



HAL
open science

Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : Vers le développement d'une conscience interculturelle

Amina Meziani

► **To cite this version:**

Amina Meziani. Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : Vers le développement d'une conscience interculturelle. Education. Université de Biskra, 2012. Français. NNT: . tel-00717432

HAL Id: tel-00717432

<https://theses.hal.science/tel-00717432>

Submitted on 13 Jul 2012

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.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Mohammed Khider – Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Etrangères
Filière : Français
Ecole Doctorale Algéro-Française
Réseau Est
Antenne de Biskra

**Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue
communautaire : Vers le développement d'une conscience
interculturelle**

Thèse de doctorat en didactique

Présentée et soutenue publiquement le 07/06/2012 par :

MEZIANI Amina

Mention : Très honorable avec félicitations du jury à l'unanimité

devant le jury composé de:

Pr. Bachir BENSALAH
Pr. Abdelouahab DAKHIA
Pr. Claude SPRINGER
Pr. Sylvie Wharton
Pr. Foudil DAHOU
Pr. Gaouaou MANAA

Université Med KHIDER- Biskra
Université Med KHIDER- Biskra
Université d'Aix Marseille - France
Université d'Aix Marseille- France
Université Kasdi Merbah-Ouargla
Université El-Hadj Lakhdar-Batna

Président
Rapporteur
Rapporteur
Examinatrice
Examineur
Examineur

Année Universitaire 2011-2012

Remerciements

Je tiens d'abord à exprimer ma reconnaissance à mes co-directeurs de thèse :

Monsieur Abdelouahab Dakhia, pour le soutien qu'il m'a apporté et la confiance qu'il m'a accordée, pour ses conseils et orientations avisés, pour son humanisme et professionnalisme.

Monsieur Claude Springer, pour sa sagacité scientifique qui m'a permis d'approfondir mon travail, pour ses encouragements rassurants et pour ses grandes qualités humaines.

Et surtout pour leur conscience interculturelle.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer ce travail.

Un merci chaleureux à mes étudiants qui ont accepté de participer à cette expérience interculturelle en ligne. Parmi eux, il y a ceux qui sont en train de la vivre réellement sous d'autres cieux.

Et aux étudiants français, fascinés par le FLE, qui se sont montrés ouverts à l'Altérité.

Dédicace

Je dédie ce travail :

À la mémoire de mon père ;

À ma mère qui illumine ma vie ;

À Samira qui m'a constamment soutenue, partagé mes doutes comme mes avancées et su être pour moi une sœur exemplaire ;

À ma famille ;

À Sophia ;

Ce travail est aussi dédié à tous ceux qui croient que la recherche scientifique est une lumière qui leur permet de voir plus clair et non seulement de briller.

Résumé

Cette recherche relève de la didactique des langues, de l'interculturel, des sciences du langage et des Technologies de l'Information et de la Communication. Elle s'inscrit dans la continuité des réflexions qui valorisent les dimensions sociales et interculturelles à travers les environnements virtuels de communication actuellement très impliqués dans des formations en langues.

En partant du constat que la formation d'étudiants algériens en FLE ne tient pas compte de la dimension interculturelle, indispensable pour leur futur métier, celui d'enseignants de cette langue, nous avons voulu impliquer ces étudiants dans une expérience interculturelle avec l'Autre en optant pour le blogue comme espace de communication. Nous avons tenté de démontrer dans quelle mesure ces étudiants qui appartiennent à des sphères culturelles différentes peuvent-ils construire une communauté en ligne et manifester une prise de conscience interculturelle en dépit de leurs différences culturelles et de l'éloignement physique.

Pour répondre à ce questionnement, nous avons mis en place une expérimentation réunissant deux groupes d'étudiants de FLE, algériens et français, sur un blogue où ils interagissent selon un scénario précis. Nous avons aussi eu recours à un questionnaire et à des tests d'association avec des termes inducteurs. Le corpus recueilli a fait l'objet d'analyses quantitative et qualitative afin d'explicitier les traces de l'émergence d'une communauté en ligne, les marques de la mobilisation de la conscience interculturelle et les représentations des participants à des moments différents de l'expérimentation.

Mots clés : Interactions exolingues, communauté, conscience interculturelle, représentations, blogue.

ملخص

هذه الدراسة تندرج ضمن تعليمية اللغات، المايينوتقافي، علوم اللغة و تكنولوجيايات الإعلام والاتصال. و تسجل ضمن الاهتمامات التي تعطي قيمة للأبعاد الاجتماعية المايينوتقافية من خلال البيئات الافتراضية للاتصال، التي تدخل حاليا في التكوين في مجال اللغات. انطلاقا من الملاحظة أن تكوين الطلبة الجزائريين في مجال الفرنسية لغة أجنبية لا يأخذ بعين الاعتبار البعد المايينوتقافي، الأساسي لمهنتهم المستقبلية كأساتذة لغة، فقد أردنا إشراك هؤلاء الطلبة في تجربة مايينوتقافية مع الأخر مع اختيار المدونة الإلكترونية (بلوق) كمساحة اتصال. و قد حاولنا إثبات إلى أي مدى هؤلاء الطلبة الذين ينتمون إلى مجالات ثقافية مختلفة يمكنهم تكوين مجتمع الإنترنت وإظهار الوعي المايينوتقافي رغم التباعد والفروق الثقافية. للإجابة على هذا التساؤل، قمنا بإجراء تجربة أشركنا فيها فريقين من طلبة الفرنسية لغة أجنبية أحدهما جزائري و الأخر فرنسي، حيث تفاعلوا على مدونة إلكترونية (بلوق) وفق سيناريو محدد. كما أننا استخدمنا استبيان واختبارات التجميع باستعمال المصطلحات المحيثة. و قد تم تحليل الذخيرة اللغوية (الكوربس) المجمع بطريقتين كمية و نوعية بهدف شرح علامات ظهور مجتمع الإنترنت، و كذا علامات تعبئة الوعي المايينوتقافي وتصورات المشاركين، في أوقات مختلفة من التجربة.

الكلمات المفتاحية : التفاعلات الخارجولغوية، المجتمع، الوعي المايينوتقافي، التصورات، المدونة الإلكترونية

Abstract

This research falls into the field of languages didactics, intercultural, languages science, and technologies of information and communication. It is a reflexion that continues to value the social and intercultural dimensions through virtual communication which is, currently, very involved in language training.

On the assumption that the intercultural dimension is not taken into consideration during the Algerian students training in FFL, and which is essential to their future profession as teachers of this language, we wanted to involve these students in an intercultural experience with the Other, opting for the blog as a communication space. We tried to show how these students, belonging to different cultural spheres, can build an online community and demonstrate an intercultural awareness despite their cultural differences and physical distance.

To answer these questions, we set up an experiment involving two groups of students of FFL, Algerian and French, on a blog where they interact according to a specific scenario. We also used a questionnaire and association tests with inducer terms. The collected corpus has been analysed quantitatively and qualitatively to explain the emergence of an online community, the brands of the intercultural awareness and the representations of participants at different times of the experimentation.

Keywords: exolingual interactions, community, intercultural awareness, representations, blog

Sommaire

REMERCIEMENTS	1
DEDICACE	2
RESUME	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION GENERALE	6
PARTIE I : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	13
CHAPITRE I : VERS UNE DIDACTIQUE PLURIELLE : ENTRE VISEES/MODALITES COMMUNICATIVES ET ASPIRATIONS INTERCULTURELLES	14
INTRODUCTION	15
I.1. EVOLUTION DES NOTIONS D'INTERCULTUREL ET DE TACHE	16
I.2. MODALITES DE COMMUNICATION : CARACTERISTIQUES ET DIMENSIONS	40
CONCLUSION	78
CHAPITRE II : CROISEMENT DE LANGUES ET DE CULTURES : L'INTERCULTUREL ENTRE REALITE SOCIALE ET TRANSPOSITION DIDACTIQUE	80
INTRODUCTION	81
II.1. PERSPECTIVE INTERCULTURELLE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	82
II.2. CONSCIENCE INTERCULTURELLE : FINALITE EDUCATIVE ET HUMAINE	103
CONCLUSION	140
CHAPITRE III: ÉCHANGES EXOLINGUES EN LIGNE ET BLOGUES COMMUNAUTAIRES : NOUVELLES PERSPECTIVES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES	142
INTRODUCTION	143
III.1. ECHANGES EN LIGNE : NOUVELLES FORMES DE COMMUNICATION EN EMERGENCE	144
III.2. REDEFINITION DU LIEN SOCIAL AVEC LES ENVIRONNEMENTS VIRTUELS	155
III.3. BLOGUES, BLOGOSPHERE: DEFINITIONS ET TYPOLOGIE	176
III.4. ECHANGES EXOLINGUES EN LIGNE ET PERSPECTIVES INTERCULTURELLES	184
CONCLUSION	195
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYSES DES DONNEES	197
CHAPITRE IV : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	198
IV.1. CONSTAT ET CONTEXTE	199
IV.2. PROBLEMATIQUE	199
IV.3. HYPOTHESES DE RECHERCHE	201
IV.4. METHODOLOGIE	205
IV.5. DESCRIPTION DU CORPUS ET PROCEDURE D'ANALYSE	222
IV.6. CADRE D'ANALYSE ET OPERATIONNALISATION	224
IV.7. LES DIFFICULTES RENCONTREES	230
CHAPITRE V : DE LA CONSCIENCE INTERCULTURELLE A LA CONSTITUTION COMMUNAUTAIRE	232
INTRODUCTION	233
V.1. ENGAGEMENT MUTUEL, INTERDEPENDANCE ET IMPLICATION	234
V.2. CONSTITUTION D'UNE MICRO-CULTURE	256
V.3. ORGANISATION SOCIALE ET CROISSANCE COMMUNAUTAIRE	276
V.4. SYNTHESE	280
CONCLUSION	282

CHAPITRE VI : SCENARIO INTERCULTUREL ET TACHES REFLEXIVES EN LIGNE :VERS UNE CONSTRUCTION PROGRESSIVE DU RAPPORT A L'ALTERITE	284
INTRODUCTION	285
VI.1. (RE)CONNAISSANCE ET REFLEXION SUR LES PARTICULARITES CULTURELLES	286
VI.2. LE SAVOIR-ETRE EN QUESTION	292
VI.3. GESTION DE LA RELATION AVEC L'AUTRE	307
VI.4. STYLE(S) COMMUNICATIF(S) OU L'ETHOS DE LA COMMUNAUTE	327
VI.5. SYNTHESE	335
CONCLUSION	338
CHAPITRE VII: EVALUATION DE L'IMPACT DU DISPOSITIF SUR LES REPRESENTATIONS DES ETUDIANTS	341
INTRODUCTION	342
VII.1. REPRESENTATIONS VIS-A-VIS DES PARTICIPANTS PARTENAIRES	343
VII.2. AUTOUR DE LA STEREOTYPIE: ANALYSE DU TEST D'ASSOCIATION	351
VII.3. OPINIONS SUR L'EXPERIENCE A VENIR/VECUE	370
VII.4. SYNTHESE	377
CONCLUSION	379
CONCLUSION GENERALE	381
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	387
INDEX DES NOTIONS	409
INDEX DES AUTEURS	411
ANNEXES	414
QUESTIONNAIRE (AVANT L'EXPERIMENTATION)	415
INTERACTIONS DES PARTICIPANTS SUR LE BLOGUE (BILLETS ET COMMENTAIRES)	416
TABLE DES MATIERES	494

Introduction générale

L'évolution galopante des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) a eu un impact remarquable sur la communauté mondiale eu égard à l'ascension des réseaux sociaux qui multiplient les possibilités d'interactions multimodales sociales. De son côté, la communauté des chercheurs, dans des domaines tels que les sciences du langage, la didactique des langues, les sciences de l'information et de la communication, etc., a multiplié les tentatives d'exploitation des outils offerts par la technologie et a envisagé des approches innovantes qu'elles soient axées sur l'artefact ou sur les interactions pédagogiques et le lien social, et ce, dans le but de comprendre les phénomènes émergents de ces pratiques appuyées par les TIC. Des formations mettant en contact des enseignants à distance, d'autres centrées sur les échanges exolingues, ou basées sur des dispositifs hybrides ou en tandem se répandent de plus en plus en promouvant les situations de communication instrumentalisée. Sur le plan interculturel, bien que plusieurs recherches aient été effectuées impliquant les TIC à travers des dispositifs innovants pour mettre en interaction des locuteurs de langues et de cultures différentes, tenter d'examiner l'établissement de liens sociaux ou de modéliser les conditions d'une rencontre interculturelle, le terrain reste encore fécond pour l'exploration des problématiques interculturelles associées aux interactions en ligne, et c'est ce à quoi nous sommes intéressés dans cette recherche.

Notre étude porte en partie sur des sujets issus du système éducatif algérien, et il est à noter que dans ce dernier, l'aspect interculturel est mis en avant dans les textes officiels pour l'enseignement des langues étrangères. Fernini (1982 : 10) souligne à ce sujet que « dans les ambitions et les orientations affichées, le système éducatif algérien se déclare ouvert sur le monde ». Toutefois, dans la réalité de la classe, l'interculturel demeure très marginalisé, comme le confirment Blanchet et Lounici (2007 : 21) : « Il apparaît clairement qu'à la question des modalités d'enseignement des langues étrangères, l'école algérienne néglige largement la dimension interculturelle ». Ces auteurs ajoutent qu' :

En fait, dans une perspective qui met l'accent sur la compétence communicative et sa maîtrise, l'enseignement des langues étrangères obéit au même principe: savoir communiquer dans une langue autre, sans prendre en compte les aspects interculturels. [...] Concrètement aucune référence culturelle spécifique n'apparaît dans les livres et manuels scolaires : c'est une langue fortement décontextualisée et hors ancrage interactionnel que l'on propose aux élèves. (Blanchet et Lounici, 2007 : 21)

A l'instar de l'éducation nationale, l'enseignement universitaire accorde la primauté au linguistique au détriment du culturel et de l'interculturel dans les contenus et les pratiques

enseignantes. Dans le cadre de la spécialisation en FLE et la formation d'enseignants de cette langue, les orientations des programmes des matières ne comportent pas spécifiquement d'axe interculturel, notamment en ce qui concerne par exemple les compétences interculturelles indispensables pour l'exercice de leur futur métier, à savoir l'enseignement du FLE au primaire, au moyen ou au secondaire. Cet enseignement nécessite une formation à l'interculturel basée non seulement sur des connaissances afférentes à la culture de l'Autre mais aussi sur des expériences intégrant le futur enseignant dans des interactions avec des individus de cultures différentes.

De plus, la reconnaissance internationale que peuvent avoir les diplômes algériens dans le cadre du système LMD favorise la mobilité qui reste un attrait pour un grand nombre d'étudiants car elle leur offre la possibilité de poursuivre des études dans des universités étrangères, mais ces étudiants ne sont pas nécessairement bien formés pour gérer ce genre de contact interculturel. De nos jours, l'accompagnement (physique et/ou virtuel) des étudiants dans leur formation est en passe de devenir une nécessité. Mangenot (2011) estime que dans le cadre de stages professionnels, de formation de futurs enseignants, l'accompagnement de ces derniers via des forums ou des blogues est devenu fréquent et ce, pour les familiariser avec le terrain et développer leur réflexion didactique comme l'explique l'étude de Martin (2003) ; les amener à construire une identité professionnelle tel qu'observé dans la recherche menée par Soubrié (2007) ; favoriser l'entraide et la mutualisation, objectifs réalisés dans les travaux de Nault et Nault (2003). De son côté, Springer (2009), dans sa réflexion autour des blogues communautaires, met l'accent sur la dimension sociale et interculturelle pouvant être explorée dans le cadre de projets éducatifs. Il souligne qu' :

Une pédagogie du dialogue interculturel par le biais du blogue communautaire, peut être mise en place assez facilement. Elle s'inscrit clairement dans la perspective actionnelle et la pédagogie du projet. Les élèves peuvent ainsi développer, grâce au dialogue interculturel, une compétence interculturelle variée et en développement. Cela suppose bien entendu une formation des enseignants aux TIC, à la pédagogie du projet et à l'interculturel. (2009 : 527)

Ces considérations nous ont amenés à réfléchir aux environnements virtuels de communication afin de voir si ces derniers peuvent être mis au service d'une rencontre interculturelle. Pour rendre cela réalisable, notre choix s'est porté sur les blogues de par l'atout majeur qu'est l'interactivité facilitée par le système des billets et commentaires (Springer, 2009). Le blogue proposé dans cette recherche, comme espace de communication virtuelle, a réuni des étudiants algériens et français se spécialisant en FLE

autour d'un scénario proposant des tâches liées à leur formation en didactique du FLE. Après la mise en place du dispositif expérimental, un corpus, constitué d'échanges entre les participants des deux pays, a été recueilli et analysé.

Cette recherche s'ancre dans le champ de la Didactique des Langues et des Cultures (DLC) dans la mesure où elle expose une réflexion voire une intervention visant la valorisation de la dimension sociale et interculturelle dans le cadre de la formation des formateurs en FLE par le biais du blogue, et conjointement dans celui des Technologies de l'Information et de la Communication et des Sciences du langage en s'appuyant sur le blogue comme environnement virtuel de communication et sur les principes d'analyse des interactions et du discours pédagogique médié par ordinateur. Elle réfère également à la psychologie interculturelle du fait qu'elle tend à examiner et à comprendre les situations de contact d'individus issus d'univers culturels distincts, d'où la possibilité d'implanter notre étude dans la sphère de l'approche interculturelle. Rappelons que :

L'idée fondatrice de cette approche est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans la même langue. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). Dans ce cadre, on opte pour une éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, et qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique. (Blanchet et Lounici, 2007 : 17)

Pour son exploration théorique, notre étude fait appel à des notions telles que la communauté, l'interaction, la communication médiée par ordinateur, la communication exolingue, la conscience et compétence interculturelle, les représentations, etc. d'où la multiplicité des domaines qui la cadrent. Pour rendre compte de ces notions clés, il a été nécessaire d'accorder une large part au lexique abondant qu'ont généré les différentes recherches réalisées dans ces domaines.

Compte tenu de l'objectif de cette recherche, celui d'examiner l'aspect relationnel, communautaire et interculturel des interactions en ligne entre des sujets appartenant à des sphères culturelles différentes, nous considérons notre contribution comme s'inscrivant dans une approche humaniste « qui reconnaît les inévitables co-constructions de soi et de l'autre plutôt que de type culturaliste qui se baserait sur des "grammaires des cultures" (Abdallah-Preteille, 1986), approche qui demeure omniprésente » (Dervin et Vlad, 2010). Cette contribution s'oriente vers la compréhension des phénomènes surgissant lors de la

mise en interaction de deux groupes d'étudiants de cultures différentes ainsi que des mises en scène de Soi et de l'Autre à travers des comportements communicatifs au sein du blogue comme environnement virtuel de communication. Nous visons l'observation de la co-construction du rapport à l'altérité et d'une communauté revêtant des phénomènes interculturels. Autrement dit, dans cette étude, nous cherchons à voir dans quelle mesure une communauté peut émerger et une conscience interculturelle peut se mobiliser dans ce contexte de communication qu'est le blogue. Les tâches du scénario sont proposées dans le but de les conduire à réfléchir sur leur mission de médiateurs interculturels et de rendre ainsi pertinentes les éventuelles conduites et stratégies déployées face à l'Autre en mettant en place des discussions « métaculturelles ».

Si nous avons opté, dans ce travail, pour un changement de perspective dans le cadre de la didactique de l'interculturel en valorisant les interactions en ligne, cela revient au fait que celles-ci « (...) impliquent bien sûr la distance mais permettent également certains rapprochements (ouverture vers le monde) (...) » (Mangenot & Thircuir, 2006 :06). Dans cet esprit, Mangenot considère que :

L'intérêt pour les interactions en ligne se fonde sur un présupposé fort, celui qui pose que le véritable apport d'Internet à la formation tient plus à sa dimension horizontale (Echanges, mutualisation, réseaux sociaux, communautés de pratiques, etc.) qu'à sa dimension verticale transmissive (de loin la plus répandue, comme constatent Alberio et Thibault, 2004). (Mangenot, 2011 :338)

De même, nous considérons la proposition de tâches pour les étudiants des deux groupes comme nécessaires sur le plan interculturel car selon Thircuir & Mangenot « Toute tâche communicative réalisée en petit groupe peut être considérée comme une forme de collaboration » (2006 : 06) en ce sens que cette dernière peut être vue comme l'une des manifestations de la conscience interculturelle.

Cette recherche est scindée en deux parties qui se structurent en sept chapitres présentant un cadrage théorique, une démarche méthodologique et une analyse des données :

Le premier chapitre est axé particulièrement sur les notions de communication, d'interculturel et de tâche tout en ayant comme toile de fond les sciences du langage et la didactique des langues et du FLE. La dimension interculturelle, associée à la communication, est traitée d'abord dans une vision diachronique afin d'appréhender son évolution et sa mise en pratique. Comme nous nous intéressons dans cette recherche à l'aspect interculturel des interactions en ligne entre des sujets natifs et non natifs, il a été nécessaire d'aborder la communication exolingue en évoquant sa double asymétrie et ses

différentes caractéristiques ainsi que des éléments spécifiques aux situations d'interactions, tels que l'éthos communicatif et l'agir communicationnel. L'intérêt de ce chapitre est de mettre l'accent sur la liaison étroite entre les disciplines de référence à savoir la didactique des langues et les sciences du langage entre autres à travers l'examen de l'évolution de l'interculturel et de la communication et d'appréhender la dimension interculturelle de la communication exolingue, un paramètre sur lequel nous focalisons notre attention.

La perspective interculturelle fait l'objet du deuxième chapitre dans lequel nous avons rendu compte des vocables qui lui sont liés en tentant d'explicitier des notions comme la culture, le relativisme, la pédagogie interculturelle, les représentations, l'acculturation, la sensibilité interculturelle, la conscience et compétence interculturelle, etc. Différentes études théoriques et empiriques nous ont servi de cadre de référence pour éclairer l'interculturel et ses notions voisines, cerner sa transposition dans le domaine de la didactique et de la pédagogie et comprendre les différents phénomènes interculturels surgissant en situation d'interaction.

Quant au troisième chapitre, il s'oriente vers l'axe technologique de cette recherche dans la mesure où il décrit les environnements virtuels de communication fortement ancrés dans de nombreux projets de recherche, les caractéristiques de la communication médiée par ordinateur, les blogues communautaires, les communautés virtuelles et les spécificités des échanges exolingues interculturels en groupes en ligne, domaine encore peu problématisé. Nous avons tenté de récolter la littérature qui s'est peu à peu développée au cours des deux dernières décennies à propos de l'introduction des TIC dans le domaine éducatif afin de présenter l'éclairage théorique adéquat.

Le cadre méthodologique de la recherche est explicité dans un quatrième chapitre où sont détaillés la question et les hypothèses de recherche, le scénario et les tâches proposées ainsi que le corpus et son cadre d'analyse. Sont précisés notamment, l'échantillon de la recherche, par le biais des résultats du questionnaire administré avant l'expérimentation, le dispositif mis en place et les indicateurs sur lesquels se fonde l'analyse des données. Ce chapitre représente une grille de lecture sur laquelle s'appuient les chapitres suivants où sont exposées les différentes analyses du corpus.

L'analyse des données recueillies se présente dans trois chapitres ayant chacun une orientation particulière. Le cinquième chapitre de la thèse est consacré à la dimension communautaire où il est question de dégager les marqueurs de l'émergence d'une communauté en ligne tout en la liant à la manifestation de la conscience interculturelle. En

nous appuyant sur les critères de la constitution communautaire, une analyse du corpus à la fois quantitative et qualitative est adoptée dans ce chapitre.

Les différentes manifestations de la conscience et compétence interculturelles sont les éléments clés du sixième chapitre qui sont démontrées par le truchement du corpus recueilli tout en ayant comme cadre de référence les éléments théoriques exposés dans les premiers chapitres. Malgré la prédominance d'une approche qualitative, nous avons eu recours, dans ce même chapitre aux comptages afin de rendre plus pertinentes les analyses précédentes.

Le dernier chapitre analytique vise l'approche des représentations des participants d'eux-mêmes, de leurs groupes sociaux, de leurs partenaires, et des groupes sociaux de leurs partenaires. Pour rendre compte de ces analyses, nous avons combiné l'analyse des réponses au questionnaire administré au début de l'expérimentation, à celle des tests d'association proposés aux participants avant et pendant l'expérimentation, ainsi qu'à celle des bilans de l'expérimentation rédigés par les participants. Dans ce chapitre, l'aspect quantitatif est dominant du fait que nous avons eu recours à une analyse de contenu et à une méthode associative.

S'ensuit une conclusion générale qui s'organise selon trois principaux axes : il s'agit de revisiter les questions et les hypothèses de recherche mises en dialogue avec les réponses données par l'analyse du corpus, d'indiquer les apports et les limites de cette recherche et d'évoquer les perspectives auxquelles elle invite.

PARTIE I : Cadre théorique de la recherche

Chapitre I : Vers une didactique plurielle : Entre visées/modalités communicatives et aspirations interculturelles

Introduction

Étant donné que les enjeux de la mondialisation incitent à relever le défi de la valorisation des compétences plurilingues, interculturelle, voire pluriculturelle, pour favoriser la communication interculturelle, les efforts se conjuguent pour proposer des choix théoriques, et des démarches diversifiées garantissant une formation appropriée dans le domaine de la didactique des langues ainsi que dans d'autres champs disciplinaires s'intéressant aux phénomènes interculturels et communicationnels. Nous exposons, dans ce chapitre, une vision de la communication et de ses enjeux culturels et précisément de la communication exolingue et interculturelle considérée comme la pierre angulaire de cette recherche tout en ayant comme arrière plan la didactique des langues afin d'explicitier le passage du civilisationnel à l'actionnel grâce à la valorisation de la communication, pour nous orienter par la suite à d'autres points qui s'entrecroisent pour clarifier les relations existant entre la communication, la culture, l'interculturel, etc.

Il s'agit en premier lieu de dresser un parallèle entre les approches ayant comme objet le communicatif mais aussi le culturel en passant par la perspective actionnelle fondée sur les tâches communicatives à visée sociale, où l'apprenant construit ses compétences en interagissant avec les autres. Les réponses que nous donnerons seront tributaires de la polyvalence notionnelle qui domine les implications didactiques les plus marquantes. En second lieu, l'accent sera mis sur les modalités de communication en tentant de brosser un panorama épistémologique des différentes disciplines intéressées par l'étude des interactions afin d'explicitier la diversité et la complexité des situations communicatives. Notre objectif est celui d'appréhender le phénomène de communication sous l'angle (inter)culturel, c'est pourquoi nous nous intéresserons en particulier aux situations exolingues de par leur double asymétrie linguistique et culturelle. Celles-ci sont conditionnées par une panoplie de compétences dont font partie la conscience langagière et (inter)culturelle.

I.1. Evolution des notions d'interculturel et de tâche

Afin de cerner les pratiques didactiques actuelles dans le domaine de l'interculturel, il est nécessaire de contempler la perpétuation des méthodologies en didactique des langues étrangères tout en s'appuyant sur la moisson théorique et pratique, à partir de laquelle les recherches interculturelles se sont peu à peu structurées. Ces choix méthodologiques constituent des étapes d'évolution scientifique mis à l'épreuve des pratiques enseignantes. Le communicatif et l'interculturel qui nous intéressent particulièrement dans ce travail, ont fait l'objet de diverses études sous différents angles disciplinaires, en particulier, les sciences du langage et la didactique des langues d'où l'importance de passer en revue, dans cette partie, les méthodologies de l'enseignement et d'élucider les liens qui s'établissent entre communication, culture, compétence, tâche, etc., dans le domaine de la didactique des langues. Celle-ci est incessamment emprunteuse de voies théoriques constituant les soubassements des conceptions de l'enseignement/apprentissage.

I.1.1. Du civilisationnel à l'interculturel

I.1.1.1. Les jalons de l'interculturel en didactique des langues

L'interculturalité, sans cesse réinventée dans les études psychologiques, anthropologiques, didactiques, etc., demeure le domaine qui prend en compte la configuration multiple du monde qui se présente par les diverses cultures et appartenances sociales sans se contenter de comparer et de juxtaposer les cultures. Il prend ancrage dans la perspective des interactions quels que soient leurs contextes.

En classe de langue, ce domaine reste peu exploré malgré les diverses tentatives de l'intégrer dans les programmes et les pratiques vu qu'il requiert des stratégies pédagogiques particulières de par la nature des compétences ciblées, des stratégies visant la décentration des systèmes culturels originels, la réflexion sur la culture d'origine et la recherche des valeurs partagées et la relativisation des différences qui émergent au contact avec l'Autre. La finalité demeure celle de savoir comment élaborer des dispositifs pédagogiques alliant langue, culture et communication.

S'emparant des concepts clés de la problématique interculturelle, la didactique des langues et du FLE s'est attelée à élargir davantage leurs champs disciplinaires à travers l'appoint des recherches faisant référence aux sciences de l'éducation et aux sciences sociales d'où la réévaluation des relations entre langue et culture et le passage d'un enseignement civilisationnel se limitant à la transmission de savoirs culturels à la centration sur les compétences culturelles voire interculturelles. Cette évolution de l'enseignement nécessite une reconstruction de l'histoire didactique et une mise en avant des rapports que la didactique du FLE a entretenus avec l'anthropologie, la psychologie cognitive et d'autres disciplines car, ces concepts ne sont jamais isolables, ils prennent sens dans un ensemble théorique précis. L'accent est de plus en plus porté, en articulant l'ethnologie de la communication, la linguistique interactionniste, la didactique des langues et la psychologie interculturelle, sur les situations problématiques de la communication liées aux paramètres culturels.

Il est à souligner que les travaux clés portant sur l'aspect civilisationnel et sur les dimensions culturelles et interculturelles dans l'enseignement des langues sont ceux de Zàrate(1982, 1986), Besse (1984), Porcher (1986) et Galisson (1987, 1989), auxquels nous pouvons ajouter ceux de Coste (1984), Beacco (1990), Neuner (1998), Kok-Escalle (1998) et Benadava (1982) entre autres.

Constituant un axe primordial, le volet culturel s'est introduit dans la formation en langue depuis le XVIIIe siècle où l'accent a été mis particulièrement sur la transmission à une élite sociale des connaissances culturelles valorisant l'image et l'ampleur européenne de la France, ce qui renforce son importance en cours de langue et rend de la sorte impossible sa critique. La langue française a été au cours du XVIIIe siècle associée à l'éducation aristocratique, à la diplomatie, à la modernité et au progrès scientifique. C'est la raison pour laquelle, son apprentissage s'est répandu dans les classes bourgeoises européennes et que son aspect civilisationnel a été mis en évidence comme le précise Kok-Escalle (1998 : 174) :

Si l'enseignement n'est pas explicitement un enseignement de civilisation française, celle-ci se trouve être [...] le premier support de l'apprentissage de la langue qui présente une façon française de voir les choses et facilite l'appropriation d'une certaine image de la France [...].

La promotion du français comme langue étrangère à cette époque là, se révèle dans la mission civilisatrice que la France s'est assignée à travers les contenus et les programmes d'enseignement, en particulier, la centration sur la littérature comme vecteur culturel.

Rappelons que la méthode traditionnelle qui a marqué l'enseignement du français pendant des années s'est fondée essentiellement sur la traduction de textes d'auteurs célèbres du fait que, comme le signale Reboullet (1972), la littérature a été, le moyen par excellence, d'accéder à la civilisation française, ce qui constituait la principale visée didactique et éducative durant cette période. Partant de ce principe, les pratiques d'enseignement se sont orientées vers des connaissances sur l'histoire et l'art que les élèves sont censés assimiler. Le cours de civilisation était décontextualisé en ce sens que celle-ci s'enseignait sans la lier à la langue. Ce clivage entre langue et culture a accompagné la méthode traditionnelle pendant des années.

La remise en question de la méthodologie traditionnelle a abouti à l'apparition de la méthode directe, audio-orale et audio-visuelle, et la fonctionnelle-notionnelle, devenue après l'approche communicative, précisément vers le milieu des années 70. Celle-ci désigne en associant les termes notionnel et fonctionnel, la centration sur le concept d'acte de langage et sur l'aspect fonctionnel et utilitaire d'une langue suite aux besoins spécifiques des publics. Différents travaux et ouvrages de référence ont suivi l'avènement de cette approche à savoir, les Niveaux Seuils publiés par le Conseil de l'Europe et qui se sont attelés à répertorier les différents actes de paroles ou les « fonctions qui traduisent les besoins des apprenants et déterminent les contenus d'enseignement » (Galisson, 1991 :10).

Tout en ayant comme tâche, la prise en compte et la définition des besoins et finalités de l'apprentissage, la méthode notionnelle-fonctionnelle n'a pas accordé un intérêt particulier à la composante culturelle. Mais, les réflexions et actions qui ciblaient les fonctions de l'apprentissage, ont constitué les premiers jalons d'une approche communicative dont les objectifs sont non seulement linguistiques mais aussi communicatifs. Cependant, force est de constater que les ruptures entre les différentes orientations méthodologiques prennent sens dans le fait que les nouvelles approches se nourrissent clairement des réflexions antérieures et représentent de la sorte les indices d'une évolution réflexive et méthodologique.

Dans le souci de se démarquer de l'approche « notionnelle-fonctionnelle » et de combler ses carences, l'approche communicative a puisé ses principes des sciences humaines qui lui ont conféré une empreinte communicative et culturelle. S'ajoute à cela la rupture entre l'approche communicative et la méthode audiovisuelle justifiée par la centration par la nouvelle approche sur la communication qui n'était guère un objectif ou un axe primordial dans les méthodes audiovisuelles basées essentiellement sur l'aspect purement linguistique

de la langue au détriment des facteurs socioculturels qui interviennent dans la communication. Cela signale aussi un passage d'une psychologie béhavioriste à une psychologie cognitive rejetant les objectifs imitatifs du béhaviorisme qui faisaient de l'apprenant un « natif » au profit d'un apprenant plus actif sur le plan de la déduction et de l'induction en sollicitant ses capacités cognitives et en mobilisant ses processus mentaux.

Rompant avec la vision traditionnelle qui postulait la suffisance de l'assimilation des connaissances langagières pour pouvoir communiquer, l'approche communicative s'est fait connaître à travers le concept de compétence de communication créé par Hymes dans les années 70. Le principe de ce concept émane du fait que l'acte de parole est d'abord une interaction entre des individus ayant leurs spécificités sociales, psychologiques et culturelles. Il ne peut être uniquement considéré comme une production, une expression ou une énonciation de mots émis selon des règles grammaticales car, communiquer et parler une langue étrangère, c'est « apprendre à se comporter socialement avec la langue » (Benadava, 1982 : 35).

Bien qu'il n'ait pas vu le jour dans le domaine de la didactique des langues étrangères, mais dans celui de l'ethnographie de la communication, le concept de compétence de communication autour duquel s'articule l'approche communicative a fait l'objet des recherches en didactique et en pédagogie dont le but est d'envisager son applicabilité en classe de langue étrangère. Rappelons que la notion de compétence de communication est apparue suite aux critiques formulées par Hymes (1972) sur les fondements de la linguistique générative transformationnelle de Chomsky (1965), qui conçoit la langue comme un moyen d'expression de la pensée niant de la sorte le fait qu'elle soit un instrument de communication. Hymes a abordé les aspects sociaux du langage négligés par Chomsky dans son approche, d'où son insistance sur l'insuffisance de la connaissance linguistique dans la communication, cette dernière nécessite un savoir-faire relatif au contexte social. La notion de compétence de communication prend ancrage dans celle de compétence linguistique fondée par Chomsky et révèle son caractère incomplet auquel Hymes a ajouté des notions liées au contexte socioculturel. Pour l'auteur, la compétence de communication est ce dont le locuteur a besoin afin de communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs car la communication est aussi un acte culturel et social à concevoir dans sa globalité.

Est mise en avant, de ce fait, la dimension pragmatique de l'échange et la compréhension des facteurs socioculturels qui s'impliquent dans l'acte communicatif, ce qui constitue les

balises de l'approche communicative. Ce changement de perspectives et de priorités peut être lié à l'évolution de diverses disciplines qui ont alimenté la nouvelle approche telles que la pragmatique, la sociolinguistique, la linguistique de l'énonciation, la sémantique, l'ethnographie de la communication, l'anthropologie, la psychologie cognitive, etc. La tendance à se référer aux sciences humaines signalait la volonté de se dissocier de la linguistique, considérée comme la discipline mère dans le cadre de l'enseignement. A ce sujet, Bérard précise que : « L'évolution même du terme de linguistique appliquée, remplacé par celui de didactique des langues étrangères marque bien le rejet de la linguistique comme seule discipline de référence dans le champ de l'enseignement. » (1991 : 17)

Faisant l'objet de diverses recherches en linguistique, en didactique et en ethnologie de la communication, le concept de compétence de communication a fait couler beaucoup d'encre sans pour autant avoir une définition claire et unanime. Les composantes de la compétence de communication sont loin de faire consensus car différents spécialistes ajoutent ou rejettent quelques unes en proposant leurs propres définitions. Moirand (1982 :20), opte pour une composante linguistique regroupant les compétences lexicale, phonétique, grammaticale, et savoirs textuels, une compétence référentielle renvoyant à la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation et une compétence ethnosocioculturelle qui concerne l'appropriation et la maîtrise des règles sociales, et des normes de l'interaction entre locuteurs dans des situations données. Cet aspect culturel est vu par Boyer (1995, 41) comme l'ensemble de représentations, d'images et de traits constitutifs de l'identité. Boyer propose des compétences sémiologique, sémiotique, discursive, textuelle et sociopragmatique qu'il regroupait sous l'appellation de « compétence langagière ». Quant à Van Ek (1986 : 41), il propose une compétence sociolinguistique liée à la conscience et la façon dont des paramètres comme la relation entre les interlocuteurs, le contexte de communication, influent sur le déroulement de la communication. L'auteur cite aussi une compétence stratégique qui désigne le recours par les interlocuteurs à des stratégies de communication visant à compenser une incompréhension liée à des carences dans la maîtrise linguistique ou à d'autres causes, et une compétence textuelle et compétence discursive ou l'utilisation de stratégies indispensables à l'interprétation des textes.

Les compétences situationnelle et relationnelle apparaissent aussi dans les définitions que Coste (1980 : 27) a données de la compétence communicative. La compétence

situationnelle renvoie à divers facteurs pouvant intervenir et conditionner, dans certaines circonstances, les choix opérés par les interlocuteurs. Quant à la compétence relationnelle, elle concerne le fait que les paroles soient en relation avec les intentions et les positions des usagers de la langue. Une compétence sociale est aussi introduite par Trim comportant « à la fois la volonté et la capacité d'engager une interaction avec autrui » (Trim, 1984 : 69),

Louis (2009 : 48) en procédant à quelques rapprochements entre les différentes composantes figurant dans les définitions des auteurs sus-mentionnés, remarque que :

La plupart des auteurs s'accordent pour reconnaître cinq ou six composantes de base à la compétence communicative : linguistique et discursive-textuelle, socio-linguistique (ou socio-pragmatique), référentielle, stratégique et culturelle. Ils définissent donc la compétence à communiquer comme une simple addition de composantes sans trop se soucier des relations qui existent entre celles-ci, ni du fonctionnement de cette compétence. La question du rôle que joue cette dernière dans la communication reste en fait entière.

L'usage des vocables « compétence » et « composante » pour désigner les constituants de la compétence communicative diffère selon que les auteurs veulent distinguer entre la compétence et ses parties comme c'est le cas pour Moirand, ou qu'ils préfèrent les associer en utilisant « compétence » pour désigner et la compétence et ses nébuleuses Swain (1991), Van Ek (1986) et Boyer (1995).

Mis à part la variété des composantes de la compétence de communication proposées au cours des années 70-80, l'avènement de l'approche communicative a suscité un intérêt particulier pour la culture et son rôle dans la communication. La liaison étroite entre langue et culture a pris de plus en plus d'importance dans les travaux consacrés à la didactique et marque de ce fait un passage vers une perspective culturelle s'écartant de l'approche civilisationnelle qui a longtemps marqué l'enseignement du FLE. Ce regain d'intérêt pour la culture a fait en sorte que des notions telles que « compétence culturelle » surgissent et que des approches culturelles visant un enseignement en parallèle de langue et de la culture soit mis en place.

La distanciation progressive vis-à-vis de la vision civilisationnelle de la culture s'est manifestée à travers le changement des contenus, l'accent est mis sur l'assimilation des connaissances culturelles. Ce renouveau didactique est explicité par Benadava (1982) et Galisson (1982) qui ont développé ses principales raisons à savoir, le succès des travaux sur la pédagogie interculturelle esquissés par le Conseil de l'Europe et les divers problèmes d'intégration qu'a générés l'immigration tels que les chocs culturels.

Parallèlement à l'avènement du concept de compétence de communication, la compétence culturelle s'est élaborée en didactique du FLE, dans les années 80 en tant que composante de la compétence communicative. Cette centration sur le volet culturel émane du fait que des facteurs culturels interviennent dans toute interaction d'où l'intérêt réaccordé à la relation entre langue et culture comme le souligne Louis :

Qu'il y eût des liens privilégiés entre la langue et la culture n'était certes déjà plus une découverte récente dans les années 80 : des ethnologues tels Lévi-Strauss, des sociolinguistes tels Gumperz (1989) ou Hymes (1984) en avaient déjà fait le constat bien avant que les théoriciens de l'approche communicative ne s'en avisassent. C'est précisément les observations suscitées par la définition des composantes de celle-ci qui vont imposer aux didacticiens une réflexion sur les particularités de ces liens. Beaucoup de théoriciens s'interrogent toutefois sur la nature de ceux-ci sans faire nécessairement appel à la notion de compétence culturelle. (2009 :53)

A la lumière des travaux de la pragmatique, de l'ethnographie de la communication et de l'ethnographie structurale, des chercheurs tels que Coste (1980), Beacco (1981), Abdallah-Preteille (1983), Benadava (1984) ou encore Besse (1993), De Carlo (1998 : 82), Galisson (1987: 127-128) et Besse (1993: 43), ont mis en évidence les liens caractérisant la langue et la culture afin d'expliquer leurs rôles dans la communication. Besse (1993), en s'inspirant de la vision de Lévi-Strauss, considère la langue, à la fois comme un produit, une partie et comme une condition de la culture. Véhiculant à travers son lexique, des réalités culturelles, elle est une réalisation de la culture et son témoin privilégié mais elle en constitue aussi l'une de ses composantes, c'est pourquoi, elle est une partie de la culture. Cette dernière se transmet par le biais de la langue d'où le fait que celle-ci est une condition pour qu'elle se propage et perdure. Cette analyse démontre l'interdépendance des liens intrinsèques entre langue et culture et signale le rapport qu'elles entretiennent avec le discours comme le souligne Procher en disant qu'il y a « du culturel dans le linguistique» (1986: 34) et Charaudeau (1990: 49) qui affirme que « [ce] n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, c'est le discours. »

Ces diverses versions relatives aux rapports particuliers entre langue et culture ont ouvert la voie pour les didacticiens qui se sont orientés vers l'aspect communicatif de l'apprentissage tant négligé par l'approche civilisationnelle. Bien que ses partisans aient reconnu l'évidence de la liaison étroite existant entre langue et culture, l'accent était mis prioritairement sur l'enseignement de la civilisation et sur des activités portant sur l'analyse de textes à valeur culturelle malgré la dominance des exercices purement linguistiques. A ce sujet, Zàrate (1983 : 35) considère que: « L'activité linguistique [...] est

privilegiée laissant dans l'ombre les problèmes qui relèvent du déchiffrement culturel. L'approche culturelle peut alors se réduire à un échange de vues qui relèvent de l'impressionnisme [...] ».

Il en ressort que la culture n'était qu'une sorte d'ornement permettant aux enseignants d'alléger les cours, ce qui a poussé théoriciens et praticiens à penser l'articulation de la langue et de la culture en classe de langue en se focalisant davantage sur l'acquisition d'une compétence culturelle à travers la langue. A ce sujet Lambert trouve qu' « il faut utiliser la langue comme moyen et non comme objet d'étude. » (Byram, 1992 : 72). Quant à Galisson, il insiste sur le fait que « Pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage [...]. C'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est toute pénétrée de culture. » (1987 : 127).

Les implications culturelles en communication ont été les principales raisons pour que l'intérêt de tous ces spécialistes soit orienté vers une didactisation de la culture afin d'acquérir une compétence de communication car celle-ci « implique la maîtrise de « phénomènes extra-linguistiques [qui] sont manifestement de nature culturelle : gestualité, mimique, expression corporelle, psychologie posturale [...]. » (Porcher, 1986 : 34).

C'est en effet, la prise de conscience de la relation étroite entre communication et contexte qui a favorisé l'intérêt des didacticiens pour l'enseignement de la communication en tenant compte des paramètres socioculturels qui influent sur son déroulement. Une attention particulière est accordée aux aspects culturels des échanges, à la dimension culturelle de la langue enseignée, ce qui a suscité des réflexions sur la langue en tant qu'outil d'interaction sociale et sur son usage dans une situation de communication, possédant ses caractéristiques particulières allant des intentions des interlocuteurs aux facteurs qu'impose le contexte. S'ajoute à cela la multiplication des échanges sociaux qui invite à réfléchir sur les contacts de cultures différentes. Galisson (1995) souligne à ce sujet que l'approche communicative et l'approche interculturelle ont évolué en parallèle dans les années 70 pour se rencontrer une décennie après dans le domaine du FLE. Il ajoute :

En accordant l'importance qui lui revient à la dimension culturelle dans la pratique langagière, l'Approche Communicative a non seulement remis la culture en selle dans l'enseignement des langues étrangères, mais aussi doté la Démarche Interculturelle du cadre vide (à remplir) dont elle manquait, pour donner la mesure de son savoir et de son savoir-faire. En échange, l'interculturel confère de l'assiette au communicatif, en développant l'idée de compétence culturelle, en amenant le débat sur un terrain trop longtemps négligé ou sacrifié, celui des cultures en contact et du rôle moteur de la dialectique de l'inter- dans la

construction de la culture cible et la déconstruction/reconstruction plus explicite de la culture-source.

L'intérêt qui s'est déplacé vers la communication et l'interculturel a été accompagné par l'émergence du concept de compétence de communication qui dépasse les composantes linguistiques en regroupant comme nous l'avons démontré précédemment, un ensemble de compétences liées à la société et à la culture dans lesquelles s'ancrent des traits qui apparaissent dans les interactions. A ce propos, De Carlo (2004 : 15) affirme que :

Les capacités de base, nécessaires au bon fonctionnement d'un échange de communication entre des individus appartenant à des cultures différentes, s'avèrent être surtout des **capacités extralinguistiques**, articulées en capacités sociales, relatives au contexte et capacités sémiotiques, relatives à l'emploi des différents codes expressifs (y compris le code verbal).

Avec l'avènement de l'approche communicative, les objectifs de l'enseignement des langues se sont modifiés, tout en considérant la communication comme le but essentiel de tout apprentissage. Ainsi, Puren (1988 : 372) met en exergue le code culturel de l'Autre, les conduites à adopter et tout le rituel de communication en admettant qu' : « Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. ».

De nombreuses questions se sont profilées au cours des années 80 concernant la manière d'envisager l'enseignement de la culture, de développer la compétence culturelle, de lier la langue à la culture. En fait, ces préoccupations ont contribué à poser les jalons de la compétence culturelle et à préciser ses traits en la définissant tantôt comme étant « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. » (Moirand, 1982 : 20), tantôt comme « la conscience du contexte socioculturel dans lequel évolue la population qui parle la langue concernée, ainsi que de l'incidence dudit contexte sur le choix et l'effet de communication des formes particulières de langage. » Van Ek (cf. Neuner, 1998 : 106).

Dans ce qui va suivre, nous tenterons d'apporter quelques clarifications à la notion de compétence culturelle en creusant les contributions théoriques des didacticiens en particulier afin de cerner ses contours dans notre domaine de recherche.

I.1.1.2. Vers la compétence culturelle

En dépit de la remise en cause de l'enseignement de la civilisation, la conception restrictive de la culture comme étant un ensemble de savoirs a prédominé pendant des années dans les pratiques de classe. Cependant, certains auteurs ont tenté d'apporter des éclairages théoriques concernant la compétence culturelle. Benadava (1982, 1984) insiste sur le fait que langue et civilisation doivent s'enseigner conjointement et non séparément parce que toute communication revêt des éléments non linguistiques relevant de la civilisation à savoir :

- Les codes, désignés par la suite par, signes ou conventions sémiologiques (les gestes, la prosodie, les icônes, les signes vestimentaires, psychologiques ou d'appartenance sociale) ;
- les informations entendues comme l'ensemble des savoirs ethnographiques minimaux partagés par les membres d'une communauté;
- les règles socio-langagières qui « portent essentiellement sur l'interlocuteur, le lieu et le moment de parole, les sujets qui peuvent ou non être abordés et le type de communication;
- les représentations définies comme « une série d'images d'origine culturelle rattachées au référent » ; puis, expliquées en recourant aux concepts de visions du monde, d'idéologies et de stéréotypes.

Cette classification démontre l'attachement au concept de civilisation qui s'est peu à peu transformée en compétence culturelle. Celle-ci ne fait qu'une apparition fugace lorsque Courty (1984) a suggéré la construction d'une compétence à visée culturelle par le truchement d'un enseignement portant sur des contenus culturels. Les faits de civilisation proposés par l'auteur sont :

- les faits sociaux : la manière de vivre ensemble ;
- les faits idéologiques : les croyances et modes de pensée ;
- les faits esthétiques : les formes et réalisations artistiques. (1984 : 52)
- L'approche proposée par Courty visait essentiellement à sensibiliser les apprenants à travers des contenus portant sur :
- [les] comportements de la vie quotidienne [...] ;

- [les] habitudes de consommation de biens [...] ;
- [les] valeurs ;
- [l'] esthétique : poésie, chanson, cinéma, littérature, peinture, architecture... ;
- [les] attitudes face à la communication [...] : publicité, presse orale, écrite, télévision;
- [les] attitudes face aux grands mythes [...]. » (1984: 56)

A partir des faits de civilisations énumérés par l'auteur et les contenus qu'elle a suggérés, il est frappant de constater qu'une relation étroite existe entre tous ces éléments, et qu'il s'avère compliqué de rendre plus clair les rapports qu'ils entretiennent entre eux.

C'est sur la compétence culturelle et la conception de l'enseignement de la civilisation que Porcher a centré ses réflexions. Sa vision des contenus d'enseignement tourne autour de la culture cultivée, la culture anthropologique et les emblèmes et stéréotypes du pays cible (1982 : 45). En tentant de définir la compétence culturelle, il recourt à des concepts empruntés à Bourdieu tels que l'habitus, repris par Porcher comme étant « [la] grammaire générative de nos comportements culturels » (1986 : 35). Différentes capacités, peuvent selon lui, constituer la compétence culturelle à savoir :

- « La connaissance des objets du champ » (objets de type anthropologique ou relevant de la culture cultivée) ;
- « La connaissance des discours », également appelés « énoncés », qui sont supposés être partagés par les membres de la communauté et faire l'objet « d'un consensus sémantique » ;
- « La connaissance des positions dans le champ » renvoyant aux acteurs du champ, à leurs statuts, à leurs rôles et à leurs relations régies par des normes sociales ;
- « La connaissance des enjeux » des activités humaines, ces enjeux concernent les pratiques culturelles légitimes ou non ;
- « La connaissance structurale du champ », dont la maîtrise implique une parfaite coordination des relations entre les quatre composantes précédentes.

L'aspect sociologique de la proposition de Porcher instaure des différences par rapport aux approches précédemment présentées. Mis à part le problème des contenus correspondant à ces connaissances et leur mode d'assimilation qui a été évoqué par Louis (2009 : 62), ce dernier considère que :

L'intérêt principal de cette approche sociologique de la compétence culturelle repose essentiellement sur ce qui ressemble à une énorme intuition, à savoir, que toute communication réussie suppose la parfaite coordination (« la connaissance structurale du champ ») de paramètres tels que la connaissance des enjeux de l'interaction, la maîtrise des rôles respectifs des différents interlocuteurs ainsi que des normes sociales et des rites langagiers ». Ce sont là justement des éléments parmi d'autres que la linguistique interactionniste et l'ethnographie de la communication proposent de prendre en compte.

Loin de faire consensus, la compétence communicative a fait l'objet de diverses réflexions s'inscrivant chacune dans une discipline ou domaine particuliers. Les contributions des uns et des autres n'ont fait que raffiner sa définition en y ajoutant des composantes. Pour Boyer (1995 : 43-44), la compétence ethnosocioculturelle s'avère être une partie intégrante de la compétence communicative, il la définit comme étant : « Un ensemble composite de traits constitutifs d'imaginaires collectifs [...] l'imaginaire patrimonial, [les] traits d'identité collective, [les] représentations du vécu communautaire [et les] imaginaires instables ».

L'auteur répartit ces traits constitutifs d'imaginaires collectifs en :

- L'imaginaire patrimonial regroupant les représentations particulièrement stables de la *francité* à savoir les grands mythes historiques et culturels nationaux : icônes culturelles, grands événements, mémoriaux, grandes œuvres et grands auteurs.
- Les traits d'identité collective qu'il s'agisse de groupes de mots, de devises ou de slogans et d'une manière générale ce que Robert Galisson appelle les "Mots à Charge Culturelle Partagée".
- Les représentations du vécu communautaire : de l'argent, de la famille, du travail, du corps, des conflits, les représentations spécifiquement interculturelles, celles qui ont trait aux autres peuples.
- Les imaginaires instables: ce qu'on appelle communément "l'air du temps", les "mythologies du présent" chères à Barthes. (Boyer, 1995 : 43-44)

La compétence ethnosocioculturelle telle qu'expliquée par Boyer s'avère englobante des différents traits relatifs à la culture cultivée, à la culture anthropologique et aux faits de langue, etc.

Ce survol des différentes visions de l'enseignement de la culture et de la compétence culturelle présente l'évolution de la conception de la culture en classe de langue qui rompt petit à petit avec l'approche civilisationnelle. Chacun des auteurs auxquels nous nous sommes référés ci-dessus, a insisté sur un aspect particulier sans s'éloigner des

propositions faites par ses confrères. Si Benadava accorde une importance particulière au rôle du consensus sémiologique dans la compétence culturelle, Porcher (1986) insiste sur la connaissance structurale du champ alors que d'autres privilégient l'intérêt des règles sociales et normes d'interactions, de la culture cultivée, de la culture quotidienne comme clés d'accès à la compréhension de la culture cible. Malgré les diverses appellations attribuées à certains éléments de la compétence culturelle ou aux contenus d'enseignement de la culture, une certaine complémentarité s'établit entre ces contributions. Louis (2009 : 68) a tenté de procéder à des regroupements et à synthétiser ces réflexions sous la forme d'un triptyque regroupant :

- La culture qui désigne : « à la fois la culture dite cultivée et savante correspondant aux savoirs dispensés par les sciences humaines : histoire, géographie, histoires de l'art et de la littérature, sociologie, anthropologie, ethnologie qui recourent *grosso modo* le champ du civilisationnel » ;
- L'ethnosocioculturel (Boyer, 1995), qui intègre les emblèmes, les mythes, l'imaginaire de référence, les valeurs collectives, etc. ;
- Le socioculturel, qui relève des règles socioculturelles et des normes conversationnelles.

Progressivement, les contenus culturels à caractère anthropologique gagnent plus de terrain par rapport aux contenus civilisationnels en dépit de la confusion qui caractérise certaines définitions. Toutefois, la rupture avec l'enseignement de la civilisation touche aussi le mode d'élaboration d'appropriation de ces contenus par les apprenants dont les carences résident dans leur élaboration et présentation sous forme de synthèses rédigées par le professeur, leur délimitation et transposition didactique. Ce problème est évoqué par Porcher selon lequel « [une] présentation de synthèse risque davantage qu'une autre de faire naître des stéréotypes puisqu'elle se situe nécessairement au niveau des généralisations. » (1986 : 104)

La perspective de l'enseignement du FLE s'oriente désormais de la focalisation sur les connaissances culturelles qui place l'apprenant dans une attitude réceptive et passive réduisant ses capacités d'interprétation et de construction de savoirs, vers une visée culturelle axée non pas sur les connaissances mais sur la démarche qui permet de les découvrir et de les appréhender. Cottenet-Hage (1992 : 66) explique cette transition en disant que nous « déplaçons l'accent dans notre enseignement de la culture des contenus

sur le processus qui permet (a permis) de les acquérir. ». De ce fait, la capacité interprétative qui semble être le noyau de l'apprentissage culturel, est envisagée différemment selon les spécialistes (Besse, Beacco, Courtillon, Porcher, etc.). Tout en s'accordant sur le fait d'exposer les apprenants à des documents traitant de phénomènes culturels puis les inciter à formuler des hypothèses interprétatives, ils suggèrent soit de les laisser seuls juges de la pertinence de leurs hypothèses et de confronter leurs analyses, soit d'élaborer des systèmes de repérages et de classement leur permettant « de s'orienter dans les pratiques culturelles françaises, c'est-à-dire de les identifier, d'en saisir les lois de fonctionnement, de se situer et de comprendre les évolutions.» (Porcher, 1986 : 133).

L'objectif ultime de ces approches est, selon Besse, d'amener les apprenants à faire des tris, à savoir distinguer prendre conscience de leurs « cribles culturels » où les connaissances construites finissent par constituer « un système de rangement » (Porcher, 1986: 139) ou un « système de références » (Collès, 1998: 30).

À la lumière des réflexions des auteurs des années 70-90, l'interdépendance des liens entre langue et culture semble s'affirmer, d'où l'accent mis sur sa didactisation et sur l'élaboration de la compétence culturelle. Néanmoins, les contenus culturels privilégiés relèvent plus de la culture anthropologique que de la culture cultivée et cessent, en effet, d'être conçus comme la finalité majeure de l'enseignement culturel. Les tentatives de dresser les contours de la compétence culturelle redéfinissent le contenu même de la culture en prônant une culture socio-anthropologique relevant du quotidien et qui puisse compléter l'approche civilisationnelle tout en intégrant une composante cruciale, celle des « représentations », et un aspect ethno et socioculturel relatif aux rites d'interaction et aux normes sociolinguistiques. Puren (2009) retrace l'historique des configurations didactiques depuis le 19^{ème} siècle pour aborder l'évolution de la compétence culturelle dans chacune des méthodologies.

La première configuration didactique est celle de la méthodologie traditionnelle où il était question de former des apprenants capables de continuer à se replonger dans les valeurs universelle à travers la lecture des textes littéraires des grands classiques. Par le biais de la lecture et traduction, les apprenants sont invités à déceler les valeurs universelles véhiculées par ces textes, ce qui développe leur compétence transculturelle.

Le basculement au début du 20^{ème} siècle vers les méthodes directes et actives a connu un nouvel objectif social de référence, celui d'amener les apprenants à découvrir les

particularismes culturels à travers des documents authentiques destinés à être lus et commentés, ce qui leur permettra de développer une compétence métaculturelle. L'objectif est de mobiliser les connaissances culturelles des apprenants et d'extraire des textes étudiés les éléments culturels, d'en parler afin de lier compétence langagière et compétence métaculturelle

Les textes ont été choisis pour leur contenu culturel ou documentaire, pour leur valeur représentative, [...], on a retenu [les textes] qui semblaient les plus riches d'implications diverses et d'interrogations latentes, ceux qui ont paru les plus propres à éveiller la curiosité et à susciter le commentaire dialogué. (Duviol et al, 1983 : 303)

Cependant, la seule lecture et étude des textes littéraires ne garantit pas à l'apprenant de la langue étrangère cette découverte de l'autre car cela nécessite une rencontre réelle qui mettra en pratique ces compétences culturelles. Cet extrait de Zàrate est représentatif de la rupture avec les méthodes directes pour passer aux méthodes audiovisuelles et à l'approche communicative où il s'agit de préparer les apprenants à une rencontre interculturelle.

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas encore eu l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque là apparues comme des évidences indiscutables. (1993 : 128)

Selon Puren (2009), une sorte de fusion s'est opérée entre les approches communicative et interculturelle qui allient ensemble l'objectif linguistique et culturel. L'intérêt s'oriente du métaculturel de la recherche et l'assimilation des connaissances à l'interculturel et précisément aux représentations. C'est dans la troisième configuration didactique qu'il est question de la découverte culturelle qui consistera à travailler sur les représentations des apprenants afin de les amener à une prise de conscience culturelle ou interculturelle. Cette dernière, selon les propos Tomalin et Stempleski (1993) passe par la conscience d'avoir soi-même un comportement déterminé par sa culture ; la conscience que les autres ont également un comportement déterminé par leur culture et la capacité d'explicitier son propre point de vue culturel.

De là, se fait remarquer la centration sur la communication entre porteurs de cultures différentes. Ce sont les compétences développées qui permettent leur mise en œuvre en situation de communication interculturelle, cela fait également la liaison entre le linguistique et l'interculturel. Dans cette optique, il n'est plus question de parler sur de

documents authentiques mais de préparer les apprenants à parler avec des natifs. Toutefois la situation scolaire ne permet que des simulations accompagnées d'un agir sur l'autre sous forme d'actes de paroles. Avec cette approche, l'enseignement de la civilisation était abandonné au profit d'une découverte, d'une sensibilisation ou d'une initiation culturelle ou interculturelle.

La configuration didactique prônant la compétence interculturelle connaît plusieurs orientations, celle des stéréotypes (Caine et Briane, 1996) dont le principe est que les stéréotypes représentent une barrière qui empêche les apprenants d'appréhender la culture cible. Pour s'en défaire, les apprenants doivent être confrontés à des textes authentiques représentatifs de cette culture, leur fournissant des connaissances sur la réalité culturelle de l'autre. Force est de constater que dans ce cas, la troisième configuration (interculturelle) se lie à la deuxième qui est métaculturelle où la compétence interculturelle, en termes de relativisation et de surpassement des stéréotypes, passe par les connaissances. Toutefois, le problème du contact persiste malgré les tentatives de renouveler le regard sur cette compétence. Le document authentique reste le médiateur par lequel l'apprenant accède à cette culture et développe la compétence visée. Une deuxième orientation caractérisant la perspective interculturelle, est celle des représentations (Zarate, 1993) où il s'agit de reconsidérer les représentations de soi et de l'autre, d'envisager l'utilisation systématique des profils culturels des divers apprenants, en particulier ceux qui ont eu des contacts avec l'altérité et qui ont été confrontés à des schémas interculturels, de mettre l'accent sur les interprétations et les réactions des apprenants sur les documents authentiques, d'insister sur une démarche comparative en privilégiant des documents nécessitant interprétation. La troisième orientation, à caractère intersubjectif, est défendue par Abdallah-Preteille (1996) qui valorise une compétence interculturelle basée sur « une mise en perspective situationnelle, intersubjective et dialogique » (1996: 36). C'est le sujet qui est porteur de la culture et c'est lui qui l'utilise en situation de communication et détermine son usage de la culture dans les actions langagières et non langagières. L'objectif est de développer une conscience culturelle à la diversité du fait de la multiplication dans les milieux professionnels des groupes multiculturels avec lesquels il est important de cohabiter. Pour y parvenir, l'approche adoptée se base sur des activités menant en premier lieu à la réflexion sur la culture des apprenants pour passer à une découverte des autres cultures et c'est à ce moment là que l'apprentissage langagier s'opère à travers le culturel.

L'évolution de l'approche interculturelle nous amène à la quatrième configuration didactique décrite par Puren (2009), où domine une composante pluriculturelle. Il s'agit dans le cas de cette approche de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle permettant la cohabitation et le vivre ensemble qui mettent en œuvre les comportements des locuteurs. Dans cette configuration, les tâches langagières sont remises au service de la finalité culturelle à travers l'activité de médiation. C'est la médiation qui devient désormais une compétence clé à explorer.

La dernière configuration didactique illustrée par Puren (2009) est l'approche actionnelle préconisée par le CECR (2001). Les objectifs visés par cette approche sont de former des acteurs sociaux d'où la distinction entre usager et apprenant par rapport à la transition entre l'approche communicative et la nouvelle perspective. Les actes de parole auront comme cadre contextuel des tâches sociales significatives pour les apprenants/usagers. La nouvelle situation didactique vise non seulement la cohabitation entre les individus porteurs de cultures différentes mais la réalisation de projets communs à travers une compétence co-culturelle. Une co-culture est envisagée comme l'ensemble des conceptions partagées par les apprenants/usagers dans le cadre de leurs actions communes. Dans cet ordre d'idées « la problématique de l'interculturel, dès le moment où le contact est pensé sur les modes duratif et collectif, se transforme en problématique du co-culturel » (Puren, 2008)

Objectif social de référence		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Constructions didactiques correspondantes
Langagier	Culturel			
➤ Capacité à maintenir le contact avec la littérature classique (humanités classiques)	Composante transculturelle (valeurs universelles)	Lire	Traduire = (lire : paradigme indirect)	Méthodologie traditionnelle (XIXe siècle)
➤ Capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue (humanités modernes)	Composante métaculturelle (les connaissances)	Lire/ parler sur	Ensemble de tâches en L2 à partir et à propos d'un document de langue-culture en L2 (paradigme direct). Ex : l' « explication de textes »	Méthodologies directe (1900-1910) et active (1920-1960)
➤ Capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de rencontre	Composante interculturelle (les représentations)	Parler avec/agir sur	Simulations /actes de parole	Méthodologies audiovisuelle (1960-1970) et approche communicative et interculturelle (1980-1990)
➤ Capacité (pour un Français) à cohabiter avec des étrangers ou avec des Français de cultures entièrement ou partiellement différentes	Composante pluriculturelle (les comportements)	Vivre avec	Activités de médiation entre des langues ou des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumé, périphrase, équivalences, etc.	-« Proposition d'une « didactique du plurilinguisme » (1990 - ?). -« composante de la médiation » dans le CECR (2000 - ?)
➤ Capacité (pour un Français) de travailler en langue étrangère avec des Français, des francophones et des allophones.	Composante co-culturelle (les conceptions et les valeurs contextuelles)	Agir avec	Actions sociales (projets)	Ebauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000- ?)

Evolution de la compétence culturelle en didactique des langues (Puren : 2009)

I.1.2. L'approche centrée sur la tâche et sur l'acteur social

La publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) est devenue depuis des années, une référence pour les pays de l'Europe et même au-delà de ce continent, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues en ce sens qu'elle propose un renouvellement méthodologique centré sur la perspective actionnelle et sur l'acteur social. La valorisation de la tâche dans le cadre de l'apprentissage des langues, figure parmi les objectifs principaux de cette approche qui préparent les apprenants à l'interaction sociale réelle.

S'inscrivant dans la même visée que l'approche communicative, la perspective actionnelle s'en distingue par l'aspect authentique qu'elle confère à la communication en ce qu'elle valorise l'interaction sociale et l'accomplissement de tâches qui ne sont pas uniquement langagières.

Dans ce qui va suivre, nous mettrons l'accent sur la perspective actuelle de l'enseignement des langues en explicitant ses fondements et principes afin de démontrer les éléments sur lesquels nous nous sommes appuyés pour scénariser notre dispositif expérimental dont l'un des principes est de mettre en situation de communication authentique, des individus issus de cultures distinctes dans le but de réaliser des tâches communes.

I.1.2.1. Tâche scolaire et action sociale

Depuis plus de deux décennies, en méthodologie de l'enseignement des langues, le lien entre l'école et la société s'est peu à peu renforcé à travers des activités pédagogiques à visée sociale désignées par tâches scolaires, dont le but est d'initier l'apprenant à des actions sociales en dehors de l'école. Si l'approche communicative accordait de l'importance à la tâche scolaire tout en n'étant qu'une simulation des actions sociales, ce n'est qu'avec l'avènement de l'approche actionnelle que son objectif s'est concrétisé en envisageant des actions plus authentiques. Rappelons que dans l'approche communicative, en plus de l'assimilation des structures et usages de la langue, l'objectif est d'exposer les apprenants aux discours des natifs par le biais de documents authentiques, d'enregistrements radiophoniques, des vidéos, etc., afin de les inciter à communiquer et de les rapprocher à des situations de contact réel avec les natifs. Ce à quoi la notion de tâche a été réduite, est une unité du cours dont la visée est d'amener les apprenants à échanger et à comprendre ce qui provient de la langue cible afin de pouvoir communiquer dans des situations réelles. Il s'avère que les situations dans lesquelles cet enseignement est réalisé, manquent d'authenticité, en ce qu'elles limitent les échanges des apprenants à des interactions entre pairs dans un cadre institutionnel voire artificiel. C'est pourquoi, l'approche actionnelle vient pallier cette carence en insistant sur le rôle d'activités proches de la vie réelle et ayant un sens pour les apprenants. Cela est clairement démontré dans le CECR :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action

particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (2001 : 15)

Il en ressort que l'apprenant est envisagé comme un individu doté d'un système culturel et engagé dans un contexte social. En apprenant une langue étrangère par l'entremise de la réalisation de tâches, il redéfinit son rôle et devient acteur social, de par les actions qu'il est appelé à accomplir et de la sorte, il joue le rôle de médiateur entre différents systèmes linguistico-culturels, ce qui favorise le développement d'une compétence plurilingue voire pluriculturelle comme le préconisent Coste et ses collaboratrices:

Parler de compétence plurilingue et pluriculturelle c'est donc s'intéresser à la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels, à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle. (Coste et al, 1998 : 11-12)

En didactique des langues, la perspective actionnelle se veut une approche pédagogique centrée sur l'action sociale au moyen de la langue. Rappelons que la tâche n'est pas une perspective nouvelle mais elle a fait l'objet des études de John Dewey (1859-1952) dans le domaine éducatif depuis le 19^{ème} siècle. L'auteur insiste sur le rôle du travail dans le processus d'apprentissage, c'est pourquoi il a envisagé un « learning by doing » afin que les apprenants appliquent ce qu'ils ont appris en dehors de l'école et dans la vie communautaire (Dewey, 1960 : 75). Cette perspective s'inscrira dans le mouvement de l'école active (1917-1920) valorisant l'activité qui crée le lien entre la société et l'école. Actuellement, ce sont les expériences concrètes que les apprenants doivent vivre pour qu'ils prennent des responsabilités et développent des compétences communicatives et sociales leur permettant d'interagir dans les sociétés. Ce type d'approche à visée langagière mais surtout sociale se base sur la conception de collectivité qui mobilise diverses compétences dans le cadre d'une situation d'apprentissage scénarisée afin d'aboutir aux résultats escomptés.

Dumortier (2000 : 52), en abordant les tâches sous l'angle des situations-problèmes dans le parcours de l'apprentissage d'une langue étrangère, précise que leur réalisation dépend en premier lieu de la détermination des tâches de communication que l'élève apprend à effectuer en faisant, comme on lui enjoint de le faire, les exercices figurant dans le manuel

par exemple, et en second lieu, de la mise en rapport de ces tâches avec, d'une part, celles qu'il devra effectuer dans le cadre de la certification, et d'autre part avec les situations-problèmes de communication auxquelles il serait appelé à faire face en mobilisant sa compétence pour utiliser la langue étrangère dans un cadre de communication réel.

Faisant l'objet d'un consensus parmi les théoriciens (Pica, 1993, Skehan 1998, Ellis, 2000, Puren, 2002, Johnson, 2003, entre autres), la notion de tâche s'articule autour d'éléments principaux et qui sont : un objectif à atteindre, une participation d'un groupe d'apprenants, un scénario définissant le travail à effectuer et ayant un sens pour les participants. Pica et *al.* (1993) précisent qu'une tâche cible un objectif défini au préalable, qu'elle implique une participation directe d'apprenants et qu'elle peut consister en des activités de résolution de problèmes, de prise de responsabilité et de décision et d'échange d'opinion. Elle est donc une planification d'un travail mettant en œuvre des consignes sur les objectifs visés par les participants.

Cependant, ces éléments ne suffisent pas pour qu'une tâche puisse favoriser la coopération, la négociation de sens, la motivation, voire les objectifs déterminés par le concepteur du scénario. À ce propos, Ellis (2003) définit les aspects positifs d'une tâche menant aux objectifs escomptés et permettant une projection sur de véritables actions sociales, ces critères sont les suivants :

- La tâche favorise des échanges d'informations et des échanges doublés d'informations ;
- Elle aboutit à des finalités précises ;
- Elle se caractérise par l'originalité, elle doit s'articuler autour d'activités inhabituelles pour les apprenants
- Elle s'inscrit dans une problématique humaine/éthique ayant du sens pour les apprenants en premier lieu.
- Elle nécessite un mode discursif/narratif et elle ne dépend pas d'un seul et même contexte.

Deux principes majeurs auxquels se réfère le modèle actionnel dans le CECR, il s'agit de la tâche et de l'acteur social, ce dernier a fait l'objet d'une définition dans le CECR où l'apprenant est vu comme:

Un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action

particulier [...] Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (2001 : 15)

Force est de constater que la notion de tâche scolaire que prône l'approche communicative cède sa place à l'action sociale préconisée par l'approche actionnelle actuelle. A ce sujet, Puren (2002) distingue entre l'agir d'apprentissage (la tâche) et l'agir d'usage (l'action). La différence réside selon l'auteur dans la nature de l'objectif ciblé par les tâches à réaliser, la tâche scolaire, celle de l'apprenant de la langue, vise un objectif scolaire tandis que la tâche sociale, celle de l'usager de la langue, dans un contexte social, vise une action sociale. La définition donnée par le CECR à la notion de tâche est la suivante :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (2001 : 16)

Le transfert du scolaire au social est clairement explicité dans la définition ci-dessus d'où l'articulation entre les tâches à effectuer en classe et celles à effectuer en dehors de la classe. Cependant, il marque le passage d'un apprentissage centré sur l'apprenant et basé sur les simulations à un apprentissage centré sur la collectivité et basé sur la collaboration, l'interaction authentique et la co-action.

I.1.2.2.Tâches communicatives et scénarisation

Les critères d'évaluation d'une compétence de communication renvoient à la question de la situation où elle se déroule. Les interactions effectives ont la possibilité de révéler et d'identifier les usages que font des apprenants de langue dans une situation déterminée. C'est pourquoi les partisans de l'approche communicative ambitionnent une simulation des tâches à exécuter dans la vie réelle. Pour atteindre cet objectif, il a été proposé de faire appel à des supports didactiques authentiques pour rendre les situations communicatives réelles. Toutefois, le recours aux documents authentiques (recettes de cuisine, billets de train, passeports, formulaires administratifs, etc.) ne peut, à lui seul, garantir l'authenticité de la situation communicative car leur utilisation communicative par les enseignants et les élèves n'est pas toujours assurée comme le précise Louis (2009).

Face à ce problème, l'élaboration de dispositifs d'apprentissage s'appuyant sur des interactions plus authentiques demeure indispensable. Louis fait remarquer que pour atteindre cette finalité, il est primordial de :

Soumettre les étudiants à des situations de communication simulant de véritables situations communicatives. On ne peut donc plus se contenter d'utiliser des documents authentiques sans veiller à inscrire ceux-ci dans les pratiques communicatives (dans les situations) qui les motivent et les rendent significatives. Ces situations doivent susciter la mobilisation ou la découverte de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui permettent d'accomplir un certain nombre de tâches communicatives. (2009 :233)

Ce n'est donc qu'en étant en situation de communication dite « exolingue » que l'on peut : « vérifier la capacité de la personne à retrouver les réflexes langagiers permettant de faire face aux situations que l'on a soigneusement délimitées. » (Springer, 2004 : 164). Ces situations de communication exolingues doivent être cadrées par un scénario basé sur ce que Bachman et Palmer (1996) appellent une « tâche communicative » (cité par Springer, 2004 : 163). Ces tâches représentent des activités communicatives que des locuteurs s'engagent à réaliser dans une situation particulière. Toutefois, l'authenticité ne se mesure pas uniquement par rapport au type de la communication (exolingue) mais précisément par « la réalité des interactions mises en place dans la situation proposée » (Springer, 2004 : 163)

En se référant aux auteurs des Niveaux Seuls, Louis (2009 :229) souligne à ce sujet que :

Les tâches communicatives correspondent aux actes de paroles où les fonctions remercier, féliciter, contredire, inviter, résumer, argumenter, nier, etc. sont donc des tâches communicatives. On pourrait aussi s'aventurer à distinguer des macro-tâches communicatives (comme acheter des vêtements dans un magasin) et les micro-tâches qui lui sont associées (comme saluer la vendeuse, répondre à ses questions, exprimer ses souhaits en matière de vêtements, préciser ses goûts, spécifier sa taille, demander puis discuter le prix, questionner sur le mode de paiement, etc.) ou encore, la macro-tâche (écrire une lettre de réclamation) et les micro-tâches enchâssées (se présenter, exposer son problème, avancer ses arguments, réclamer des réparations, menacer de poursuites, imposer des délais, etc.).

Quant aux auteurs du CECR, ils considèrent que :

Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat). Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires « méta-communicatives » telles que les

échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes. (2001 : 121)

La mise en œuvre des stratégies communicatives recherchées pour la vérification de la compétence de communication nécessite des scénarios susceptibles de mettre en cohérence des tâches tout en constituant des formats d'épreuve. Or, le scénario se définit comme une entreprise dont les partenaires sont des apprenants impliqués dans des situations leur demandant de jouer des rôles, significatifs pour eux, dans le but d'aboutir à un projet commun. Springer précise que :

L'idée du scénario s'est imposée comme un moyen permettant d'offrir une situation de communication faisant sens pour l'individu et offrant le maximum d'interactions. Le scénario permet au candidat et à l'examineur/interlocuteur de participer à des échanges ayant du sens pour les deux parties. (2004 : 164)

Quant à Puren (2002), il clarifie le concept de scénario en optant pour sa répartition selon les objectifs assignés et les tâches à réaliser. Il existe :

- **Le scénario d'unité didactique.** Défini comme une «Succession de tâches réalisées par des personnages mis en scène et/ou à réaliser par les élèves, programmée de manière logique et chronologique au sein d'une même unité ou d'une unité didactique à l'autre» (Puren 2002 : 7).
- **Le scénario d'évaluation** : qui est une «Simulation constituée de l'enchaînement d'une série de tâches communicatives entreprises en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission complexe en fonction d'un objectif donné » (Puren 2002 : 7)
- **Le scénario pédagogique** : considéré comme une «Fiche technique destinée aux enseignants, qui leur fournit la totalité des informations et conseils leur permettant de réaliser un projet éducatif : discipline concernée, objectifs et compétences visées, thème, pré-requis, ressources disponibles, dispositifs à mettre en place, tâches à accomplir par l'apprenant, instruments d'évaluation, suggestions de réinvestissement » (Puren 2002 : 7).

La compétence de communication s'est souvent liée à la notion de tâche, la réalisation de celle-ci dépend de la capacité de mobiliser, d'exercer et d'actualiser des savoirs et des attitudes d'où la définition des compétences communicatives selon Dumortier (2000 : 06) comme étant des : « aptitudes à mettre en œuvre des ensembles organisés de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui conditionnent l'accomplissement d'un certain nombre de tâches de communication ou qui permettent d'affronter un certain nombre de situations de communication.

I.2. Modalités de communication : Caractéristiques et dimensions

Après avoir situé notre étude dans le domaine auquel elle se rattache, à savoir la didactique des langues et des cultures en mettant l'accent sur le communicatif, l'actionnel et l'interculturel, nous nous intéresserons à quelques aspects de la communication qui sont utiles à notre recherche. L'objet de notre étude est principalement la communication exolingue et interculturelle entre étudiants de cultures distinctes. Il nous incite à réfléchir à la question de la communication en tentant de redéfinir les liens existant entre langue-culture et communication, mais aussi à porter une attention particulière sur les interactions exolingues et leur dimension interculturelle. Nous visons, à travers un croisement d'études et de réflexions, à cerner ce qui fait de ce type d'échange, une communication ardue mais aussi fructueuse. Cette partie sera un point de rencontre de diverses disciplines qui nous fournissent des éclairages théoriques de diverses notions constituant les balises de notre travail.

I.2.1. Dimensions linguistique et socioculturelle de la communication

I.2.1.1. Langue, culture et communication

Pour établir des liens, échanger et se comprendre, les individus s'outillent d'un instrument reconnu aussi comme étant une pratique sociale. Cet outil qu'est la langue tient son importance du fait qu'il permet la communication entre les individus. En fait, la communication désigne ce processus par lequel on attribue un sens aux actes des individus, elle est « un réseau extrêmement complexe de rapports de compréhension, complets ou partiels, entre les membres des différentes unités qui composent la société» (Bachmann *et al*, 1991: 48).

La communication et la langue entretiennent entre elles une relation interdépendante, cela s'illustre dans la notion de compétence au sens chomskyen qui désigne la capacité à se faire comprendre et à comprendre des énoncés dans un contexte, et à savoir utiliser les règles et les formes linguistiques appropriées dans des situations déterminées comme le précise Hymes en abordant les composantes de la compétence de communication :

«l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et des structures dans l'action» (1984: 190).

L'usage de la langue met en évidence son aspect culturel qui fait sa spécificité car, les structures linguistiques assimilées impliquent une capacité d'utilisation des règles sociales de la langue en situation. L'intelligibilité des énoncés émis et reçus est liée aux informations contextuelles et implicites déterminées par la culture. Cette dernière est façonnée par la langue qui la transmet, en fait : «Aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue. Quant à la langue, elle est tout entière marquée par la civilisation. Elle est véritablement un trésor culturel» (Porcher, 1982: 39-40).

La corrélation entre communication et culture se révèle dans le rôle de cette dernière dans la résolution des dysfonctionnements de la communication qui causent son échec. Lorsque les interlocuteurs partagent les mêmes codes culturels et valeurs sociales, les énoncés produits deviennent plus simples à interpréter et les malentendus plus prévisibles, ce qui réaffirme que les discours et leur interprétation sont régis par des règles et des conventions sociales. L'implicite culturel se doit d'être partagé pour qu'il y ait compréhension car les langues ne diffèrent pas uniquement sur le plan linguistique mais surtout sur le plan culturel que tout individu désireux d'apprendre une langue étrangère et de réussir la communication doit prendre en considération. Cela est dû au fait que toute langue catégorise à sa façon le monde et structure de ce fait le réel, le temps, l'espace, etc. Ces espaces intrinsèques de la culture sont reflétés par la langue dans les discours et déterminés et modelés au préalable par la langue maternelle de l'individu comme le signale Whorf (1969). De ce fait, le passage d'une langue à une autre langue est considéré aussi comme un passage à une autre conception du monde, à un autre système de pensée et à une autre culture. La langue est loin d'être uniquement un instrument de communication car elle modèle les modes d'interprétation du monde et véhicule l'expression d'une société. A ce sujet Hoijer dit :

Far from being simply a technique of communication, it is itself a way of directing the perceptions of its speakers and it provides for them habitual modes of analyzing experience into significant categories. And to the extent that languages differ markedly from each other, so should we expect to find significant and formidable barriers to cross cultural communication and understanding¹. (1954: 94)

¹ Traduction « Loin d'être simplement une technique de communication, la langue est en soi un moyen de diriger les perceptions de ses interlocuteurs et prévoit les modes habituels de l'analyse de l'expérience dans des catégories importantes. Et dans la mesure où les langues diffèrent nettement les unes des autres, alors devrions-nous s'attendre à trouver des obstacles importants et redoutables à la

La liaison étroite qui caractérise langue-culture-communication s'inscrit dans la conception de la communication interculturelle qui concerne une situation d'interaction où se manifestent des divergences culturelles et où il y a possibilité que des malentendus apparaissent entre des individus appartenant à diverses cultures. Cette communication, rapprochée aussi de la notion d'interaction exolingue où apparaît l'asymétrie des répertoires linguistiques et culturels des interlocuteurs (Alber et Py : 1985), met en interaction des individus n'ayant pas les mêmes codes linguistiques, les mêmes grilles de référence et d'interprétation. Ceci est dû au fait qu'elle se déroule entre un locuteur « natif » et un locuteur « allogène » qui se distinguent par deux répertoires référentiels indigène et allogène à l'origine des confusions et des incompréhensions. C'est pourquoi, il importe que les interactants d'appartenance culturelle différente usent de stratégies de reformulation, de sollicitation, d'aide et de négociation de sens dans le but de créer des références partagées indispensables à la compréhension.

Les conflits susceptibles d'émerger dans ce genre de communication peuvent avoir diverses sources allant des stéréotypes et de l'ensemble des traits attribués à un groupe qui se généralisent sur tous ses membres, à l'ethnocentrisme. En effet, les images figées éliminent les spécificités individuelles qui pourraient conférer aux actes et aux messages des significations plus réelles et moins simplifiées. Elle peut aussi viser le groupe d'appartenance de l'individu, ce qui distingue l'auto-stéréotype de l'hétéro-stéréotype. Le stéréotype permet à l'individu de différencier entre le groupe auquel il s'identifie et celui duquel il veut se démarquer: « La formule stéréotypée, qui fait partie du savoir commun d'une communauté donnée, fonctionne ainsi comme un indice qui signale une double relation: celle qui rattache l'individu à un groupe donné et celle qui distingue celui-ci d'autres groupes sociaux» (Py et Oesch-Serra, 1997 : 39)

Simplifiant la réalité en réduisant le risque de mettre en cause l'identité de l'individu, les stéréotypes lui permettent d'atténuer les particularités de l'Autre en lui attribuant des traits figés, généralisables et contrôlables. A ce moment là, la communication se soumet aux différents stéréotypes que se font les uns des autres quel que soit le contexte dans lequel elle se déroule. Le rôle de ces étiquettes irréfléchies attribuées rapidement à l'Autre réside tout d'abord dans l'autoprotection qui renforce la tendance à l'ethnocentrisme. Ce dernier affecte la relation de l'individu avec l'Autre en ce sens que la focalisation sur soi l'empêche de voir et de comprendre l'Autre. C'est à partir de cette grille de lecture que

sont jugés les Autres en reniant la multiplicité des perspectives, expression de la diversité et de la richesse culturelle du monde.

En plus des stéréotypes qui influent sur le déroulement de la communication, la grille d'interprétation des messages produits, structurée et schématisée par la langue maternelle du locuteur pourrait représenter un obstacle à la communication dans le sens où la confrontation avec un nouveau modèle culturel implique la modification de la réalité préconstruite si la langue étrangère s'avère totalement différente de la conception offerte par la langue d'origine. La mise en contact de deux conceptions de la réalité par l'entremise des langues peut engendrer «une tension négative intériorisée par l'individu et/ou par le groupe, entre différents niveaux de sa réalité vécue et construite» (De Pietro et Matthey, 1993: 122). En effet, le passage à une autre langue peut aussi générer un phénomène d'insécurité linguistique car, parler une autre langue, signalent Ladmiral et Lipiansky (1989: 84), est «comme au théâtre, je dois apprendre un rôle tout à fait nouveau pour jouer ou exécuter l'intonation propre à une autre langue».

I.2.1.2. Les prototypes des situations de communication

Les principaux paramètres culturels intervenant dans toute situation de communication permettent d'expliquer les processus interactifs, d'ajustement, de coopération et de médiation qui sont à l'œuvre, ce qui a alimenté la réflexion des théoriciens pour définir les contours de cette problématique en se référant aux principaux cadres de référence dans le domaine de la communication. L'étude de l'interaction et de la communication relève d'un domaine de référence particulier, celui de l'ethnographie de la communication dont l'un des pionniers est Hymes. Cette discipline se propose de mettre en évidence les règles sociales et culturelles qui régissent l'utilisation du langage dans une communauté donnée. (Hymes : 1972)

Ce regard sur l'ethnographie de la communication nous paraît particulièrement utile afin de cerner les transpositions qui ont été effectuées dans le domaine de la didactique des langues et cultures et de comprendre les pistes méthodologiques adoptées dans l'analyse des interactions. Les théories communicatives doivent leur évolution épistémologique à des spécialistes comme Hymes, Gumperz, Kerbrat-Orecchioni, Winkin, Salins entre autres, qui se sont attelés à décrire le fonctionnement des interactions verbales selon leurs positionnements disciplinaires.

Suite à la vision culturelle du fonctionnement de la communication élaborée par Hymes, au sein du domaine de l'ethnographie de la communication, l'anthropologue Winkin lance son projet comparatif confrontant les modes de communication d'une culture à l'autre (1996 : 205) en s'inscrivant à la croisée de la psychologie sociale, sociolinguistique, analyse conversationnelle, ethnographie de la communication, etc.

Quant à Gumperz, il s'intéresse dans son ouvrage (1989) à l'étude des disciplines dont l'objet d'étude est l'analyse conversationnelle et met l'accent sur trois orientations visant les relations entre le savoir extralinguistique (facteurs culturels) et le savoir linguistique :

- L'ethnographie de la communication qui envisage l'interaction comme étant soumise à des normes sociales particulières, des règles implicites et culturellement partagées que les ethnologues de la communication se sont efforcés de déceler (1989 : 57-58).
- La théorie des actes de langage (Wittgenstein et Austin) et de la pragmatique linguistique (Searle et Grice). Ces perspectives trouvent ancrage dans la psycholinguistique et la psychologie cognitive. Pour les partisans de cette orientation « Il existe des constructions sémantiques abstraites que l'on appelle scripts, schémas ou cadres, au moyen desquels les participants utilisent leur connaissance du monde pour interpréter ce qui se passe dans une rencontre. » (1989 : 57).
- L'analyse conversationnelle (Garfinkel, Sacks et Schegloff). Pour ce courant, les savoirs et paramètres socioculturels ne sont pas des normes et scripts préétablis, mais, ils se construisent, « dans le processus même de l'interaction et [que] les interactants créent leur propre monde en se comportant comme ils le font » Garfinkel (1989: 61)

C'est dans cette dernière perspective que Gumperz s'inscrit tout en prônant une coopération conversationnelle et un pouvoir interactif des participants. L'approche interactionniste, transdisciplinaire, a été abordée par Kerbrat-Orecchioni qui a tenté de définir ses contours épistémologiques en commençant par s'intéresser à certaines disciplines accordant à la communication et à l'interaction verbale un intérêt particulier telles que : la psychologie, la sociologie cognitive, la sociologie du langage, la sociolinguistique, la linguistique, la philosophie du langage, l'ethnolinguistique, l'ethnographie, l'anthropologie, etc. L'auteur s'est focalisé, dans son étude, sur les approches ethno-anthropologiques et qui se répartissent en trois branches ayant chacune sa contribution dans l'étude des interactions :

- **L'ethnographie de la communication**

Les fondements de ces disciplines ont été le résultat d'un travail collaboratif mené par Hymes, Gumperz, Sacks, Hall et Goffman au cours des années 60. Les principes de cette discipline sont selon Kerbrat-Orecchioni (1998 : 58-60)

- Une conception globale et orchestrale de la communication ;
- l'impact déterminant du contexte et de la situation communicative sur l'interaction
- l'attention accordée aux variations de codes au sein d'une même communauté ou entre communautés différentes ;
- le recours à une méthode inductive et empirique fondée sur l'observation d'interactions réelles.

- **L'ethnométhodologie**

Les pionniers de ce courant sont Garfinkel et Sacks qui partent du principe qu'il existe des scripts préétablis qui orientent l'interaction. Ces règles sont préexistantes aux comportements sociaux et s'actualisent dans l'interaction.

- **L'approche linguistique**

Les théories de l'analyse de discours et de la linguistique de l'énonciation ont contribué grandement au développement de l'approche interactionniste en linguistique. Elles mettent le verbal au centre de l'analyse pour considérer après les paramètres qui l'influencent à savoir le paraverbal, le non verbal, le contexte et les règles de conversation. Sa focalisation sur les imprévus de la communication et sur le locuteur au détriment de tous les autres paramètres de communication marque une négligence de la relation interlocutive, principe de base de tout échange.

En procédant à cette classification, Kerbrat-Orecchioni (1990) a défini le rôle de chaque discipline dans les études interactionnistes, elle défend l'idée d'une approche interactionniste éclectique qui transcende la diversité des visions. Salins reconnaît aussi l'aspect métissé de cette discipline en citant Hymes, son père fondateur « L'ethnographie de la parole [...] serait une linguistique qui aurait découvert des fondements ethnographiques, et une ethnographie qui aurait découvert les contenus de la linguistique [...]. (Hymes, 1974 cité par Salins, 1992 : 30). Les situations communicatives ont attiré l'attention de nombreux théoriciens qui se sont penchés sur la question et tenté d'élaborer

des modèles déterminant leurs composantes. Parmi les prototypes de ces situations, nous relevons :

I.2.1.2.1. Le modèle de Hymes

Pour Hymes (1972) cité par Louis (2009 : 104), la situation de communication est définie par un certain nombre de paramètres à savoir : le cadre spatio-temporel, les participants, les finalités de l'action communicative, les actes de parole, le paraverbal, les registres de langage, les canaux de la communication, les normes conversationnelles, le type de discours (narration, dialogue, conférence, etc.).

La tâche que s'est donnée Hymes dans ce modèle est corrélationniste, c'est-à-dire, il s'agit de lier ces composantes afin d'étudier leur impact sur l'interaction. La négligence des interactions entre les différentes composantes relevées a été l'objet de plusieurs critiques (Salins, 1992, Kerbrat-Orecchioni, 1990). En 1992, Hymes propose une nouvelle grille mettant l'accent sur, le contexte de la communication, la voix, le sociologique et le culturel.

I.2.1.2.2. Le modèle de Scheflen

Sans s'éloigner du modèle de Hymes, Scheflen (Winkin, 1981: 145-157) propose une théorie des interactions proche de celle de Hymes en s'en distinguant par une dissociation des éléments renvoyant au contexte social de l'interaction, de ceux qui constituent des matériaux communicatifs. Il énumère parmi les éléments relatifs au contexte : le cadre physique et l'occasion, les moyens verbaux mis en œuvre mais aussi tous les codes de communication et la structure sociale et culturelle. Pour ce qui est des matériaux de communication (modalités communicatives), il propose le comportement vocal et kinésique, le comportement territorial ou proxémique ainsi que les comportements peu étudiés (comme l'émission des odeurs) et les comportements vestimentaires.

Scheflen dans son modèle accorde une importance remarquable à la manière dont ses composantes interagissent entre elles dans un contexte d'interaction afin d'expliquer pertinemment son déroulement. C'est dans ce modèle qu'il utilise le concept de « programmes culturels » qui organisent et régissent les comportements et les échanges humains (De Salins, 1992: 145). Dans ce même contexte, De Salins (1992) affirme que des programmes culturels relatifs aux sociétés peuvent être source de malentendus dans

des situations interculturelles. Ces programmes sont désignés par le terme « ritualisation » chez Gumperz.

I.2.1.2.3. Le modèle de Kerbrat-Orecchioni

L'auteur (1990 : 75) souligne que l'étude des interactions s'articule autour d'un ensemble de règles agissant dans un contexte déterminé et sur des modalités hétérogènes. De là, nous pouvons discerner les composantes majeures de la situation communicative selon l'auteur et qui sont : le contexte (le cadre dans lequel l'interaction se déroule), les moyens de communication (signes) et les normes (conversationnelles ou de politesse).

Le contexte est constitué en premier lieu d'une situation définie par un cadre spatio-temporel, un but, des participants et des indices de contextualisation influant particulièrement sur l'interaction. L'auteur précise que l'espace confère un scénario culturel guidant les conduites communicatives tout comme le cadre temporel qui déterminent certains comportements communicatifs, quant au but de l'interaction, il est lié au cadre spatio-temporel du fait que ce dernier confère une scène à l'échange mais aussi aux participants et à leurs intentions. L'auteur précise que : « les buts préexistent dans une certaine mesure à l'interaction, et lui sont extérieurs ; mais ils sont en même temps construits dans l'interaction, et négociés en permanence entre les participants » (1990 : 80).

Kerbrat-Orecchioni (1990) envisage certaines caractéristiques des participants ayant un rôle déterminant dans l'interaction à savoir : leurs caractéristiques individuelles physiques (âge, sexe, appartenance ethnique), sociales (profession, statut, etc.) et psychologiques, permanentes (caractère) ou passagères (humeur). Leurs relations mutuelles (familiales, amicales ou professionnelles, hiérarchisées ou non, voire affectives) et le degré de connaissance mutuelle. S'ajoutent à ces caractéristiques le niveau de l'interaction globale et les moments successifs qui définissent les rôles des interlocuteurs lors de l'échange.

Quant au dernier élément caractérisant le contexte, celui des indices de la contextualisation, ils sont relatifs aux représentations des interlocuteurs du contexte de l'interaction et des participants en particulier. Différents indices peuvent être perceptibles aux regards de l'interlocuteur comme : « les signes distinctifs de la fonction ou du grade ; le vêtement ; le sexe, l'âge et les caractéristiques raciales ; la taille et la physionomie ; l'attitude ; la façon de parler ; les mimiques ; les comportements gestuels [...]. » Goffman (1973: 30), auxquels Kerbrat-Orecchioni ajoute d'autres signes tels que : badges,

décorations, croix et autres signes d'identification à un groupe particulier, ou certains marqueurs sociaux.

En second lieu, l'auteur s'attèle à préciser les éléments relatifs aux moyens de la communication qu'ils soient verbaux, paraverbaux ou non verbaux en précisant que le verbal relève du phonologique, du lexical et du morphe-syntaxique, le paraverbal, quant à lui, concerne le prosodique, les intonations, les pauses, le débit etc., tandis que le non verbal, s'articule autour d'unités statiques comme l'apparence physique naturelle ou surajoutée, d'unités cinétiques lentes relatives aux postures et attitudes et aux cinétiques rapides qui renvoient aux mimiques, aux gestes, aux regards, etc.

Ces éléments s'enclenchent et s'impliquent dans l'interaction pour conditionner son développement, ils sont porteurs d'informations significatives dans l'échange et peuvent constituer aussi des indices de contextualisation.

Viennent s'ajouter, en troisième lieu les règles conversationnelles et de politesse et les programmes culturels qui garantissent le bon déroulement de l'interaction. Celle-ci demeure un rituel social régi par des règles intériorisées au cours de la socialisation. Kerbrat-Orecchioni (1990) énonce trois types de normes conversationnelles à savoir : les règles concernant les tours de parole, celles qui régissent l'organisation structurale des interactions et les règles de politesse. C'est ce dernier point qui nous intéresse en particulier dans notre recherche, c'est pourquoi, nous allons tenter d'apporter quelques clarifications en nous référant au modèle de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992).

Les règles de politesse permettent d'établir une relation interpersonnelle entre les interactants, ce contact peut être « intime ou distant, égalitaire ou hiérarchique, consensuel ou conflictuel » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 157). Le système de politesse permet de « formuler une salutation ou une requête, de réagir à une offre ou à un compliment, c'est-à-dire [...] [des] contraintes rituelles ». (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 30). Il se constitue d'un ensemble de conduites langagières et comportementales acquis au cours de la socialisation.

Aussi, les « termes d'adresse » s'impliquent dans la construction et la maintenance de cette relation étant donné qu'ils permettent de désigner les interlocuteurs et de définir le type de relation que chacun envisage d'entretenir avec son interlocuteur comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1992: 20-22) qui énumère neuf catégories de termes d'adresse : pronoms personnels, noms propres, appellatifs (« Monsieur »), titres nobiliaires, termes de profession (« Professeur »), termes abstraits (« Votre Excellence »), termes relationnels («

cher confrère»), affectueux (« chéri ») ou injurieux (« espèce de... »). L'auteur souligne à ce sujet que les interactants peuvent renégocier la distance interpersonnelle en usant de diverses stratégies. Par ailleurs, les tours de paroles, comme le précise l'auteur, sont organisées par des règles de politesse qui assurent une certaine cohérence aux interactions selon le cadre contextuel de l'échange.

Quant à Dumortier, il présente la situation communicative selon un modèle alliant le lieu et le temps où se tient l'échange, l'énonciateur et le coénonciateur connaissant les uns des autres certaines caractéristiques (le niveau d'éducation, le sexe et l'âge, etc.) ainsi que le message et une série de règles de coénonciation des messages à savoir les données socioculturelles entre autres.

Bien qu'ils diffèrent d'un théoricien à l'autre, et d'un domaine à l'autre, les modèles des situations d'interaction trouvent un consensus se révélant dans la pluralité des paramètres régissant les échanges et dans le paramètre culturel, élément nodal, dans les rencontres interculturelles.

I.2.1.3. La notion d'interaction

Face à la vision chomskyenne soulignant l'aspect biologique, inné et cognitif du langage, la question de l'interaction revêt, selon les propos d'Auroux (1989) un caractère social et dialogique d'où l'importance de la prise en compte des situations de rencontre. Considérant la présence physique des interactants comme nécessaire, Goffman perçoit l'interaction comme étant « une classe d'évènements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe » (Goffman, 1974 :7), tandis que l'école de Palo Alto insiste sur les messages échangés entre des individus pour désigner la communication et l'interaction (Watzlawick, Weakland et Jackson, 1972). Quant à Matthey, elle définit l'interaction comme « une suite d'actions coordonnées entre individus et que ces actions ont un sens et un but pour les participants comme pour l'observateur » (1996 : 45). L'ancrage de l'interaction dans différents domaines des sciences humaines et sociales a fait en sorte que l'accent soit mis sur les représentations des interactants et leurs différents points de vue. Quant aux sciences du langage et précisément l'ethnographie de la communication développée par Gumperz et Hymes, elle se sont emparées de ce concept en ayant pour tâche l'étude des pratiques langagières intégrées dans une description de la société ; ces auteurs s'intéressent désormais à l'élaboration d'une théorie de la communication en termes culturels.

L'influence psychosociologique sur l'interaction verbale, s'illustre dans le modèle genevois développé par Roulet et al (1985) qui s'inspirent de la vision de Bakhtine selon qui l'objet de la linguistique est le discours en tant qu'interaction verbale. L'intérêt est accordé au discours en tant que négociation et à la nécessité de lui conférer une vision structurée et fonctionnelle. Ce modèle s'élabore selon trois axes : l'échange, les interventions et les actes de langage. Ces axes ont, entre eux, une relation interdépendante dans la mesure où l'échange comporte trois interventions qui sont constituées souvent en plusieurs actes de langage. Les interventions ne comprenant qu'un seul acte, ont trois fonctions : initiative, réactive-initiative et réactive. Cette conception des échanges se trouve corrélée à celle de la communication humaine expliquée par Mead (1963) pour qui les interactions humaines sont à considérer comme une suite de gestes coordonnés et la conversation comme un moyen de symboliser ces gestes dans la mesure où ces derniers assurent des fonctions et suscitent les réactions d'autrui : « Ces réactions devenant à leur tour des stimuli pour une réadaptation, jusqu'à ce que l'acte final lui-même s'accomplisse. [...] Nous avons là une série d'adaptations entre deux êtres qui réalisent un acte social commun. » (Mead, 1963 :39)

A partir de cette définition, s'établit une relation entre les séries d'adaptation et la réalisation d'un acte social commun de Mead et les notions de complétude interactive et de complétude interactionnelle développées par Roulet et al (1985). Ces deux auteurs précisent la structure du discours en recourant à deux concepts qu'ils désignent par « complétude interactionnelle » qui signifie la fin des négociations et est déterminée par le double accord des interactants qu'ils ont atteint le but de la négociation et, ce qui est appelé par Mead « un acte social commun ». Conçue comme une nécessité au bon déroulement de l'interaction et à une complétude interactionnelle, la complétude interactive se résume à la « série d'adaptations » mentionnée par Mead, ce qui veut dire, que les interventions doivent se dérouler d'une manière appropriée en plus du fait que les interlocuteurs doivent montrer leur accord et désaccord afin qu'il y ait complétude interactionnelle ou poursuite de l'échange. Ce modèle rend compte de la structure hiérarchique et fonctionnelle du discours et néglige en quelque sorte l'interprétation des phénomènes langagiers caractérisant l'interaction. Ces aspects sont pris en compte par Lacoste (1980) qui met en évidence l'asymétrie de la situation communicative entre médecin et malade, possédant chacun des « droits conversationnels » et différentes ressources qui conditionnent leurs façons de se comporter et d'agir. L'analyse de ce genre d'interaction permet de mieux

cerner les enjeux de la communication et à comprendre les tentatives d'interprétations des interlocuteurs et les rapports inégaux qui peuvent s'instaurer en interaction.

I.2.1.4. L'agir communicationnel

La réflexion sur les interactions exolingues en ligne, dans la perspective actionnelle actuelle, interroge le concept d'« agir communicationnel » étant donné l'importance de la communication et des interactions dans le cadre de réalisation de tâches. Ce concept est actualisé dans les études portant sur l'apprentissage des langues en réalisant des tâches (Springer, 2007), c'est pourquoi il nous paraît utile d'apporter quelques éléments de définitions de ce concept qui nous permettent de déceler ses traces dans notre corpus d'interactions entre étudiants algériens et français.

Ancrée dans le domaine politique, la notion d'« agir communicationnel » a été introduite par le philosophe allemand J. Habermas (1981), pour qui la communication confère un accord démocratique aux sociétés, et l'agir dans l'espace public, s'impose d'une manière efficiente dans le fonctionnement des sociétés. L'auteur de « *Théorie de l'agir communicationnel* » valorise le rôle du langage et du discours à travers sa vision de la société qui se considère comme étant un monde vécu et un système.

Pour le monde vécu, l'auteur le définit comme le monde où se manifestent les actions des membres et qui sont coordonnées et orientées par la communication. Toute situation d'interaction voire de communication doit être commune aux participants. Dans le cas contraire, ces derniers se doivent de la redéfinir par la négociation et la discussion, ce que l'auteur appelle *l'agir communicationnel* et qu'il définit comme étant celui qui coordonne les interactions sociales et les orientations par l'entremise d'une ou plusieurs négociations des situations. L'agir communicationnel se rapporte à une situation d'interaction entre individus lorsqu'ils s'engagent dans une relation interpersonnelle en recherchant un compromis afin de réaliser et coordonner des tâches.

Est mis en exergue dans cette théorie, le rôle du langage comme étant celui qui établit les liens entre les hommes pour réaliser des projets ensemble. Ce rôle se concrétise dans la communication qui prend la forme de négociation, d'argumentation servant à créer des terrains d'entente entre les sujets impliqués dans la situation.

Pour l'auteur, chercher à s'entendre avec autrui s'oppose au principe de domination de l'agir stratégique qui implique une certaine influence de l'un des interactants sur l'autre. La

compréhension mutuelle, et la mise en œuvre de conduites permettant de créer des liens sociaux et de trouver un consensus constituent les principes fondateurs de cet agir communicationnel.

Quant au système, l'auteur le définit comme la société observée de l'extérieur où l'importance est accordée uniquement aux effets des activités, celles-ci sont vues comme étant des fonctions évinçant le rôle de l'intercompréhension et de l'intercommunication comme dans le cas où l'action est médiée par l'argent, ce qui fait que les sujets n'ont pas à communiquer pour que l'activité soit réalisée.

Pour que des objectifs communs soient atteints, les partenaires de la communication, quel que soit son type ou le contexte où elle se déroule, sont appelés à user de conduites permettant la recherche mutuelle du sens. Les appellations peuvent différer selon les disciplines mais elles ont en commun l'objet même de la création des liens sociaux dans des situations diverses, à savoir, la communication.

I.2.1.5. L'échec communicationnel

Les comportements langagiers entre locuteurs autochtones et alloglottes s'inscrivent dans un type d'échanges désigné par la « Communication exolingue » Porquier (1984). Les divergences linguistiques et culturelles entre les participants sont considérées comme des points d'ancrage d'études linguistique et interculturelle. Communiquer dans la langue de l'Autre consiste à mettre en œuvre des faits de communication donnant lieu à une interaction effective. Dans ce contexte interactionnel où les interlocuteurs ne possèdent que partiellement le même code et recourent de ce fait à des attitudes et comportements adaptatifs dérivés, la communication peut échouer ou réussir. Les déterminants linguistiques et socioculturels différents qui imprègnent les échanges entre locuteurs alloglottes et autochtones permettent de déceler les obstacles à la communication exolingue ou interculturelle.

L'échec ou la réussite de la communication sont tributaires de la compétence de communication des locuteurs qui inclut leur aptitude à repérer et à surmonter les problèmes de communication. Cela suppose la mise en œuvre, par les participants, de procédés de gestion des interactions et de construction de sens en dépit des rapports de domination car, toute communication, pour qu'elle réussisse, doit résulter d'un « effort de coopération » (Grice : 1979). Néanmoins, l'échec et la réussite sont constitutifs de la dynamique

communicationnelle et se posent comme des pôles entre lesquels oscille continuellement la communication exolingue.

La continuité des échanges, signe de la réussite de la communication, repose sur le principe de la coopération interactionnelle qui s'établit lorsqu'une réplique est en adéquation avec ce qui a été dit auparavant par l'Autre. L'échec communicationnel quant à lui, renvoie à des blocages et des arrêts de communication résultant de difficultés de compréhension réciproque. Il en ressort que la réussite de la communication correspond à une impression d'ensemble -partagée par les interlocuteurs- d'une cohérence des échanges, tandis que l'échec communicationnel se manifeste dans des moments des échanges interrompant la communication ou rendant impossible sa poursuite.

S'intéressant aux spécificités de la communication exolingue, Thomas (1983) considère que cette situation est favorable à l'apparition de malentendus dans la mesure où des énoncés produits par le locuteur alloglotte peuvent être interprétés selon leur valeur illocutoire par le locuteur natif. Cette situation peut être due au fait que l'alloglotte et le natif aient rencontré un problème de compréhension, ce qui favorise des formules métapragmatiques utilisées par les locuteurs dans le but de clarifier leurs messages. Ces formules peuvent aussi être mal interprétées ou perçues comme offensantes par les destinataires. La compréhension, comme l'interprétation du message peut être affectée par les imperfections du code utilisé par l'alloglotte ou par l'incapacité de ce dernier à décoder ou à déceler le sens du message émis par son interlocuteur natif. L'incompréhension du message veut dire que celui-ci n'est pas passé en raison de problèmes de décodages pragma-linguistiques. Quant au malentendu, il est dû à une fausse interprétation liée aux paramètres culturels ou socio-pragmatiques, (Thomas : 1983, cité par Peeters, 1997 : 104).

Pour Thomas (1983)² :

On peut différencier deux formes d'échec pragmatique, à commencer par l'**échec pragma-linguistique** où le locuteur en langue seconde donne à un énoncé une intention différente de celle qui lui est associée par les autochtones. (...) par exemple, le client français qui répond « Thank you » à la question du serveur « Would you like some more coffee ? » n'est puni que pour un autre café dont il ne veut pas (...). Plus grave dans ses conséquences et plus complexe à saisir, l'**échec socio-pragmatique** se constate lorsque des différences culturelles fondamentales sous forme linguistique et que cet encodage culturel n'est pas déchiffré par l'interlocuteur.

² traduit par Vogel et Carmeraie (1996 : 45)

Pour clarifier cette dernière idée, Thomas (1983) a donné l'exemple de l'expression « from time to time » qui a été la source d'un malentendu ou d'un échec socio-pragmatique entre hommes d'affaires français et britanniques. Cette expression est habituelle dans les contrats officiels d'outre-manche, mais pour les Français, elle recèle un refus de précision et d'honnêteté, ce qui a engendré un refus catégorique du contrat.

Dans le cadre d'une situation exolingue, les locuteurs alloglottes peuvent recourir à des stratégies culturelles diverses selon leurs représentations de la situation de communication. Ces stratégies varient selon les buts de l'alloglotte en étant soit de réduction formelle, fonctionnelle ou des stratégies d'accomplissement Faerch et Kasper (1980: 18-19). Ces auteurs font référence à l'apprenant d'une langue étrangère qui, dans une situation de communication exolingue, peut user d'une stratégie de réduction formelle en communiquant à l'aide d'un système réduit en évitant de la sorte de produire des énoncés laborieux ou erronés faute de connaissance des règles. Il peut aussi recourir à une réduction fonctionnelle par rapport aux objectifs communicationnels, dans le but d'éviter les problèmes où encore faire appel à des stratégies d'accomplissement où il est question de tentatives de résolution de problèmes de communication. Cette dernière stratégie peut être rapprochée aux types de stratégies proposés par Giacomi et De Heredia (1986), pour pallier d'éventuels échecs communicationnels et aboutir à une communication satisfaisante à savoir les stratégies préventives et stratégies de gestion.

Dans le but d'anticiper une carence, un blocage, un malentendu qui pourrait empêcher le déroulement de la communication, les locuteurs, dans une situation exolingue, manifestent une conscience des problèmes menant à l'intercompréhension et usent de stratégies préventives en s'efforçant de clarifier leurs énoncés et les rendre plus accessibles pour l'alloglotte en particulier. Giacomi et De Heredia, précisent que ces stratégies sont « toutes tentatives d'ajustement faites par les locuteurs et particulièrement par le locuteur natif, mais pas seulement celui-ci pour rendre leurs discours au maximum compréhensifs » (1986 : 16-17).

En ce qui concerne les stratégies de gestion, elles réfèrent aux procédés dont les locuteurs font usage en vue de résoudre un problème de communication et d'atteindre le but de l'échange. Elles peuvent être d'ordre relationnel où le locuteur tente de changer d'attitude ou d'ordre métalinguistique, caractérisée par des clarifications, des questions-réponses, une simplification etc., ces stratégies correspondent à « une phase de négociation

parenthétique, nommée ainsi parce qu'elle constitue une sorte de parenthèse par rapport à l'échange en cours» (Giacomi et De Heredia, 1986 : 20).

Sur le plan culturel voire interculturel, des malentendus peuvent affecter la communication et générer une « mécompréhension » selon l'expression de Besse (1984). L'auteur l'explique comme une interprétation erronée des signes verbaux et non-verbaux ou encore de l'implicite et des sous-entendus ainsi que des rites conversationnels afférents à une langue-culture étrangère. Dans ce même contexte, Zàrate précise que c'est : « L'inadéquation entre le système de référence originel et le donné qui [...] est soumis [à l'interlocuteur] » (1983: 37) qui constitue la source des malentendus. Pour expliquer ce phénomène Besse (1984) a recours au terme de crible par rapport au crible phonologique, terme utilisé par Troubetskoy pour désigner le système phonologique de la langue maternelle que l'individu utilise comme filtre afin de percevoir la langue étrangère. Ce terme, peut, selon Besse (1984) s'appliquer aux domaines de la communication où le message verbal ou non-verbal est interprété par l'individu selon son système culturel dans lequel il a été socialisé, ce qui pourra amener à des malentendus d'ordre culturel. L'auteur clarifie son idée comme suit :

On a l'impression que nos sens nous trompent, mais en fait c'est l'interprétation sémiotique que nous faisons des signaux qu'ils nous transmettent fidèlement qui nous leurre, parce qu'elle passe par des cribles autres que ceux de nos partenaires. (Besse, 1984 : 48)

Le phénomène de « miscommunication » décrit par Coupland, Giles et Wiemann (1991) comme l'incapacité à se faire comprendre et à percevoir le message, est dû, selon les recherches effectuées en anthropologie cognitive, ou sociologie interprétative, etc., à une asymétrie des compétences des interactants. Dès lors, les études interculturelles se sont penchées sur la question des malentendus dans la « communication interculturelle » en les ralliant aux divergences des systèmes culturels des participants à la communication.

I.2.1.6. L'éthos communicatif

Le recours à la notion d'éthos dans ce travail est justifié par le fait qu'elle a une place importante dans les études portant sur les interactions interculturelles (Kerbrat-Orecchioni, 1994, 2002, 2005, 2007). Ce concept remonte à Aristote qui le définit comme la composante de l'argumentation qui renvoie à l'image que le locuteur construit de lui-même dans son discours en vue d'inspirer confiance, se trouve rattaché à divers domaines et disciplines à savoir : la linguistique de l'énonciation, la pragmatique, l'analyse du discours,

la rhétorique contemporaine, la sociologie etc. C'est en empruntant ce concept à Aristote que des auteurs comme Bateson (1936) lui confèrent une autre signification en le désignant par « profil communicatif » ou encore par « style interactionnel préféré » d'un groupe social donné. A partir de cette acception, de nombreux auteurs se sont référés à Bateson pour expliciter cette notion. Brown et Levinson, la définissent comme suit:

Ethos in our sense, is a label for the quality of interaction characterizing groups, or social categories of persons, in a particular society. [...] In some societies ethos is generally warm, easy-going, friendly ; in others it is stiff, formal, deferential ; in others it is characterized by displays of self-importance, bragging and showing off [...] ; in still others it is distant, hostile, suspicious³. (1978 : 248)

Dans la vision aristotélicienne, l'éthos se manifeste, d'une manière plus ou moins implicite, non pas dans la force des arguments avancés par le locuteur, mais dans l'image de soi qu'il transmet dans le but de convaincre l'autre. Cette notion met en exergue le rôle des images que se font les interlocuteurs d'eux-mêmes dans les interactions, comme le précise Kerbrat-Orecchioni (2002). Les liens qui peuvent s'établir entre les deux acceptions de l'éthos se rapportent aux qualités abstraites des sujets sociaux qui se manifestent d'une manière assez concrète dans leurs conduites discursives. Les valeurs intériorisées par les interlocuteurs dans leurs cultures respectives seront affichées dans l'interaction à travers des comportements oratoires. Cette notion se présente comme une catégorisation des cultures qu'elles soient à éthos modeste, chaleureux, collectif, individualiste, etc. comme le souligne Chen qui aborde le cas des Chinois : « we may be able to categorize cultures according to how they view humbleness and Modesty »⁴(1993 : 67). Il ajoute au sujet des Chinois: « Not does it mean that the Chinese do not think positively of themselves. All they need to do is to *appear humble, not necessary to think humbly of themselves* »⁵(1993 : 68).

Pour Kerbrat-Orecchioni (2002), les deux conceptions de l'éthos divergent selon le domaine où l'on se situe car, en rhétorique, l'orateur affiche intentionnellement ses qualités mais en pragmatique, ce n'est pas forcément le cas. Cela revient au fait que la notion dans la vision d'Aristote est à caractère individuel alors qu'en pragmatique, elle est à caractère collectif et groupal. L'auteur la définit comme :

³ Traduction : « Ethos est à notre sens, un label pour la qualité de l'interaction qui caractérise un groupe, ou des catégories sociales de personnes, dans une société donnée. [...] Dans certaines sociétés, l'éthos est généralement facile à vivre, chaleureux, amical, dans d'autres, il est raide, formel, dans d'autres, il est caractérisé par la survalorisation de soi [...] ; dans d'autres encore il est distant, hostile, suspicieux ».

⁴ Traduction «Nous pouvons être en mesure de classer les cultures selon leur façon de voir l'humilité et la modestie»

⁵ Traduction : « «Cela ne signifie pas que les Chinois ne pensent pas d'eux-mêmes que positivement. Tout ce qu'ils doivent faire, c'est de paraître humbles sans nécessairement penser humblement d'eux-mêmes »

La manière de se présenter et de se comporter dans l'interaction — plus ou moins chaleureuse ou froide, proche ou distante, modeste ou immodeste, "sans gêne" ou respectueuse du territoire d'autrui, susceptible ou indifférente à l'offense —, en relation avec les systèmes de valeurs en vigueur dans la communauté en question. (Kerbrat-Orecchioni, 1994: 63)

Les différences caractérisant les systèmes culturels des sociétés apparaissent dans les systèmes conversationnels en permettant non pas une classification typologiques des groupes et sociétés en fonction de ces caractéristiques mais de relier ces différences à des valeurs culturelles ayant une influence sur les comportements verbaux ou non verbaux et interviennent dans toute communication interculturelle. Wierzbicka explique comment les variations linguistiques peuvent être d'ordre culturel en disant : «Specifie differences between languages [...] are motivated, to a considerable degree, by differences in cultural norms and cultural assumptions, and the general mechanisms themselves are culture-specific»⁶ (Wierzbicka 1985: 173)

Considéré comme « les caractéristiques du parler d'ensembles communautaires définis par rapport à leur appartenance ethno-culturelle» (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 63), l'éthos attribue aux cultures et aux subcultures un profil communicatif servant à interpréter les normes communicatives qui entraînent des malentendus entre des membres de communautés culturelles différentes. Il s'agit de déceler des microphénomènes discursifs et les articuler à des profils culturels, pour ce faire, Kerbrat-Orecchioni (2002) propose une classification de trois niveaux à analyser en commençant par le niveau de surface où il est question d'identifier et d'interpréter certains traits culturels comme les termes d'adresse, les comportements proxémiques, les formules rituelles etc., tout en se focalisant sur les « failures » de nature sociopragmatique. A un deuxième niveau, il s'agit de chercher les contours du profil communicatif en étudiant la structure profonde de la communauté. Cela peut être réalisé en regroupant ce que Kerbrat-Orecchioni (1992) appelle « taxèmes » selon que l'on cherche à identifier un style communicatif hiérarchique, proche, conflictuel, consensuel, à politesse négative ou positive, individualiste, solidariste, etc. Ces taxèmes conspirent dans le but de dresser les contours d'une communauté donnée et d'en faire une constellation de traits culturels marquant les systèmes conversationnels. Quant au troisième niveau, il est plus profond de par l'importance accordée à l'ensemble des valeurs que regroupe une culture donnée intervenant dans les styles communicatifs et qui nécessite une étude comparée profonde car « l'approche comparative a pour inestimable mérite de

⁶ Traduction : «Les Différences précises entre les langues [...] sont motivées, à un degré considérable, par des différences dans les normes culturelles, les préjugés culturels et les mécanismes généraux eux-mêmes spécifiques à la culture»

permettre, de prévoir et d'expliquer les malentendus qui risquent toujours de surgir dans la communication interculturelle. » (Kerbrat-Orecchioni, 2007 :25).

L'intérêt de l'étude de l'éthos dans une perspective interculturelle réside dans les bribes identitaires qui se manifestent dans le contexte interactionnel, ce qui met en évidence l'interdépendance entre langue-culture-communication. L'éthos fait partie intégrante de l'interaction du fait que les traits culturels s'avèrent fondamentaux dans l'intercompréhension et permettent de comprendre les variations linguistiques qui peuvent avoir des retombées interculturelles, ce qui revalorise le volet culturel tant négligé au profit du linguistique. A ce sujet, Kerbrat-Orecchioni précise que :

Sous le système linguistique, l'éthos : en abordant de front cette question, on s'éloigne sans doute de la linguistique "pure" (comme si l'on se salissait les mains en plongeant dans ce terreau culturel dans lequel les langues s'enracinent et qu'elles charrient avec elles...), mais pour se rapprocher d'une linguistique plus respectueuse de la vraie nature de son objet, qui à la différence des systèmes formels, est le produit direct d'une société et d'une culture. (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 10)

I.2.2. L'interaction exolingue comme modalité de communication à caractère interculturel

Toute communication est socialement située, ses différentes pratiques sont soumises à des variables liées au contexte, au(x) système(s) linguistique(s) et culturel(s) mis en interaction et aux interlocuteurs. Ces variables inhérentes à la communication conditionnent son déroulement ainsi que les différentes interprétations des discours. Du point de vue linguistique, De Pietro et al (1989) considèrent toute communication se définit par rapport à deux pôles exolingue ou endolingue où elle peut fonctionner par un code commun aux interactants mais d'une manière asymétrique en ce sens que l'unicité des compétences linguistiques est exclue ou d'une manière symétrique où les locuteurs partagent une langue maternelle commune. Dans ce qui suit, seront esquissées les communications exolingue et endolingue et leurs différents procédés et propriétés.

I.2.2.1. Communication exolingue/endolingue et typologie des situations d'interactions

Toute communication se déroulant entre un Locuteur Natif (LN) et un Locuteur Non Natif (LNN) et caractérisée par l'inégalité du répertoire linguistique et des compétences

langagières et communicationnelles des interlocuteurs est désignée par « communication exolingue ». Surgissant dans le sillage des études effectuées en ethnographie de la communication et en linguistique interactionniste, la communication exolingue est « celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants (...) Elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue» (Porquier, 1984: 18-19). De ce fait, une distinction s'opère entre cette communication et les autres types d'échanges verbaux selon des paramètres linguistiques liés à la diversité des langues maternelles des interlocuteurs et situationnels concernant le contexte de l'interaction.

A partir de cette première définition, l'accent a été mis particulièrement sur l'aspect linguistique de ces interactions. En fait, les caractéristiques de cette communication précisées par Alber et Py (1985) signalent la différence entre communication exolingue et communication endolingue :

Par conversation exolingue (Porquier 1979 et 1984) nous désignerons très généralement toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. Définie de cette manière, la conversation exolingue s'oppose à la conversation endolingue, dans laquelle les divergences entre ces répertoires sont nulles » (Alber et Py, 1985 : 33)

Selon la typologie des situations de communication exolingue, la communication interalloglotte est perçue comme l'échange verbal en situation d'interaction entre interlocuteurs dont la langue de communication n'est pas leurs langues maternelles mais une langue cible commune. Ce qui la différencie de la communication exolingue- qui l'englobe aussi- est le fait que cette dernière réfère à l'interaction dans laquelle la langue utilisée est maternelle pour un ou plusieurs locuteurs et seconde ou étrangère pour l'autre ou les autres locuteurs. Ce sont donc la non-nativité et la divergence des langues maternelles des locuteurs qui sont constitutifs de la communication exolingue. La particularité de cette modalité de communication est celle des écarts linguistiques et culturels entre les participants. Cette exocommunication désigne :

Les échanges langagiers entre individus nés et socialisés dans des bassins linguistiques et culturels distincts, échanges dans lesquels la dissymétrie entre les participants concerne l'ensemble de leur compétence communicative et se manifeste aussi bien dans leurs conduites voco-verbales que dans leurs conduites non-verbales, aussi bien dans la production-interprétation des énoncés que dans la gestion du discours et de l'interaction. (Colletta, 1992 : 33).

Entre endolinguisme et exolinguisme, la frontière est représentée par l'asymétrie ou la symétrie codique tant au niveau verbal qu'au niveau non-verbal. Toutefois, cela n'exclut pas les éléments communs aux deux codes mis en interaction. Pour Jeanneret (1999), la conversation exolingue est celle où les divergences linguistiques et extralinguistiques sont repérées dans la récurrence métalinguistique des interactants à résoudre les malentendus, à négocier le sens, à reformuler et à coénoncer.

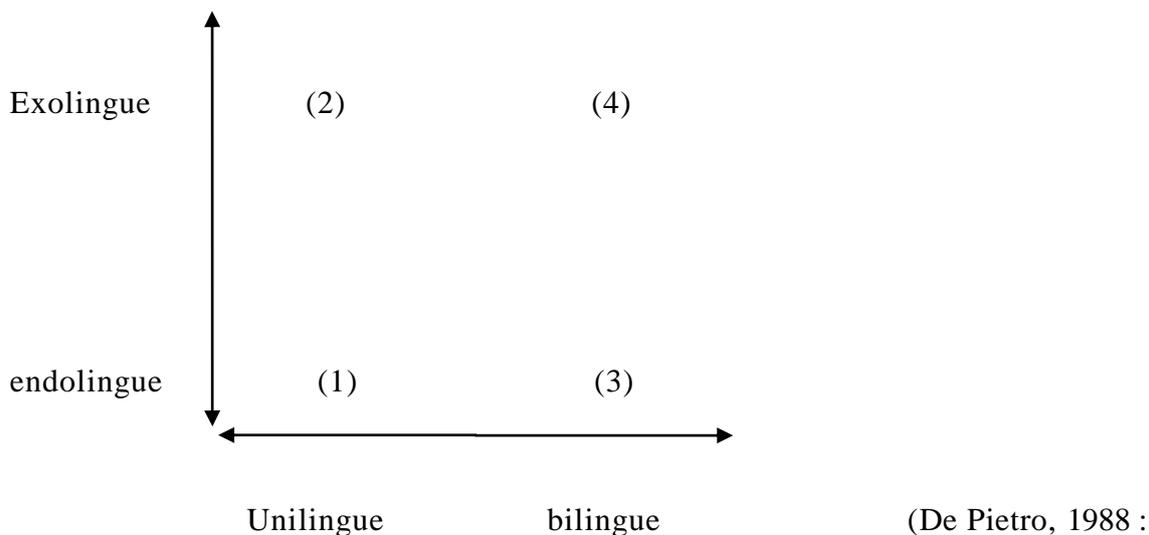
Apparue dans les travaux de Porquier (1979, 1984), la communication exolingue désigne «celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune» (1979 : 50). Comme toute communication langagière, elle est soumise à des facteurs situationnels relatifs d'abord au paramètre exolingue de la situation, cette dernière est caractérisée par plusieurs indicateurs qui sont selon Porquier (1984: 18-19)

- Les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune [...];
- les participants sont conscients de cet état de chose, de ce fait, cette situation est déterminée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. (Porquier, 1984, 18-19)

Ayant des caractéristiques particulières, la communication exolingue implique des stratégies de la part des locuteurs afin de résoudre les problèmes dus à l'asymétrie linguistique (Alber et Py, 1985, 1986 ; Lüdi, 1989). Dans ce cas, la prise en compte de la divergence des répertoires langagiers des locuteurs qui est marginale dans la situation endolingue. Afin de rendre toute communication possible, sont mis en œuvre des processus dynamiques comme la négociation de sens, la collaboration et l'ajustement réciproque des locuteurs. Ces aspects ne sont pas typiques à la communication exolingue car ils peuvent être présents dans la conversation endolingue où l'absence de connaissances et références communes engendre des dysfonctionnements laissant paraître des traits typiques de la conversation exolingue à savoir : la reformulation, la simplification, les interrogations, etc.

La typologie des situations de communication ébauchée par Porquier (1984) a été reprise par De Pietro (1988) et Lüdi (1989) qui explicitent les situations de contacts linguistiques

sous forme de deux axes déterminant la disponibilité des langues ainsi que leur degré de partage par les locuteurs :



72)

La présence de deux langues dans le répertoire langagier des interlocuteurs caractérise l'axe unilingue-bilingue, tandis que l'axe endolingue-exolingue concerne le degré de partage de ces langues par les interactants.

La situation (1) renvoie à la présence d'une seule langue et une asymétrie linguistique minimum entre les locuteurs ou une asymétrie négligeable du fait que les interactants trouvent qu'ils partagent le même code. Quant aux situations unilingues-exolingues (2) concernent la prise en compte, par les interlocuteurs eux-mêmes, des divergences codiques et par la mise en œuvre de diverses stratégies pour les réduire, en restant cependant à l'intérieur d'une seule langue. Autrement dit, les négociations de sens et la dimension métalangagière des échanges sont mises en relief par le volet exolingue. Les situations exolingues-bilingues (3) sont imprégnées par les différences dans les répertoires langagiers des locuteurs qui font recours à deux langues asymétriquement partagées. Les situations bilingues-endolingues (4) se caractérisent par ce que Grosjean (1984) nomme le parler bilingue où il y a au moins deux langues, auxquelles les interactants recourent. Ces situations sont celles où apparaissent des problèmes spécifiques à la communication bilingue telle que l'alternance codique.

Ces dimensions communicatives présupposent une coopération sous forme de procédés communicatifs et de négociations successives dans le but de poursuivre la conversation. En situation bilingue, le choix du code utilisé et l'accord sur un code-switching peuvent être vus comme des formes de négociations. Quant à la situation exolingue, Alber et Py (1986),

Dausendschön-Gay et Krafft (1991), de Pietro (1988), Bange (1992), entre autres, soulignent que le bon déroulement de la communication et la compréhension dépendent d'une coopération accrue se manifestant à travers des mécanismes communicatifs à savoir : la reformulation et la simplification, de Pietro (1988), Alber et Py (1986), l'analyse Dausendschön-Gay et Krafft (1991), l'achèvement interactif Gülich (1986) du côté du locuteur fort, la sollicitation d'aide et d'explication, les énoncés inachevés, le néocodage chez le locuteur faible

La disponibilité de deux langues chez les locuteurs, même si leur maîtrise est asymétrique, leur permet de recourir à l'autre langue pour pallier des lacunes du fait que les participants sont conscients d'une équivalence approximative des répertoires, ce qui implique une compréhension de l'autre langue par les participants.

A travers cette typologie, souligne Matthey (1996), diverses modalités d'explications et d'interprétations des situations de contact de langues deviennent possibles telles que :

La dimension systémique qui prend en compte, par le biais de l'analyse contrastive, la rencontre de deux systèmes; la dimension sociolinguistique qui souligne l'importance des appartenances sociales, politiques et culturelles des individus, appartenances qui préexistent à l'interaction et qui la déterminent en partie; la dimension purement interactionniste des observables, c'est-à-dire la mise en évidence des savoir-faire langagiers des acteurs pour mener à la dimension psycholinguistique prend en compte les aspects cognitifs et plus précisément acquisitionnels des observables dégagés.

La catégorisation des situations d'interactions selon des relations symétriques et asymétriques permet d'appréhender les structures de l'interaction. Selon Bange (1987), l'asymétrie caractérisant l'interaction exolingue génère le phénomène de bifocalisation sur le code et sur le contenu :

Focalisation centrale sur l'objet thématique de la communication, sur les buts, sur ce que les interactants veulent faire ensemble (comme dans toutes les formes de la communication), [et] focalisation périphérique sur les problèmes formels qui pourraient apparaître dans la production ou dans la compréhension : vigilance particulière dans la mise en alerte progressive de l'attention pour assurer la structure prévue. (1987 :23).

Autrement dit, deux types de vigilance s'imposent, une vigilance accrue liée à l'objet de la communication, c'est-à-dire, sa thématique et une vigilance particulière axée sur les problèmes de la production et la communication ayant la forme de procédés de régulation de discours à caractère métalinguistique et métadiscursif qui conditionnent sa continuité et réussite.

Ce caractère asymétrique de la communication exolingue se définit aussi par rapport aux statuts et aux rôles des participants dans le sens que les rôles sont négociés au sein de l'interaction et les statuts sont déterminés au préalable en étant natif ou alloglotte, etc. Ces traits caractérisant ce genre de communication mènent à réfléchir sur la transmission de savoirs et à la dimension acquisitionnelle des actes conversationnels. L'intérêt pour cet aspect de l'acquisition, ressort dans les travaux de Porquier (1984) qui évoque la nécessité de faire référence à d'autres éléments théoriques ou à une recontextualisation de ce domaine de recherche en insistant sur le rôle de l'identité dans les échanges langagiers et en axant l'étude sur les malentendus (Noyau et Porquier, 1984). La centration, dans ce domaine là, s'orientera d'une étude des interactions prenant appui sur le savoir linguistique de l'apprenant dans la langue cible, vers une réflexion sur la dynamique des processus de gestion, de construction et de régulation du répertoire langagier dans la communication.

I.2.2.2. La double asymétrie de l'interaction exolingue

L'interaction exolingue n'est pas dominée uniquement par l'asymétrie linguistique car elle est un dialogue complexe où mécanismes identitaires, images de soi et de l'Autre et différences culturelles pèsent sur les interlocuteurs natifs et non natifs.

La divergence des répertoires entre les participants en communication exolingue se situe non seulement sur le plan de la compétence linguistique, mais également sur le plan d'autres compétences indispensables à la réussite de la communication. Il s'agit de divergences touchant aux composantes de la compétence de communication proposées par Hymes telles que la compétence sociolinguistique qui consiste à savoir : « quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière » (1991 : 74).

Parmi les recherches faites sur la communication, celles élaborées par Kerbrat-Orecchioni (1980) qui énumère les composantes de la compétence de communication : les «compétences linguistique et para-linguistique (s'y ajoute aussi la compétence mimogestuelle) » et les « compétences idéologique (se rattachent aux systèmes et modes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel) ainsi que la compétence culturelle (liée aux savoirs implicites sur le monde) ». Il s'avère donc qu'il serait difficile de communiquer sans tenir compte de ces différentes compétences et que la seule compétence linguistique ne suffit pas à la communication. A ce sujet, Colletta considère que :

Communiquer, cela revient [...] à mettre en œuvre un ensemble complexe de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (attitudes), que le sujet acquiert progressivement tout au long de sa socialisation lors de ses échanges avec autrui, et qui sont fortement dépendants de sa langue et de sa culture d'origine. (1992 : 32-33).

Dans le cas de la communication exolingue, l'asymétrie linguistique et culturelle entre les locuteurs, exige des efforts coopératifs des stratégies discursives nécessaires à l'élaboration du sens et à la réussite de la communication. Cependant, cette asymétrie n'est pas spécifique à la communication exolingue car, il n'existe pas d'interaction parfaitement symétrique sur le plan linguistique et culturel. Cela revient au fait que dans la communication, les interactants ne disposent pas des mêmes caractéristiques socioculturelles et des mêmes habiletés linguistiques, ils ne partagent pas les mêmes vécu, statut et rôle, ce sur quoi insistent, dans leurs recherches Kerbrat-Orecchioni (1990) et Vion (1992).

La double asymétrie en communication est à l'origine de malentendus d'ordres divers. L'asymétrie linguistique entraîne des malentendus d'origine phonétique liés par exemple à la confusion entre deux segments linguistiques, aux erreurs de réception acoustique chez l'interlocuteur ou à une mauvaise prononciation et un accent (De Heredia 1986, 1987, De Heredia-Deprez 1990 : 217). Face à ce problème, le locuteur natif se trouve dans la nécessité de déployer des stratégies et de se concentrer sur l'énoncé produit afin de décoder le message. Généralement, le natif signale le problème et sollicite une explication à l'aide d'une question. La confusion sémantique ou l'attribution d'une acception autre à un vocable est due aussi à l'asymétrie des répertoires linguistique et culturel des participants mais aussi à la position linguistiquement dominante du locuteur natif. Quant aux malentendus sémantiques, ils peuvent se résoudre à l'aide de stratégies explicatives, d'hypothèses interprétatives pour pallier le manque de référent commun, et d'un effort d'« intelligibilisation fondé sur la coopération des interlocuteurs, accompagné d'une répartition fonctionnelle des tâches entre le partenaire linguistiquement fort et le partenaire linguistique faible » (Alber et Py, 1986 : 83). Ce travail que partagent natifs et non natifs et qui consiste à négocier le sens à travers des demandes d'explication, des reformulations et corrections, etc., permettent la poursuite de la communication et facilitent la compréhension.

L'interaction de répertoires linguistiques différents en communication exolingue est aussi une interaction de systèmes culturels lorsque les valeurs culturelles sous-jacentes au discours interviennent et entraînent des stéréotypes, des interprétations calquées sur la

langue et culture d'origine, des interférences culturelles et diverses réactions qui pourraient se transformer en conflits et malentendus interculturels.

Les situations communicatives d'infériorité et de supériorité dans lesquelles se trouvent les interlocuteurs constituent des paramètres significatifs influant sur le déroulement d'une communication exolingue. La situation communicative d'infériorité se révèle dans l'incapacité du locuteur à conceptualiser les données culturelles de l'Autre, ce qui le pousse à apprendre «l'implicite, signe d'une expression muette du monde» Zàrate (1986). Ce n'est qu'à travers cette tentative d'approcher l'Autre qu'il devient possible de prévoir les comportements tant verbaux que non verbaux dans un contexte de communication inhabituel et ainsi accéder au sens et à l'implicite de la culture de l'Autre, ce qui atténue l'insécurité psychique ressentie par l'alloglotte, laquelle insécurité se manifeste par une hésitation à choisir les significations grammaticales appropriées et la confusion dans laquelle le met son modèle de référence originel. Conséquemment, s'accroît le risque de rupture de la communication compte tenu de l'écart entre les schémas discursifs qui correspondent aux deux modèles culturels d'interprétation qui sont mis en contact. Entre hésitation à recourir à une nouvelle grille d'expression et de lecture et le désir de saisir le mode de signification de l'Autre et de déchiffrer le sens explicite et implicite des énoncés qu'il émet, l'alloglotte se retrouve dans une situation paradoxale.

L'insécurité linguistique peut faire surgir une insécurité culturelle liée à la double identité qui incite l'alloglotte à se distancier provisoirement de son groupe et l'invite progressivement à intégrer un autre. Le besoin d'être perçu comme natif d'une langue étrangère peut favoriser, voir accélérer l'assimilation et la maîtrise de cette langue. Pareillement, la peur des différences et de la perturbation identitaire peut freiner cette immersion dans le nouveau contexte. Pourtant, la langue d'origine a le rôle d'un filtre indispensable à la structuration des connaissances en langue cible et à la restructuration des connaissances en langue source. L'accueil des significations de l'Autre peut être opéré sans affecter ni abandonner le système de référence originel et sans générer une perturbation de la personnalité, car, il faut voir dans les différences un enrichissement identitaire comme l'explique Bernard (1995: 115),

As far as differences in culture are concerned, if we always view them simply as obstacles to overcome, we miss the opportunity of being enriched by them. If we

accept that there is more than one way of thinking, more than one way of perceiving the world, we are increasing the number of options open to us⁷.

Il s'avère qu'une communication exolingue restitue la diversité linguistique où les interactants se comportent et communiquent en se référant à leurs répertoires linguistiques et culturels particuliers.

I.2.2.3. Interlangue et séquences potentiellement acquisitionnelles

L'étude de la communication exolingue a été abordée en termes de problèmes liés à l'asymétrie linguistique voire culturelle et de stratégies de négociation de sens et d'apprentissage. En partant du principe que la communication exolingue dans l'une de ses acceptions renvoie à l'interaction entre un natif considéré comme expert et un alloglotte considéré comme néophyte, la distinction entre ces sujets s'opère au niveau de leurs répertoires langagiers respectifs. C'est pourquoi, les participants à la communication tendent à trouver des procédés de coopération pour assurer une transmission et une interprétation correcte du message. Le locuteur alloglotte sollicite l'aide du natif qui lui suggère des reformulations en mettant en relation des éléments linguistiques, des objets de discours et des pratiques langagières nouvelles. Dans cet « imaginaire dialogique » (Py et Porquier, 1993 : 132), les partenaires de la communication manifestent leurs conceptions de leurs interlocuteurs et des rôles sociaux ou conversationnels qu'ils se sont attribués. Conscients de l'inégalité linguistique qui caractérise la communication, les locuteurs natifs et alloglottes ménagent des situations problématiques dues à des malentendus linguistiques et culturels et y adaptent leurs comportements communicatifs en mettant en œuvre des stratégies pour que l'échange s'effectue avec le maximum de succès. C'est lorsque les interlocuteurs prennent conscience des problèmes de communication qu'il s'agit réellement de communication exolingue pour reprendre les propos de Dausendschön-Gay et Krafft (1998 : 95).

Dans ce même ordre d'idées, la fragilité qui caractérise l'interaction exolingue se traduit dans le principe de « bifocalisation » (Bange, 1992) qui est une conscience des difficultés de l'interaction que manifestent les interactants. Ceux-ci effectuent une double focalisation sur l'objet thématique de la communication ainsi que sur les problèmes qui pourraient apparaître pendant la communication concernant la compréhension ou la production et

⁷ Traduction : « En ce qui concerne les différences de cultures , si nous les avons toujours considérées simplement comme des obstacles à surmonter, nous manquons l'occasion d'être enrichis par elles. Si nous acceptons qu'il y ait plus d'un mode de pensée, plus d'une façon de percevoir le monde, nous augmentons le nombre d'options qui s'offrent à nous ».

dont les indices oscillent entre questions, clarifications, silences, etc. La collaboration à trouver du sens et la mise en œuvre de stratégies communicatives aident les interactants à résoudre les problèmes rencontrés.

L'interaction exolingue est envisagée comme une interrelation et une suite d'influences réciproques et constructives entre les locuteurs en ce sens que l'échange peut être soumis à un double codage, c'est-à-dire à des interprétations/communications contradictoires générant des malentendus. (Trévisé et De Heredia 1984, De Heredia 1986 et 1987, De Heredia-Deprez 1990). Ces malentendus peuvent être liés aux difficultés ressenties par le locuteur non natif face au natif, à son incapacité de produire des énoncés corrects, mais surtout au fait que les répertoires linguistiques des interactants sont différents car le locuteur non natif utilise plutôt une « Interlangue » (Selinker, 1972 : 214).

Les deux systèmes linguistico-culturels qui se mettent en contact lors d'une communication exolingue entraînent la divergence d'interprétation mais aussi des négociations métalangagières et des potentialités acquisitionnelles de divers types, il s'agit selon Bouchard et De Nuchèze (1987) de Séquences métalocutoires, métalinguistiques, métadiscursives et métacomunicatives/métab-interactionnelles. Ces séquences surgissent lorsque des hétérocorrections sont effectuées afin de pallier les difficultés du locuteur alloglotte,

L'alternance des stratégies déployées par les interactants pour résoudre ces problèmes provient d'une certaine compétence exolingue qui relève de l'expérience sociale, linguistique et culturelle des interactants. C'est ce qui fait que la communication est exolingue ou pas. Autrement dit, c'est lorsque les interlocuteurs perçoivent les difficultés liées à la langue utilisée et à la compréhension et production que la situation devient exolingue, car la communication exolingue ne se réduit pas à un échange entre natifs et non natifs.

Dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant en situation de communication exolingue s'engage dans la construction de son interlangue et tente de la rapprocher au modèle de la langue cible. Cette interlangue qui, par définition, se caractérise par une tension acquisitionnelle et une perméabilité l'orientant vers le modèle de la langue cible, amène l'apprenant à user de toute forme nouvelle qui remet en cause son système de l'interlangue afin d'arriver à acquérir une compétence en langue cible. L'interlangue en tant que cas particulier de la langue tendant vers une organisation et une

structuration stabilisée se manifeste comme discours ou « une sorte d'interparole, c'est-à-dire des énoncés dont l'organisation obéit à cette compétence en voie d'élaboration que l'on dénomme interlangue » (Py et al, 1998). Dans ce sens, Py et al (1998) considèrent l'interlangue comme un :

Terme désignant globalement les connaissances intermédiaires en voie de construction d'une personne qui est en train d'apprendre une nouvelle langue. La notion d'interlangue présuppose que ces connaissances présentent une certaine systématité, et qu'elles ne peuvent pas être réduites à une approximation plus ou moins maladroite des connaissances qui caractérisent les usages natifs de la langue cible. Une interlangue est par nature instable et sensible aux interventions extérieures (corrections, nouvelles données ou expériences de communication). Les zones précocement stabilisées d'une interlangue s'appellent fossilisations. (1998 :03)

Pour Selinker (1972), l'alloglotte, en parlant à un natif, se sert d'un code distinct qu'est l'interlangue. Etant donné que la langue de communication n'est pas la langue maternelle de l'alloglotte, celle-ci demeure sa première référence qui peut générer des interférences. Par ailleurs, afin de se faire comprendre, l'alloglotte fait appel à un processus de « néocodage » considéré selon Alber et Py (1986 : 80) comme l'usage de créations hybrides et interlinguistiques n'appartenant ni à la langue du locuteur ni à celle de son interlocuteur. En situation exolingue, la communication est considérée généralement comme un point de rencontre entre l'interlangue et la langue cible sans que la divergence de compétences des locuteurs fasse descendre le message au dessous du seuil de la clarté minimale (Peeters, 1995).

Les particularités des situations dites de contact ou situations exolingues dans lesquelles les interactants développent spontanément divers procédés qui assurent la circulation de l'information se caractérisent comme le soulignent Alber et Py (1981) par des stratégies discursives (de production et de réception du message) qu'ils désignent par *mention* qui renvoie à un sous-ensemble très restreint des composantes du message transmis dans l'énoncé et de confier au destinataire la tâche de construire des hypothèses sur la totalité du message. Son utilisation implique une volonté de coopération de la part du destinataire expert. La *facilitation* des énoncés est aussi inhérente à la communication exolingue et consiste soit à se simplifier la tâche à soi-même (autofacilitation) ou à simplifier la tâche à son interlocuteur (hétérofacilitation). Elle est liée à la *réparation* qui permet aux interlocuteurs de revenir sur une réplique pour la modifier et qui est déclenchée par un comportement de l'un des interlocuteurs. Un autre principe susceptible d'organiser toute communication, de la fragmenter et de la structurer est la *punctuation*, mais la

reformulation paraphrastique est considérée comme la stratégie de clarification majeure en communication exolingue et qui se manifeste dans l'énoncé du locuteur non natif comme une tentative de remise en forme étant donné que son énoncé est porteur d'une interrogation virtuelle sur la fiabilité du sens produit.

Cette ouverture disciplinaire du courant interactionniste a l'avantage de considérer les processus cognitifs d'où l'apparition des termes de *séquences potentiellement acquisitionnelle (SPA)* et de *contrat didactique* proposés par De Pietro *et al.* (1989).

Les SPA ont été reprises par Py en 1990 et définies comme étant :

Ces séquences [qui lient] deux, mouvements complémentaires: un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable. (Py, 1990 :113).

L'étude longitudinale faite sur les SPA par Bartning (1992), a clairement démontré qu'il y a, lors de ces séquences, des indices d'une réelle acquisition. L'auteur a rendu compte, dans sa recherche, des différents procédés de négociations qui sont parfois réutilisés spontanément et conformément à la langue cible dans une conversation ultérieure. C'est au moment où les interlocuteurs recourent à des stratégies d'auto et d'hétérostructuration qu'il peut y avoir construction de connaissances.

S'ancrant dans le domaine de l'apprentissage et l'acquisition, Krashen (1985) propose les notions de *comprehensible input* et de *Input hypothesis*. Cette hypothèse est relative au fait qu'il y a acquisition lorsqu'il y a compréhension du message : «*The Input Hypothesis daims that we acquire language in an amazingly simple way – when we understand messages*» (Krashen, 1985 : 07). Selon l'auteur, le processus d'apprentissage dépend des efforts de compréhension et de mémorisation de règles assimilées. Dans la production où ces deux processus sont présents, le second est tributaire du «moniteur», conçu comme une sorte d'éditeur (au sens informatique) de la compétence. Enfin, pour que la donnée devienne intelligible, il est important que l'apprenant lui soit affectivement ouvert sur le plan de l'attitude, la motivation et l'état d'esprit général, ces éléments constituent un filtre affectif qui favorise l'acquisition. Plus il est «bas», plus l'acquisition est rapide. Cette hypothèse a été réfutée par Tsui (1991) selon qui le nombre de modifications peut ne pas être équivalent au nombre de négociations et de ce fait, ne pas être considéré comme un indice du nombre de *comprehensible input*. L'auteur insiste sur le fait que la structure de

l'interaction peut être modifiée sans déboucher forcément sur des négociations et sans qu'il y ait participation de l'interactant (apprenant).

Afin d'élucider cette idée, une étude a été menée par Tsui (1991) portant sur la comparaison de deux professeurs de langue étrangère. L'une d'elle préfère la mise en œuvre d'une stratégie de répétition de ses énoncés. L'auteur constate que bien que cette stratégie modifie la structure de l'énoncé, elle ne génère pas de négociations contrairement à la stratégie utilisée par la deuxième professeure consistant à des demandes de clarification et de confirmation qui débouchent souvent sur des négociations. La visée principale de l'auteur, dans cette recherche était principalement d'étudier les stratégies didactiques des enseignants et non interactionniste axée sur les SPA. La conclusion à laquelle l'auteure est arrivée est que l'interaction peut être plus ou moins favorable à l'acquisition.

Quoiqu'efficaces dans le processus d'acquisition, les stratégies de l'enseignant ne peuvent, à elles seules, rendre les énoncés intelligibles, ce qui a amené les chercheurs à réexaminer le lien évident entre les SPA et le « comprehensible input ». En fait, l'apprenant participe activement au processus d'acquisition, ce dernier étant le résultat d'un mouvement d'autostructuration de l'interlangue étayé par des mouvements d'hétérostructuration de l'enseignant ou du partenaire fort dans l'interaction. Matthey (1996) insiste sur le fait que :

Le processus [d'apprentissage] est vu comme largement autonome et l'apprenant est considéré comme un constructeur actif de sa compétence linguistique et non comme une cible exposée aux stratégies plus ou moins efficaces de l'enseignant ou du locuteur plus expérimenté. Cette différence de taille empêche cette équivalence théorique, même si il y a une reconnaissance au sein des deux approches de l'importance de l'interaction.

Dans cette perspective, le concept de contrat didactique a émergé afin d'apporter des éléments de clarification à la situation exolingue. De Pietro *et al* (1996), utilisent ce concept dans le sens d'un type de comportement verbal correspondant aux rôles assurés par le natif et l'alloglotte. Si contrat didactique il y a, le natif est censé transmettre ses savoirs linguistiques, et de son côté, l'alloglotte doit montrer que ces connaissances ont été prises en considération. Cette réaction de l'alloglotte sera comme une sorte de répétition de l'énoncé du natif.

Il en ressort qu'hormis les objectifs de la communication spécifiques à l'interaction, les interactants sont censés tenir compte de l'acquisition du code de l'interaction dans toute

situation car les individus disposent de stratégies de transmission de savoir qu'ils mettent en œuvre dans une situation scolaire ou autre.

Il convient de rappeler que la notion de contrat didactique renvoie en partie à ce que Vasseur (1990,1991) appelle la conscience linguistique de l'apprenant qui se manifeste à travers les sollicitations d'aide de l'alloglotte au natif, celles-ci étant révélatrices du désir de connaître, et de comprendre les énoncés.

I.2.2.4. La rencontre interculturelle dans l'interaction

Ce qui caractérise les situations où sont mis en contact des porteurs de cultures différentes appartenant à des communautés linguistiques distinctes c'est ce que De Nuchèze (2004) désigne, dans son article « La rencontre interculturelle », par « La culture interactionnelle ». Celle-ci signifie les conduites socio-langagières qu'un locuteur manifeste dans une situation de rencontre avec l'Autre et qui lui permettent de percevoir et de juger les siennes. Ces cultures interactionnelles se rencontrent dans divers espaces d'où résulte l'interculturalité. Les espaces où elle peut avoir lieu ont donné naissance au concept de « territorialité » que De Nuchèze explique comme étant l'espace dans lequel se déroule cette interaction et qui est régi par certaines modalités et règlements internes. La territorialité est constituée de trois éléments : la coopération, la confrontation et l'émotion.

La coopération peut être rapprochée de la notion de décentration, le locuteur, dans une interaction avec l'autre doit adapter ses conduites avec celles de l'Autre et se distancier de son propre système référentiel. L'interaction est régie par une hiérarchie sociale qui est déterminée en fonction des comportements et attitudes des participants. Le deuxième élément qu'est la confrontation est considéré comme le catalyseur de l'action conjointe à mener par les interactants dans une rencontre, mais le problème qui se pose est celui de la régulation interne de l'agressivité qui passe par un ensemble de conduites ayant plusieurs formes (ironie, sarcasme, insultes, comportement de fuite, etc.) et plusieurs objectifs (attaquer, éviter ou se réconcilier, etc.). C'est par l'entremise de ces conduites que les rapports entre les interactants se confirment, s'infirment, se neutralisent ou se réparent ; ce qui met aussi en valeur le principe de coopération. Quant au troisième élément qu'est l'émotion, il dépend de la socialisation de chaque participant et des contextes de l'interaction quel que soit son type. Cette émotion peut se manifester de nombreuses façons et dans divers énoncés (on est ravi, confus, ému, déçu, inquiet, surpris, humilié, furieux, etc.), son interprétation diffère selon qu'elle soit dite au début ou à la fin de la rencontre.

Comprendre l'interaction comme action sociale implique une réflexion sur les approches conversationnelles qui constituent un cadre d'analyse particulier des échanges exolingues voire interculturels considérant l'interaction comme étant constituée du lieu et du temps où sont mises en œuvre des stratégies culturelles des interlocuteurs à travers l'apparition de bribes de socialisation et de culture et où se construisent et se déconstruisent des savoirs sur soi et sur l'autre ; elle se soumet aussi au temps et au lieu où surgissent des ajustements conversationnels par les interactants à travers le déploiement de leurs compétences (inter) actionnelles mais aussi (socio)linguistiques qui se manifestent dans l'adaptation des habiletés langagières aux contextes sociaux.

L'imprévisibilité de la réussite de l'interaction exolingue met en évidence le facteur contextuel ainsi que celui du partenaire de la communication possédant des caractéristiques particulières. De Nuchèze, en étudiant la perspective conversationnelle de l'interaction, rapporte que le principe de l'ajustement, considéré comme les procédures d'adaptation mutuelles observables sur corpus ou racontées par les interactants, demeure un principe interactionnel très général car, la réussite de l'interaction peut être aussi liée à des stratégies d'accommodation diverses. Ce principe, bien qu'il puisse être transgressé par des conduites d'imposition et/ou de neutralisation, se repère à travers le jugement de transgression que peuvent porter les interlocuteurs sur l'interaction en percevant ses écarts ou anomalies.

En psychologie interculturelle, une grande place est accordée à la dynamique des interactions en tentant de comprendre les situation où « chaque individu considère les modèles de sa propre subculture comme les guides de son comportement, et [où] il est rare qu'il essaie d'imiter les modèles d'autres subcultures même s'il les connaît très bien» (Linton, 1936: 305-306). Cette dynamique se manifeste dans la conscience qu'ont les interactants de la nécessité à mettre en question leurs propres systèmes qui structurent leurs représentations et actions lorsqu'ils sont en situation de contact avec l'autre, ce que Clanet (cité par De Nuchèze) explique comme une « création des significations dans des dynamiques intersubjectives » (2000 : 191).

Une rencontre avec l'Autre dont la langue maternelle n'est pas forcément celle de la communication, met l'alloglotte dans une situation asymétrique non seulement sur le plan linguistique mais aussi sur le plan sociologique où la dimension statutaire est caractérisée par l'inégalité des contextes et des éthos qui s'ancrent dans une asymétrie culturelle. Procéder à des ajustements conversationnels par les interlocuteurs est marqué par une

asymétrie dite interactionnelle (De Nuchèze, 2004) qu'englobe l'asymétrie culturelle de par le marquage culturel de ces conduites. Cette asymétrie peut être liée au paramètre informationnel comme le souligne De Nuchèze :

La détention des informations sur le thème des échanges, les activités en cours (plus ou moins explicitement finalisées) et les partenaires (les représentations que l'on en a et les intentions qu'on leur prête) sont inégaux, et cette inégalité donne lieu plus ou moins à partage («savoir c'est pouvoir», dit le sens commun...) selon le caractère plus ou moins coopératif de la dyade. (2004 :19)

Si la différence linguistique et culturelle pèse sur le locuteur alloglotte dans une situation de rencontre interculturelle, elle pèse aussi sur le natif qui ne partage pas les référents de l'alloglotte. Pour qu'il y ait une véritable rencontre interculturelle, voire une interaction réussie, les interactants s'efforcent de trouver des points communs assurant l'équilibre interne, et cela à travers : « Le partage des informations, soit linguistiques, soit encyclopédiques, soit interactionnelles » (De Nuchèze, 2004 : 21).

Il s'avère que l'asymétrie plurielle liée à l'interaction exolingue et interculturelle nécessite des efforts d'ajustement et d'adaptabilité aux contextes de l'interaction et une conscience de la différence afin de trouver une certaine homéostasie. A ce sujet, De Nuchèze (2004 : 20-21) considère que :

Chaque rencontre devient de ce fait une petite fabrique de nouveaux micro-contextes, alimentée par autrui et les actions conjointes : le contact de deux socialisations langagières en constitue le substrat. Sans l'altérité, pas de décentration possible donc pas de création de nouvelles représentations de soi-même et d'autrui; sans acquisitions linguistiques, pas d'échanges langagiers donc d'objectif atteint ensemble; sans ressources informationnelles, pas de progression du «texte conversationnel» ; sans adaptabilité aux multiples cadres de la vie quotidienne, pas de réussite des actions conjointes.

I.2.2.5. Communication exolingue et Communication interculturelle

A l'asymétrie dans les habitudes communicatives liées à la différence des langues maternelles, s'ajoute, comme nous l'avons précédemment démontré, une asymétrie dans les codes et attitudes socioculturels dont dépendent les stratégies linguistiques et extralinguistiques en communication exolingue. Celle-ci est aussi rapprochée d'une communication interculturelle, dont les partenaires sont issus de milieux socioculturels distincts. Ces locuteurs peuvent avoir le code linguistique en commun pour assurer l'échange, mais ils peuvent aussi se comprendre autrement en parlant des langues différentes mais en ayant recours à d'autres moyens de communication. Les interlocuteurs s'inscrivent de ce fait dans un processus interactif où se développent un ensemble de

connaissances et de pratiques en situations culturellement hétérogènes selon la définition de ce contact interculturel donnée par Vinsonneau (2000 : 177).

Bange (1992), en s'intéressant à la communication en contexte exolingue, considère que cette expression :

renvoie au type de situation qui met en jeu au moins un locuteur natif de la langue qui sert de véhicule à la communication en cours et au moins un locuteur non natif de cette langue, appartenant à un groupe socio-culturel étranger et possédant une autre langue. [...] Ce type de communication se caractérise par une fragilité plus grande liée à la différence de compétence (phonétique, grammaticale et lexicale) entre un locuteur natif et un locuteur non natif, et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens. (1992 : 56)

Cette communication exolingue et « interculturelle » est conçue comme l'ensemble des processus d'interprétation de codes verbaux, paraverbaux, psychologiques et culturels dont l'objectif est de parvenir à des interactions réussies. Même si les partenaires de la communication ont en commun le code linguistique qui permet la communication, une certaine asymétrie dans la maîtrise de ce code peut receler asymétrie d'ordre culturel relative à la composante culturelle de la langue de communication et générer, de ce fait des malentendus et des écarts dans la communication influant sur son déroulement.

Pour De Carlo (2004), les modèles d'interactions correspondant à ce genre de communication exolingue et éventuellement interculturelle se soumettent aux principes d'asymétrie et de réciprocité. L'interaction est gérée soit par l'inégalité du pouvoir communicatif des interactants en attribuant un rôle de contrôleur de la communication à l'un d'eux, celle-ci, se conforme généralement au schéma question-réponse comme c'est le cas de l'interaction entre parent-enfant, professeur-élève, etc., ou par une réciprocité relationnelle entre les interlocuteurs en dépit de la divergence des compétences. Dans ce cas, les deux interactants détiennent le rôle de meneur de la conversation et construisent ensemble, par le biais de leurs expressions, conduites communicatives et attitudes, un échafaudage relationnel et communicatif qui définit le cadre de l'échange et détermine son développement. Les données culturelles, à savoir, l'appartenance à un contexte socioculturel particulier qui modèle les valeurs et l'identité de l'individu influent sur sa communication avec l'autre sur la relation que les interlocuteurs entretiennent entre eux et sur la gestion de l'interaction. L'auteur précise à ce sujet la dynamique et la transformation caractérisant toute situation de communication ainsi que celle de la communication interculturelle où deux individus issus de cadres culturels hétérogènes s'impliquent dans un

changement réciproque face à la différence en s'évaluant avec leurs identités. Leurs compétences de communication s'impliquent de manière différente mais réciproque :

C'est justement ce concept de **réciprocité** qui s'avère central dans une approche interculturelle de l'éducation. Cette réciprocité ne se donne pas automatiquement : c'est un **choix** que chaque participant peut faire consciemment face à la diversité de l'autre. C'est **dans** et **par** la relation que les deux individus partagent la responsabilité du processus de communication qu'ils sont en jeu en train de construire ensemble. (De Carlo, 2004 : 4)

Pour parvenir à l'intercompréhension en situation de communication exolingue et « interculturelle », les interactants se doivent d'user de stratégies co-interactives permettant d'atteindre l'objectif de la communication mais aussi d'éviter une rupture résultant de malentendus interculturels.

I.2.2.6. Conscience langagière et Conscience (inter)culturelle

Les stratégies adaptatives dont les interactants font usage dans une situation de communication relèvent de ce que l'on appelle « une conscience langagière ». Celle-ci correspond aux activités entraînant une veille permanente et une réflexion métalinguistique sur la conformité des énoncés produits et émis selon les objectifs communicatifs et la situation globale d'interaction. Pour que les échanges se poursuivent et atteignent le but prédéfini par les interactants, ceux-ci doivent faire preuve d'une conscience langagière, c'est-à-dire « chacun des interlocuteurs doit fournir une activité métalinguistique importante pour adapter de façon satisfaisante ses discours à l'autre, et pour tenter de reconstruire du sens à partir des discours » (Noyau, 1984: 34).

Cette conscience à repérer les indicateurs des difficultés de communication (hésitation, pauses, ruptures, questions, remarques, etc.) se manifeste par la mise en place de stratégies appropriées afin qu'il y ait continuité mais surtout une réussite de l'échange. Qu'il s'agisse de production ou d'émission, le locuteur est censé être attentif aux actes communicatifs et aux paramètres contextuels et relationnels en particulier afin de réaliser d'une manière réussie l'activité langagière. De là, se met en jeu la compétence communicative de tout locuteur du fait qu'il est appelé à mobiliser des compétences linguistiques, sociolinguistique, discursive, culturelle, etc., dans le but d'atteindre un degré acceptable dans la compréhension de la communication, il faut donc manifester une conscience relative à chaque composante pour résoudre les éventuels problèmes communicatifs. C'est ce qu'Arditty explique en disant que « la conscience des phénomènes proprement

linguistiques au sens de système de la langue, est apparue limitée et subordonnée par rapport à une conscience plus large de phénomènes touchant à la relation à l'autre et à l'activité sociale » (Arditty, 2008 :48)

La communication est par définition compliquée de par les éléments qui lui donnent son cadre interactionnel. Mis à part la langue, d'autres éléments comme les interactants, le contexte, les intentions et le but de l'échange, etc., confèrent à l'interaction une certaine orientation. Au cours de l'échange, la conscience langagière qu'a le locuteur du déroulement de l'activité langagière génère des stratégies métalinguistiques menant à la finalité de la communication. Pareillement, afin de réussir la communication, une conscience englobant des phénomènes qui relèvent des représentations de soi et de l'autre, de la thématique de la communication, du cadre situationnel de l'interaction, etc., surgissant lors de l'échange s'avère indispensable pour une communication réussie. A ce sujet, Arditty affirme que « les aspects relationnels de l'interaction et de la conscience qu'on en a déterminent notre évaluation des possibilités de jeu avec la langue, et conjointement, de construction de l'image de soi et de la relation aux autres » (Arditty, 2008 : 36)

Par ailleurs, la communication interculturelle conçue comme étant une interaction entre personnes d'appartenances culturelles distinctes, sa réussite n'est pas uniquement conditionnée par les compétences linguistiques des interactants mais aussi par leur capacités en termes d'ouverture sur l'autre, de perception d'éventuels malentendus, de décodage de l'implicite culturel, c'est la raison pour laquelle tout locuteur doit avoir conscience de la grille de référence de son interlocuteur, de sa propre identité et particularités culturelles afin de savoir comment se comporter et se positionner par rapport à lui. Un locuteur ayant une conscience culturelle manifeste « sa capacité à « ajuster » sa façon de penser et de son degré de réceptivité à des systèmes culturels nouveaux. Cette souplesse dans la perception et les modes de pensée facilite l'ouverture aux autres et l'acceptation de leur culture. Elle est l'une des conditions d'une adaptation interculturelle réussie ». (A-G. Camillieri, 2002 : 55)

Ce qui mène à une communication satisfaisante est la capacité de voir au-delà des stéréotypes qui gênent la perception que les locuteurs ont d'eux-mêmes et des autres, de prendre conscience de la diversité des milieux socialisateurs, et donc des modes de vie et des modes de pensée. Cette conscience (inter)culturelle est indispensable pour réussir une

communication interculturelle, car par définition, l'interculturel traite de « l'interaction entre deux identités qui se donnent mutuellement un sens » (Abdallah-Preteuille, 1986)

Pour Ogay et al (2002 : 46) « une bonne communication interculturelle est avant tout une interaction sans conflit, dans laquelle chaque acteur s'efforce d'éviter tout désaccord et de laquelle chacun ressort satisfait ». L'interaction entre porteurs de cultures différentes s'avère parfois d'une grande utilité car ces contacts leur permettent de s'apercevoir de leurs caractéristiques culturelles, des points de convergence et des points de divergence qui passeraient inaperçus dans d'autres circonstances. De plus, les images faites des uns et des autres émergent dans les situations de contact en contribuant à l'interprétation correcte ou pas des messages en communication.

Chaque locuteur interprète les messages conformément à ses connaissances et représentations qui peuvent coïncider, plus ou moins ou très peu, avec la réalité de son interlocuteur. La communication n'est pas seulement un échange de messages, c'est, surtout, une construction de sens qui se fait en possédant assez de connaissances des cultures d'origines des interlocuteurs afin de faciliter l'intercompréhension mais aussi en ayant une ouverture et une tolérance vis-à-vis des différences pour éviter ou résoudre d'éventuels problèmes d'ordre culturel. Cela nous guide directement vers la compétence interculturelle qui est une sorte de maillon reliant des composantes cognitive et émotionnelle qui se conjuguent et s'interpénètrent, l'une ne pourrait se dissocier de l'autre pour réussir une communication interculturelle. Chen et Starosta (1996 : 366) soulignent que les personnes ont une compétence cognitive interculturelle plus grande quand «...elles ont un haut degré d'autoconscience et de conscience culturelles ».

Les rapports émotionnels sont une pièce maîtresse dans tout contexte interculturel du fait qu'ils peuvent perturber ou faciliter la communication en fonction de ce qu'éprouvent les interlocuteurs l'un à l'égard de l'autre. L'empathie, l'anxiété, la tolérance, l'ouverture, la curiosité, sont des sentiments qui orientent la communication vers l'échec ou la réussite, et pour qu'elle réussisse, les interlocuteurs doivent, en plus d'une compétence interculturelle cognitive, se doter d'une compétence interculturelle émotive qui se produit « ...quand les personnes sont capables de projeter et de recevoir des réponses émotionnelles positives avant, pendant et après les interactions interculturelles » (Chen et Starosta, 1996 :358-359).

Mises en corrélation, les deux aspects de la compétence interculturelle font en sorte qu'une conscience culturelle atteigne un degré permettant aux interlocuteurs de prédire la situation

communicative en prévoyant et négociant les diverses lectures des messages émis et reçus. Cette conscience se définit comme « l'habilité à négocier les significations culturelles et à agir au niveau de la communication de forme efficace conformément aux multiples identités des participants » (Chen et Starosta, 1996 : 358-359).

Qu'elle soit culturelle ou interculturelle, cette conscience touche à la personnalité de l'individu en ce sens qu'elle met en œuvre ses images, ses connaissances, son savoir-faire, ses habiletés à prévoir, à déduire, à comprendre, à négocier, etc. Pour conceptualiser la conscience interculturelle, le conseil de l'Europe à travers les projets qu'il a mis en œuvre, s'est donné pour tâche l'éveil aux langues et aux cultures ainsi que le développement d'une conscience interculturelle. Celle-ci est expliquée sur le site du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) comme suit :

Il n'est pas possible d'accepter sans avoir une forte volonté de se connaître mutuellement, de se comprendre sans pour autant vouloir effacer à tout prix les différences qui existent entre nous. C'est à ce moment que nous parlons de la conscience interculturelle, cette conscience que les autres existent, qu'ils sont différents et que nous devons accepter leur différence pour communiquer réellement avec eux et pour pouvoir vivre avec ou même à côté d'eux. (...). Il n'y aura jamais de cohésion en Europe sans une forte motivation et volonté de communiquer avec les autres, sans cette conscience interculturelle qui nous pousse à accepter (et pas seulement à tolérer) les autres et nous implique dans l'acquisition de la compétence interculturelle. (...). La conscience interculturelle nous ouvre donc l'acquisition des compétences interculturelles qui, complétées de compétences langagières, rendent la communication possible.

La complexité des situations interculturelles appelle une réflexion sur les compétences à développer en plus des compétences langagières. Etant un phénomène qui met en interaction les volets linguistique et culturel, la communication implique une conscience langagière des interlocuteurs des enjeux linguistiques de l'échange mais aussi une conscience interculturelle qui valorise la rencontre des identités, la confrontation des représentations, la construction du sens et l'action commune.

Conclusion

Ce chapitre a été consacré à deux volets principaux : les visées et modalités communicatives et interculturelle en didactique des langues et les situations communicatives exolingues et interculturelles. Le point qui relie les deux perspectives est le fait qu'actuellement, les didacticiens encouragent les approches actionnelles s'appuyant sur des tâches communicatives authentiques. C'est pourquoi nous avons montré dans la

première partie de ce chapitre la perpétuation de l'objectif communicatif en corrélation avec l'objectif interculturel en didactique - domaine dans lequel s'ancre notre recherche - pour traiter dans une deuxième partie de la communication qui nous intéresse tout particulièrement par rapport à la visée que nous nous sommes donnée dans cette étude.

Dans une conception d'interactions exolingues en ligne -qui est la nôtre- l'étude des phénomènes interculturels est de première importance du fait qu'ils sont directement liés à l'échec ou la réussite de la communication d'où la nécessité d'explorer les situations exolingues tant sur le plan de l'asymétrie linguistique qui, à la fois, a des retombées sur le déroulement de l'échange mais aussi l'avantage des potentialités acquisitionnelles dans le domaine de l'apprentissage des langues, que sur le plan de l'asymétrie culturelle, source de malentendus pouvant être palliés par le biais d'une conscience interculturelle.

Pour explorer le domaine de la communication sous l'angle du culturel et de l'actionnel, nous avons eu recours au concept de « l'éthos communicatif » en raison des styles culturels qui apparaissent dans les interactions ainsi qu'à celui de « l'agir communicationnel » qui invite à réfléchir à une projection à faire sur le modèle de l'acteur social préconisé par l'approche actionnelle.

S'ils aspirent à poursuivre l'échange et à atteindre l'objectif qu'ils se sont assignés, les porteurs de cultures distinctes, mis en situation de communication, recourent à des stratégies adaptatives car la rencontre interculturelle est une situation compliquée où se confrontent des représentations et des identités d'où la prolifération des études interculturelles dans de nombreux domaines, et le foisonnement des notions liées à cette thématique. C'est ce que nous présenterons dans le chapitre suivant, qui sera consacré au contact des langues et des cultures, au dialogue et compétence interculturels tout en visant les phénomènes identitaires et représentationnels émergeant en situation d'interaction.

Chapitre II : Croisement de langues et de cultures : l'interculturel entre réalité sociale et transposition didactique

Introduction

Au vu du succès de la thématique de l'interculturel, nous tenterons dans ce chapitre de croiser les regards et les perspectives en les conjuguant plutôt qu'en les opposant afin de montrer l'intérêt accordé aux aspects les plus difficiles à mesurer et à expliquer et qui sont redéfinis constamment. Traiter de l'interculturel revient à s'interroger sur les notions fondamentales autour desquelles il s'articule. Nous explicitons en premier lieu la notion de culture, conçue comme l'ensemble des significations et des codes partagés et transmis socialement. Puis, seront parcourus les concepts par rapport auxquels s'inscrit le discours interculturel et est appréhendée la relation à l'Autre.

Nos choix théoriques situeront les questions interculturelles par rapport à la complexité des domaines qui les cadrent et aux tentatives de définitions et de renouvellements interdisciplinaires. Si le début de la problématique interculturelle est lié à la situation des migrants et aux tensions engendrées par le contact des porteurs des cultures (De Carlo, 1998), il est question ici de se centrer particulièrement sur le milieu scolaire et sur l'enseignement des langues qui génère des interactions linguistiques et culturelles.

Dans ce chapitre, l'attention sera aussi orientée vers la communication pouvant être chargée culturellement et sujette à l'intervention des différences qui influent sur les relations entre les sujets de cultures différentes d'où la focalisation sur la notion de communication interculturelle. L'interculturel est « essentiellement une perspective qui prend la culture au sérieux » (Dasen et Johada, 1986 : 413), dans la mesure où les porteurs de cultures, en situation de contact se réfèrent à leurs cultures pour interagir avec l'Autre. Ces interactions sont propices à l'émergence des différences, clé du développement de la sensibilité culturelle lorsqu'elle ne se conjuguent pas avec le rejet mais amènent à une réflexion et interprétation instaurant connivence et compréhension. Cette relation avec l'Autre sera expliquée à la lumière de différents modèles s'intéressant soit au processus d'acculturation (Berry, 1998), aux stratégies identitaires (Camilleri, 1990), ou au développement de la sensibilité interculturelle (Bennet, 1986), etc., tout en mettant l'accent sur des concepts tels que la compétence et conscience interculturelle, les représentations, l'identité et l'altérité.

II.1. Perspective interculturelle et apprentissage des langues étrangères

Etant donné que notre thématique a comme axe primordial les relations interculturelles dans un contexte de communication exolingue où sont mis en interaction des porteurs de cultures différentes, il est nécessaire de la situer dans un cadre conceptuel élucidant la perspective interculturelle en corrélation avec des notions prises d'un métissage disciplinaire. La visée didactique de l'interculturel tel qu'elle est envisagée dans ce travail implique une réflexion sur les rapports existant entre didactique et interculturel afin de mieux appréhender les phénomènes relationnels qui marquent toute situation d'interaction. Dans ce qui suit, nous proposons, en nous référant à différentes études, un éclairage théorique de la notion de culture et de celle de l'interculturel, ce concept sera explicité particulièrement sous un angle didactique et pédagogique.

II.1.1. Réflexion sur la notion de culture

Occupant une position mixte, au carrefour des concepts de la psychologie sociale, de l'anthropologie et de la psychanalyse, etc., la notion de « culture » revêt plusieurs dimensions selon le domaine auquel elle se rattache. Pour éclairer son rapport à l'interculturel, nous souhaitons d'abord nous démarquer du sens traditionnel et originel de la culture et qui réfère au développement des facultés intellectuelles et au niveau d'instruction des personnes. Cette acception est plus ou moins synonyme d'un corps d'informations transmises par les institutions et qu'une société dispense à certains de ses membres afin d'en faire une minorité censée être capable d'accéder au savoir et d'approfondir cet univers de connaissances pour passer d'une « tête bien pleine » à une « tête bien faite ». Cette culture « promotionnelle » (Clanet, 1990) hiérarchise la société en attribuant des grades et des diplômes valorisant des groupes et des individus selon certains traits conformes à un modèle élaboré par la société.

Cette conception « subjectiviste » (Verbunt, 2001) qui lie la culture à une personne se trouve supplantée par des définitions plus englobantes à partir desquelles il nous sera possible d'examiner les rapports qui se créent lorsque des individus entrent en contact. Il s'agit des définitions qui, contrairement à celle de la culture « promotionnelle » qui se soucie du savoir acquis grâce aux efforts singuliers de l'individu, se tournent vers la

collectivité en se centrant sur les groupes et sur l'individu en tant que porteur de ce que la collectivité lui a légué dans le processus de socialisation. Pour mieux appréhender cette notion, il est important de recourir à son historique, ce qui nous permettra d'observer son évolution ainsi que la naissance du concept de l'interculturel.

II.1.1.1. La vision tylorienne

Au fil des années, des chercheurs se sont intéressés à clarifier la notion de culture qu'elle soit au singulier ou au pluriel, leurs définitions ont apporté des éléments de réponses à divers questionnements tout en animant le débat et en croisant les domaines. Dans une perspective ethnologique, Tylor considère la culture comme un tout complexe « qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Cuche, 2004 : 16)

Sans trancher avec la visée universaliste de la civilisation et en s'inscrivant dans une approche évolutionniste, Tylor (Cuche, 2004) s'interroge sur l'origine des cultures et souligne que l'espèce humaine se développe à des rythmes inégaux et en franchissant les mêmes étapes afin de parvenir à la civilisation, d'où l'existence de sociétés moins avancées que d'autres. L'histoire humaine suit un schéma unilinéaire traduisant un processus de développement universel. Ce sont, selon lui, les « survivances » qui permettent de rendre compte de l'ensemble culturel originel ou de ce qu'il appelle, la culture primitive.

II.1.1.2. Le relativisme culturel

Fasciné par la diversité avec laquelle les cultures représentent le monde et classifient l'expérience humaine, Franz Boas (1858-1942), un anthropologue qui a mené des enquêtes par observation participante, retient d'après Cuche (2004, 30-32) la définition de la culture proposée par Tylor en entreprenant une mise en question de l'évolutionnisme anthropologique qui met et évalue les cultures particulières sur une même échelle de civilisation. Il avance qu'étant le résultat d'un processus historique particulier, chaque culture a son originalité et doit être étudiée sous cet angle ; elle est aisément identifiable et distincte des autres. Seul le contact des cultures pourrait venir altérer la pureté de chaque culture particulière et authentique.

D'après Cuche (2004 : 34-43), cette vision a conduit Boas à poser les principes d'une étude comparativiste des cultures d'où le relativisme culturel qui valorise la diversité du patrimoine culturel de l'humanité, et à souligner la valeur égale de toutes les cultures en refusant toute forme de hiérarchisation ou de suprématie. Boas et ses disciples Ruth Benedict et Melville Herskovits affirment que les diverses cultures ne doivent en aucun cas être jugées, car tout jugement reflète la culture à laquelle l'on appartient et ses préjugés. Ces anthropologues préconisent une approche à base de relativisme culturel, synonyme de tolérance et d'équité. Si l'homme a tendance à considérer ses propres catégories comme universellement valables, il est primordial qu'il dépasse son ethnocentrisme et qu'il considère les autres cultures avec objectivité.

L'apport du relativisme culturel réside donc dans la valorisation des différences et la sauvegarde de la spécificité de chaque culture, son volet éthique met en exergue l'impossibilité des jugements de valeurs qui imprégnaient le discours évolutionniste et la nécessité de voir la culture comme un système cohérent et autonome. Etant des entités relatives, les cultures ne peuvent pas servir d'étalon pour se comparer les unes aux autres. Prenant appui sur l'hétérogénéité des valeurs inhérentes aux différents systèmes culturels, le relativisme culturel défend l'idée qu'un jugement n'est possible que relativement au point de vue d'une société donnée et que la tolérance de pratiques culturelles différentes des nôtres n'implique pas l'adhésion aux valeurs des autres.

Comprendre une culture revient à sortir du cercle opposant culture primitive et culture évoluée, pour les partisans du relativisme culturel, toute culture est développée et partagée par une communauté humaine, ce qui lui donne son caractère singulier qui se manifeste par le biais de la langue, des croyances, des coutumes, de l'art ; et l'on ne peut analyser un trait culturel indépendamment du système culturel auquel il appartient et qui seul, peut lui donner sens.

Vu sous cet angle, le relativisme culturel peut être considéré comme une forme initiale de l'interculturel et sa matrice première. Toutefois, la conception actuelle de l'interculturel s'oppose à la vision de Boas qui n'invalide pas le processus de diffusion conçu comme le résultat de la confrontation des cultures ni la circulation des traits culturels mais celle qui estime que le contact avec une autre culture ne fait qu'altérer la pureté des cultures particulières. L'idée d'insister sur le particularisme culturel qui revalorise toutes les cultures se lit après plus d'un demi-siècle dans ce qu'affirme Porcher : « Toute culture est égale en dignité à tout autre. Une culture est un ensemble à la fois cohérent et

contradictoire, qui a ses propres valeurs et ses propres systèmes de référence, ses propres régulations.» (Porcher, 1995 : 54)

II.1.1.3. L'école américaine

En vue de raffiner les notions qui se rattachent au « culturalisme » de Boas, ses étudiants s'orientent vers une approche psychologique des cultures. Selon Linton (1963), il est possible de faire correspondre une « personnalité de base » à chaque culture étant donné que la culture est d'abord un univers de représentations et d'interprétations qui conditionne et détermine étroitement la personnalité à travers des « modèles culturels » (*patterns of culture*), ce concept à travers lequel Benedict (1934) exprime l'homogénéité et la totalité d'un certain modèle ou d'une certaine configuration caractérisant toute culture, revêt les traits culturels qui se combinent d'une manière cohérente conformément à un schéma inconscient qui s'offre à l'individu en façonnant ses comportements.

Dans une perspective similaire, Margaret Mead (1901-1978) centre ses recherches sur la formation de la personnalité en rapport avec la culture que l'individu reçoit. Elle tend à élucider les processus de transmission culturelle et de socialisation. Ses recherches et enquêtes étayaient la vision de Boas en montrant que la personnalité individuelle n'est pas liée à un caractère biologique mais surtout à un modèle culturel qui détermine l'éducation de l'enfant et qui l'amène à s'imprégner progressivement et d'une façon inconsciente des fondements et des principes de sa culture, cette socialisation que les anthropologues désignent par « enculturation » est un processus de transmission de la culture à chaque individu.

La culture ne peut se définir qu'en étroite corrélation avec les hommes qui la maintiennent vive, si « une personnalité de base », selon Mead s'acquiert par une culture qui se rattache à un seul type de personnalité, Linton (1945) stipule que, dans une même culture, peuvent exister simultanément plusieurs types de personnalité car aucun individu ne peut synthétiser sa culture en lui ni en être un dépositaire exclusif. Kardiner (1939 : 12) précise qu' : « une personnalité de base » est : « Une configuration psychologique particulière propre aux membres d'une société donnée et qui se manifeste par un certain style de comportement sur lequel les individus brodent leurs variantes singulières ». Cette explication met en évidence le caractère singulier de tout individu et son aptitude à intérioriser et à vivre sa culture en faisant place à des variations individuelles.

L'anthropologie culturelle américaine dont les tenants sont Mead, Benedict, Kardiner, opte pour la comparaison entre les différentes cultures en observant les comportements individuels, les façons de communiquer, de travailler, de se distraire et de réagir face à certaines situations en vue de déceler la diversité. Cette école culturaliste a incité des anthropologues comme Ralph Linton (1959) à s'inscrire dans une optique psychologique et psychanalytique et à s'intéresser au contact des cultures. Pour cet auteur, la structure de la personnalité est tributaire de la culture caractéristique d'une société particulière. Il considère qu'à chaque culture correspond un certain nombre de conduites distinctives qui forgent la personnalité de l'individu. Ces conduites sont mises en avant par l'anthropologie symbolique contemporaine pour laquelle « Un fait culturel n'est pas autre chose que la dimension symbolique d'un fait social » (Ortigue, 1993 : 14).

C'est dans les interactions sociales que circule l'implicite, signe d'une expérience commune ; et que s'interprètent des réalités sociales par l'individu en se référant aux éléments culturels et en découvrant des catégories partagées par le groupe social et qui régissent les rapports aux hommes et au monde. Le fonctionnement de l'implicite repose sur une concertation sociale dans la mesure où les membres d'un groupe décèlent les significations symboliques parce qu'ils adhèrent à des représentations du monde et à des intérêts communs. Si l'anthropologie culturelle s'intéresse aux comportements observables, l'anthropologie symbolique met l'accent sur le sens que prennent ces comportements pour les membres d'une communauté.

Quant à Camilleri (1994 : 37), il accepte une forme modérée de l'approche relativiste tant controversée. Pour lui, il est impératif d'accorder une égale légitimité à toutes les cultures et que les individus entrent dans une négociation démocratique afin de parvenir à l'acceptation du minimum de représentations et valeurs communes, ce qui conduit non pas à une société multiculturelle mais interculturelle.

II.1.1.4. Anthropologie structuraliste et sociologie

La notion de culture est loin de faire consensus. Elle renvoie à une multitude de significations et même si l'on se restreint au domaine de l'anthropologie, la culture reste associée à des conceptions plurielles. Claude Lévi-Strauss, en s'engouffrant dans l'anthropologie structurale voit en les différentes cultures des variables de la culture humaine. L'Humanité est donc répartie en cultures qui s'actualisent et se transforment avec les changements sociaux. S'inspirant de Benedict, la pensée de Lévi-Strauss cherche à

démontrer qu'il existe des universaux culturels étant donné que chaque modèle culturel est élaboré en puisant ses traits du « capital commun ». Pour ce faire, la théorie transculturelle de Lévi-Strauss tend à repérer les « invariants » c'est-à-dire les uniformités sous-jacentes aux variations produites par la culture humaine. Pour lui, chaque culture est l'expression particulière d'une culture unique, celle du genre humain.

En sociologie, la définition que donne Durkheim (1858-1917) à la « conscience collective » jalonne la notion de culture :

L'ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une même société forme un système déterminé, qui a sa vie propre ; on peut parler de conscience collective ou commune. [...] Elle est, par définition, diffuse dans toute l'étendue de la société [...] Elle est indépendante des conditions particulières où les individus se trouvent placés ; ils passent, elle reste. [...] Elle ne change pas à chaque génération, mais elle relie au contraire les unes aux autres les générations successives. Elle est donc tout autre chose que les consciences particulières, quoiqu'elle ne soit réalisée que chez les individus. Elle reste le type psychique de la société, type qui a ses propriétés, ses conditions d'existence, son mode de développement, tout comme les types individuels, quoique d'une autre manière. (Fleury, 2002 :15)

Dans cette perspective, est mise en avant l'idée que la société et l'individu sont intimement liés par un système de représentations et de valeurs que la société offre à l'individu et dont celui-ci se sert afin d'actualiser la société et la construire en une collectivité particulière. Ce réseau symbolique et relationnel de rites, de valeurs et de manières d'être et d'agir constitue l'unité que le groupe social donne à voir, et la structure qui confère une forme et un sens aux comportements et aux échanges sur lesquels se base l'activité sociale. La dimension culturelle qui régit la relation entre l'individu et la société permet l'intégration sociale à travers l'adhésion aux mêmes valeurs organisant la vie en commun.

Par la cohérence sociale, la capacité d'interprétation de tout acte par les membres d'un même groupe se renforce et les échanges prennent une signification particulière car, cette fonction symbolique qu'est l'essence de l'activité culturelle instaure les liens par lesquels l'individu apprend à exister en relation avec les autres et fait siennes les façons de penser, de sentir et d'agir propres au milieu dans lequel il se trouve. Il devient plus ou moins réceptif à un ensemble de faits et de significations qu'il partage avec les autres. Sans s'éloigner de la pensée évolutionniste, les sociologues définissent la personnalité comme l'expression socialisée d'une nature humaine universelle modelée par des valeurs, des normes, des modèles de comportement, des institutions propre à une culture particulière.

Par un accord tacite entre l'individu et la société, la nature bidimensionnelle de la culture se met en valeur en ce sens qu'elle traduit la complexité psychologique et sociale de

l'individu qui, en intériorisant une certaine configuration de sa culture qui forge sa personnalité et dirige sa conduite, prend conscience de son appartenance, de ses actions et de son devenir avec son groupe social. Pour Clanet, la culture consiste en :

Un ensemble de système de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins. (Clanet, 1990 : 16)

Clanet précise que « La culture c'est sans doute ce qui se fait et ce qui existe comme production de l'homme, mais c'est surtout et d'abord ce qui se fait et ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière » (1990 :16). Il met ainsi l'accent sur le fait que la culture se distingue de la nature, celle-ci est donnée alors que la culture est acquise ; elle relève de la création et de l'artifice. Néanmoins, Clanet insiste sur les composantes essentielles de la culture à savoir les valeurs considérées comme les normes culturelles d'une société et les formes de représentations qui donnent sens et justifient le fonctionnement social.

Par ailleurs, le concept d'« habitus » est celui auquel Bourdieu (1980 : 88-91) a eu recours pour traiter de la culture au sens anthropologique. Il entend par ce concept ce qui caractérise une classe ou un groupe social par rapport aux autres, ceux qui ne partagent pas les mêmes conditions sociales. Aux différentes positions dans un espace social donné correspondent des styles de vie qui sont l'expression symbolique des différences inscrites objectivement dans les conditions d'existence. L'habitus donne la possibilité au groupe d'intérioriser et de préserver inconsciemment des moyens qui permettent aux individus de s'orienter dans leur espace et d'user des pratiques conformes à leur appartenance sociale.

Pour définir la culture, Abdallah-Preteille (1999 : 09) élucide les fonctions ontologique et instrumentale de ce concept. Pour elle, la première fonction est celle qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, tandis que la seconde facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes et des aménagements culturels. Elle ajoute que la culture est le résultat de l'activité sociale et se développe à partir de phénomènes psychologiques, sociologiques et communicationnels.

II.1.1.5. Vers une (re) définition de la culture

En nous référant à cette panoplie d'approches, il ressort que la culture est liée à un groupe humain qu'elle structure tout en constituant son cadre de référence. Elle est inscrite dans la

transmission pour assurer sa continuité tout en étant en rapport dialectique avec le « dehors » duquel elle se différencie. Ces caractéristiques constituent la toile de fond de la plupart des définitions proposées de la notion de « culture » que Perrégaux définit comme un : « ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les mêmes membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres (...) » (Perrégaux, 1994 : 157)

Ces tentatives de redéfinition intègrent des codes de communication porteurs de sens symboliques. L'expression de ces sens est véhiculée par le langage et partagée par les interlocuteurs qui se reconnaissent et renforcent ainsi une sensibilité commune. Il en résulte que la culture est construite de savoirs appris et organisés comme un système de signes que revêt la communication tout en fournissant aux membres d'une société un cadre de référence et d'interprétation leur permettant d'adapter leur façons d'agir aux règles de la société et de s'identifier par rapport aux autres. Cette adaptation est assurée par le processus de socialisation et de l'apprentissage qui découle de l'interaction avec le milieu social.

Ces orientations révèlent la polysémie du concept de culture qui se trouve à la lisière de divers domaines. Nous avons tenté de présenter les dimensions de la culture autour desquelles divers chercheurs ont développé des approches ; d'innombrables définitions ont été proposées et auxquelles nous avons emprunté quelques unes qui nous permettront au mieux d'approcher l'interculturel. L'accent est mis dans les approches parcourues sur l'aspect relationnel de la culture en ce sens qu'elle est liée à un groupe social et à l'individu vu qu'elle forge sa personnalité. Les membres d'un groupe social sont conditionnés par leur système de valeurs qui induit des comportements particuliers dans des situations données.

II.1.2. Ancrage théorique de l'interculturel et implications éducatives

Le phénomène caractérisant les sociétés contemporaines n'est pas seulement la pluralité et la diversité des ethnies et des cultures mais surtout l'interaction accrue qui s'impose comme nécessité à la communication entre les peuples. Si le multicultural renvoie à la coprésence de différentes communautés et cultures qui maintiennent une certaine autonomie, plus d'interrelations des groupes sociaux remodelent la sphère mondiale où les

échanges entre porteurs de cultures s'intensifient de jour en jour. L'interculturel dans sa conception de « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle. » (Abdallah-Preteille, 1992 :36) se distingue du multiculturalisme et entraîne la nécessité de promouvoir, face aux conflits que revêtent les nouveaux scénarios socioculturels, la compréhension mutuelle entre les peuples en dépit des différences.

Dans la perspective de l'interculturel, les cultures, même si elles ont toujours été sujettes aux influences extérieures, acquièrent un autre aspect valorisant l'interaction et l'échange. En effet, «Les cultures doivent d'abord être considérées non comme des produits du passé en voie de disparition mais comme des matrices d'action et de pensée qui se testent en fonction des contraintes nouvelles.» (Demorgon, 2000 :11)

A la vision de la culture comme étant une sorte de « *programmation mentale* » (Hofstede, 1994) qui enferme l'individu dans un réseau d'attitudes et de valeurs acquises au cours de sa socialisation et influencées par son entourage et sa société d'appartenance, succède celle de la culturalité qui rend compte de l'aspect alvéolaire et mouvant des cultures et des phénomènes de mutations consécutifs au contact des cultures. C'est précisément à partir de cette « culture en acte » (Abdallah-Preteille, 1996) qu'est envisagée actuellement la diversité culturelle, non pas en s'arrêtant au niveau de la constatation et de la description mais en opérant une démarche analytique des processus d'interactions des groupes culturellement différents.

L'interculturel désigne cette prise en considération des rapports entre les porteurs des cultures en s'intéressant au sujet qui, selon Abdallah-Preteille (2004 :54), n'est plus le produit de sa culture car celle-ci a perdu sa valeur de déterminer les comportements en raison de l'hétérogénéité qui marque le milieu dans lequel le sujet se socialise, ce qui lui offre un éventail large pour effectuer ses choix culturels. Ce positionnement qui accorde au sujet une place particulière ne prône pas un certain subjectivisme, mais une valorisation du rapport identité/altérité et des cultures qui n'existent que par ceux qui les portent et les influencent.

La culturalité recouvre l'idée que toute culture évolue en interaction avec d'autres cultures et qui s'oppose à celle du culturalisme qui tient à isoler chaque culture en la considérant comme un système clos et cohérent se développant en dehors de toute influence. Les processus d'acculturation sont, de ce fait, marginalisés et tout dialogue est exclu. Toutefois,

l'école culturaliste invite au relativisme et à la décentration culturelle, donc à l'acceptation de l'Autre.

Dans cette même optique, le traitement des différences culturelles entre les groupes et les sociétés comme nouvelle aspiration interculturelle remet en cause l'approche culturaliste pour laquelle la culture se construit du dedans et non du dehors. Dans la perspective interculturelle, le contact des cultures entre porteurs de cultures distinctes est potentiellement génératrice du changement, d'une dynamique relationnelle et de phénomènes humains d'où la visée psychologique de l'interculturel : « les psychologues comprennent qu'il est impossible d'étudier sérieusement les comportements sans tenir compte des données contextuelles » (Camilleri et Vinsonneau, 2002 : 101)

Désormais, une liaison étroite s'est établie entre le domaine de la psychologie et celui de l'anthropologie en ayant pour finalité de s'occuper de la culture et du comportement humain tout en prenant appui sur l'influence réciproque entre psychisme et culture. A ce propos, Camilleri et Vinsonneau (2002 : 101) signalent que ce que les anthropologues appellent une anthropologie psychologique est désigné par les psychologues par « l'interculturel ».

II.1.2.1. Interculturel et relativisme

L'idée générale de l'interculturel émane du relativisme non pas comme une approche qui prétend la stabilité culturelle et éradique les différences culturelles et les processus d'acculturation mais comme une tendance à privilégier l'analyse des processus découlant de l'influence réciproque des cultures, et l'interprétation du fait culturel étranger en se basant sur un relativisme critique. Ce dernier suppose un effort constant pour explorer les deux cultures mises en interaction et pour neutraliser la tendance à porter des jugements de valeurs sur la culture étrangère.

S'opposant au multiculturalisme qui focalise sur l'appartenance communautaire non interactive, l'interculturel se propose d'élaborer, à partir d'interactions concrètes des individus et des groupes, les modalités d'un consensus qui admet les différentes manières de voir et de penser en luttant contre l'ethnocentrisme. Il implique également le respect et la reconnaissance des identités et la modification des rapports sociaux pour se mettre en chemin vers une autre façon de vivre ensemble en dépit de la conflictualité sociale et culturelle.

L'avancée de la mondialisation exige une certaine perméabilité des cultures et celle-ci n'est possible que si leurs porteurs refusent de vivre en autarcie. De ce fait, le croisement des cultures dans l'optique interculturelle génère des processus de mutations en se présentant comme alternative au repli identitaire et au cloisonnement. L'interculturel a trait à des : « Processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels...-générés par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation. » (Clanet, 1990 :21)

Pour que se produisent des interactions interculturelles, il ne suffit pas qu'il y'ait multiplicité et simple juxtaposition des cultures, mais surtout l'intention de traverser les frontières des différentes identités culturelles doublée d'une action d'aller-retour de soi vers l'Autre. Ce principe constitue la trame basique de l'interculturalité dont les fils constituent « Un modèle de construction du savoir culturel qui prendrait la forme d'un mouvement en spirale qui, partant de soi, se projette vers l'autre pour revenir à soi modifié » (De Carlo, 1998 : 08).

Clanet (1990) rend compte des différents cheminements qui interviennent dans les situations dites interculturelles caractérisées par la confrontation d'un sujet avec une culture qui lui est partiellement ou totalement inconnue. Les deux codes culturels face auxquels se trouve le sujet sont deux conceptions différentes du monde. Selon des hypothèses qu'il émet, l'auteur scinde cette formation à l'interculturel en trois moments distincts :

- Dans un premier moment, le contact avec le code culturel étranger va pousser le sujet à l'exprimer dans son propre code culturel. Ce que l'auteur désigne par l'assimilation du code nouveau par l'ancien.
- Dans un deuxième temps, il s'aperçoit de son propre code culturel et ressent son incapacité à exprimer un code culturel différent du sien. Progressivement, au contact du code culturel étranger, le sujet se l'approprie ou sera approprié par ce code. Cette appropriation réciproque explicitée par l'auteur se traduit par la place occupée par le sujet dans ce nouveau contexte et par une sorte de « décrochage » du code culturel originel se manifestant par une immersion dans le nouveau code et une familiarisation avec les croyances et les valeurs étrangères. Néanmoins, il ne s'agit pas d'abandonner le code originel mais de le délaisser de manière momentanée. L'auteur souligne que l'objectif de ce détachement du code culturel originel consiste en une tentative de créer

des médiations entre les deux codes et en leur relativisation. L'ambiguïté du rapport aux deux codes culturels qui caractérise la deuxième phase de ce processus, commence progressivement à se dissiper vu la capacité d'affrontement que développe le sujet.

- La médiation entre les deux codes culturels aboutit à la création d'un « troisième espace » qui est une sorte de fusion des deux codes ou un pont par lequel il passe d'un code à un autre. En fait, le but de cette phase de formation en situation interculturelle est de réussir à sortir d'un culturo-centrisme en créant un intermédiaire entre les deux codes culturels.

Les cheminements explicités par l'auteur ne sont pas forcément immuables, car, précise-t-il, plusieurs réactions peuvent intervenir lors de cette formation, il peut s'agir d'une rupture ou de blocages par exemple. L'auteur désigne donc cette situation par une « transformation » qui se manifeste par trois genres de positionnements : il s'agit d'abord d'une attitude d'ethnocentrie où l'Autre est réduit à son code culturel, ensuite, le sujet s'ouvre à la culture de l'autre en s'y impliquant. Finalement, le sujet se décentre des deux codes culturels en adoptant une attitude relativiste et en étant en porte à faux par rapport aux deux codes par rapport auxquels il aura à se situer.

II.1.2.2. Interculturel et pédagogie

Se présentant comme un changement de perspective, l'interculturel en tant que praxis se nourrit des discours de plusieurs disciplines, en particulier celui de la pédagogie de l'enseignement et de l'éducation. La situation scolaire des migrants vers les années soixante-dix a rendu impérieuse l'implication de la pédagogie qui exige des individus appartenant à des sphères culturelles différentes une grande capacité d'ubiquité et de décentration culturelle. Cette pédagogie préconise une distanciation des référents culturels originels pour comprendre l'Autre dans sa différence sans nécessairement en admettre les principes et les valeurs.

Une prise de conscience de l'Autre constitue le soubassement d'une pédagogie interculturelle qui permet selon Abdallah-Preteceille (1996 : 158) de redonner à l'éducation son aspect culturel et de repenser le rapport Moi/Autre. Une telle orientation explique la stratégie interculturelle qui considère la différence comme une occasion, non pas pour rejeter ce qui provient de l'Autre mais pour le connaître davantage. Quant à Clanet (1990 : 135), il voit en l'accolement des termes interculturel et pédagogie un pléonasme étant donné que la pédagogie consiste en une acculturation au moins partielle de la culture

extrascolaire de l'enfant. Etant divers et hétérogènes, les deux systèmes de significations de l'école et de la famille s'assimilent d'où la fonction acculturante de la pédagogie.

L'interculturel s'est déployé dans plusieurs recherches et publications depuis les années soixante-dix où il était affilié à la situation des migrants et à la nécessité de les intégrer dans la société d'accueil. Des analyses plus détaillées de l'historique de ce concept (De Carlo, 1998 : 41-44) montrent qu'il est né de l'exigence d'intégrer des groupes minoritaires et d'éduquer des groupes majoritaires à vivre dans une société pluriethnique. Quelques années après, ce sont les enseignants et les didacticiens des langues et des cultures qui ont emprunté ce concept en militant en faveur « D'une éducation respectueuse du pluralisme [...] une éducation interculturelle qui ne doit pas avoir pour cible uniquement les personnes qui appartiennent à des groupes minoritaires, mais l'ensemble des citoyens d'une société » (Ouellet, 2000 :25). Dès lors, les problèmes liés à la diversité culturelle ont contribué à la montée rapide du succès de l'interculturel dont la didactique des langues a été un terrain fertile pour toute tentative d'optimiser l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère.

La visée interculturelle s'enracine dans le domaine éducatif et tend, en dépassant l'objectif d'une meilleure insertion des enfants immigrés, à préparer l'apprenant à vivre dans une société de plus en plus ouverte aux cultures étrangères. Le glissement progressif de l'interculturel dans le secteur éducatif s'étend à l'enseignement des langues en tenant compte de la variable « culture » dans son acception anthropologique et qui ne peut être abordée sans impliquer l'individu qui la maintient vive et la médiatise. Autrement dit, ce sont les relations avec l'Autre qui fondent toute approche interculturelle qui va au-delà d'une simple description des cultures ; elle correspond à une volonté de redéfinir la dualité identité/altérité et de comprendre les situations d'interaction entre les porteurs de cultures.

Face à la circulation des personnes et à la globalisation du marché qui nécessite un développement considérable des connaissances linguistiques et une ouverture aux cultures, les systèmes éducatifs se trouvent obligés de repenser les nouvelles dimensions de la diversité linguistique et culturelle. Compte tenu des besoins éducatifs changeants, l'approche interculturelle se donne pour objectif d'initier les apprenants à une prise en compte des différentes interprétations culturelles en prônant « une éducation [qui] vise un projet dialectique : assurer le respect des différences, mais dans le cadre d'un système d'attitudes autorisant leur dépassement. » (Camilleri, 1993 :50)

II.1.2.3. La classe de langue comme lieu à vocation interculturelle

La didactique des langues est actuellement touchée par la diversification du tissu social et des obstacles culturels à la communication et à l'apprentissage d'une langue étrangère. Des interrogations ont été soulevées sur les finalités qui doivent s'assigner à l'apprentissage des langues et correspondre à un projet social, d'où la nécessité de subordonner démarches et contenus afin que l'enseignement soit conforme aux paramètres de la communication planétaire sur laquelle se focalise la conception des relations entre les cultures.

La prise en compte de l'enseignement linguistique accompagné de son corollaire culturel se traduit aujourd'hui dans l'ensemble des théories solidement établies qui traitent de l'interculturel, le champ propice à l'approche des relations entre cultures et qui constitue l'ancrage des études portant sur les langues et les cultures. Sous l'influence de questions devenues cruciales telles que la confrontation des cultures, l'enseignement des langues, la communication exolingue, l'interculturel prend plus d'ampleur et impose son omniprésence dans plusieurs disciplines.

Des notions d'inspiration sociologique, sociolinguistique, psychosociologique, et interculturelle figurent dans le champ de la didactique des langues et montrent :

L'importance accordée aujourd'hui à la situation langagière de la famille, du groupe et même de la nation, aux représentations sociales dont est porteuse la langue à acquérir, aux statuts respectifs enfin des enseignants et des enseignés (en situation de migration, par exemple). (Bronckart, 1985 : 11).

Bien qu'elles soient d'un maniement difficile, ces notions attirent l'attention des praticiens du fait que toute situation didactique est sujette aux changements engendrés par les réalités sociopolitiques. Ayant pour objet l'apprentissage des langues, la didactique se trouve impliquée dans des problématiques d'identification, de discrimination et de diffusion dont la langue est la pièce maîtresse, c'est pour cette raison qu'il est illusoire d'évacuer du domaine de la didactique des langues le pluralisme socioculturel de l'école et de la société qui accompagnent les nouveaux paramètres sociaux et internationaux.

Rejoignant les préoccupations interculturelles, la réflexion menée en didactique des langues est orientée essentiellement vers l'appréhension de l'intérêt à considérer les références et les savoirs des apprenants et l'hétérogénéité sociale, linguistique et culturelle de la classe. Les aménagements didactiques ont principalement comme point d'ancrage l'éveil aux langues, c'est-à-dire, la familiarisation avec une pluralité des langues, avec leur

fonctionnement et leurs usages, qui fait de la classe un lieu d'interculturalité nécessitant selon Springer (1998 : 11) une « imagination didactique » afin de prendre en considération les cheminements des apprenants dans la même classe.

L'entrée des approches interculturelles sur le terrain de la classe de langue est révélatrice d'un regard nouveau sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et sur les rapports entre les cultures en présence, d'où la mutation de la didactique des langues en didactique des langues et des cultures. Cette nouvelle discipline marque la jonction entre le linguistique et le culturel du fait que la langue et la culture sont interdépendantes, et se fixe l'objectif de parvenir à la construction d'une conscience interculturelle chez les apprenants des langues étrangères en les amenant à acquérir :

Une aptitude d'utiliser les dites langues pour satisfaire leurs besoins de communication et, plus particulièrement, de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays, d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments, de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel. (CECR , 2001: 10)

La transposition didactique de l'interculturel a pour but de pallier les écarts existants entre les trois pivots de l'apprentissage d'une langue étrangère : langue, culture et communication. Pour ce faire, une approche est mise en œuvre s'appuyant sur des expériences interculturelles à travers des situations de communication interculturelles et authentiques sollicitant un savoir, un savoir-faire et un savoir être. Cette approche se construit d'abord sur la base de la mise en question des identités des apprenants et de leur culture d'origine qui n'est pas une denrée universelle mais un modèle de départ par rapport auquel leurs représentations et leurs valeurs sont justifiées. S'ajoute à cela une imprégnation dans la culture de l'Autre sans laquelle tout apprentissage de langue engendrera des manquements. Si la langue maternelle s'acquiert par inculcation familiale et sociale avec sa composante culturelle, il est tout aussi important qu'une langue étrangère s'apprenne avec un capital culturel permettant à l'apprenant d'être opérationnel dans la société où cette langue est maternelle et de parvenir à comprendre les comportements de l'Autre et d'être capable de les prévoir et d'agir de façon adéquate dans toute situation.

Selon Byram (1992 : 84), l'étude d'une culture a pour finalité de faciliter l'usage de la langue par les apprenants et de les amener à prendre conscience de ce que signifie l'altérité. Il précise qu' apprendre une langue doit leur permettre de fonctionner dans la culture de

l'Autre, ainsi, la culture devient « la fin recherchée » et la langue le «moyen» pour accéder à l'Autre et le comprendre.

S'il est indéniable que la langue première dans le contexte d'enculturation amène à l'appréhension du monde et à la verbalisation de nouvelles expériences, élargir le répertoire langagier à d'autres langues ne fera que construire une vision particulière du monde. C'est pourquoi les approches interculturelles se trouvent tolérées par la didactique des langues comme le constatent Porcher et Abdallah-Preteille (1998 : 175) : « Pour l'instant, seul l'enseignement des langues a tenté modestement de faire entrer l'interculturel dans ses pratiques pédagogiques ».

Conscients qu'au contact d'autres langues et cultures, l'universalité de la culture d'origine est remise en question, les didacticiens suggèrent une approche qui permette de présenter d'autres conceptions du temps et de l'espace, d'autres modes relationnels et d'autres échelles de valeurs tout en les liant étroitement aux conceptions premières des apprenants, celles afférentes à la langue maternelle. Une langue n'est pas un stock de mots transposables à d'autres langues et à d'autres contextes mais elle revêt une dimension culturelle, de plus, la communication nécessite d'une part un outillage linguistique adapté culturellement aux différents contextes d'où l'indissociabilité de la langue et de la culture, d'autre part, une certaine attitude d'ouverture que Glissant explicite comme suit :

Ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte ; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. (Glissant, 1993 : 19)

Cependant, la primauté écrasante de la langue sur la culture en classe fait en sorte que son apprentissage reste insuffisant car, d'une part, les mots sont rarement monosémiques et obligent à faire des choix entre différentes significations dans certains contextes et celui qui est étranger au milieu concerné ne connaît pas toujours les usages particuliers qui lui correspondent, d'autre part, toute communication verbale ou non verbale prend ancrage dans des systèmes culturels donnés qui dictent la tournure des échanges.

II.1.2.4. Dialogue interculturel et communication exolingue

Dans un dialogue avec l'Autre, force est de constater que les langues ont leurs propres conventions et leurs codes culturels, certaines situations exigent de multiplier les formes neutres afin de ne pas froisser son interlocuteur, d'autres donnent aux mêmes vocables une

portée sémantique différente. Si une langue peut paraître très logique et très claire aux yeux de ses locuteurs, un étranger peut la trouver confuse et très compliquée. La communication revêt un implicite culturel qui « est avant tout échange, complicité, œillade : il ne peut exister sans l'autre, ce qu'il contient d'inarticulé, d'inachevé, d'ébauché, l'autre est censé le compléter » (Zarate, 1986 :16)

Ce n'est pas seulement le langage verbal que toute culture codifie mais aussi le langage non verbal. Les mêmes signes peuvent avoir des interprétations diverses selon les cultures d'où l'importance de les resituer dans leur contexte et les associer à leur culture. Montrer son approbation, demander à quelqu'un de s'approcher ou de s'éloigner, dire « non », ne sont pas universels et il n'est pas toujours aisé de deviner quels sens se cachent derrière chaque geste. Or, le déficit linguistique n'est pas la cause première des malentendus interculturels lors d'une communication exolingue, mais il existe des problèmes d'ordre interculturel dus à l'incapacité d'adapter la parole et l'action au contexte.

Tout contact avec l'Autre en situation scolaire par le biais de la langue étrangère ou des contenus culturels place les apprenants en situation de communication et de médiation culturelle. Ceux-ci se trouvent, inconsciemment ou pas, en train de jouer le rôle de médiateur de leur propre culture et de tisser des liens avec la culture que véhicule la langue enseignée même si une certaine auto-conscience culturelle est nécessaire à l'établissement d'une sécurité identitaire. De plus, il s'avère avantageux de créer des protocoles de situations communicatives de médiation proches des situations de contact interculturel où les apprenants devront adapter leurs comportements linguistiques et culturels au modèle des interactions entre individus de même appartenance socioculturelle (Voir chapitre I). Grâce à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant se voit offrir une chance pour franchir la frontière de ses perceptions et des références de ses jugements.

La prise en compte de la dimension interculturelle dans l'apprentissage des langues a pour visée de servir l'entente entre les individus de cultures différentes et de promouvoir le développement d'une conscience interculturelle favorisant le respect des différences, la compréhension mutuelle et la reconnaissance des cultures et une capacité de communication renforcée entre les individus ayant des codes culturels distincts.

Afin d'optimiser cette démarche dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, Beacco (2000, 43-44) pense qu'il importe en premier lieu de dégager les caractéristiques de la situation d'enseignement qui permettent de moduler les formes de

présence de la culture dans la classe. En second lieu, une réflexion sur l'Autre doit être privilégiée, c'est-à-dire, la dimension culturelle ne doit pas être réduite à un décor de l'enseignement linguistique en optant uniquement pour une transmission d'informations culturelles qui induit souvent à des représentations sommaires proches des stéréotypes, tel est le cas de certains manuels scolaires qui limitent l'aspect culturel voire interculturel à des bribes culturelles évoquant des icônes relatives à la Culture avec un grand « C » tout en négligeant la partie immergée de l'iceberg. Cette restriction de la culture dans les contenus d'enseignements est peut être due à une « mesure de «protectionnisme culturel» [qui] s'accompagne d'un égal souci de fermeture à la culture étrangère» (Zarate, 1986 : 39)

Il s'agit donc d'articuler les contenus linguistiques avec le versant culturel de l'enseignement, ce qui confronte didacticiens et enseignants à des choix méthodologiques permettant de gérer les enseignements de façon spécifique et de focaliser sur la relation qu'entretient l'apprenant avec l'Autre. Or, ce qui répondrait à ces préoccupations est une approche dont le but :

N'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethno-centrée. Méthodologiquement l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le 'je' (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit. (Abdallah-Preteuille, 1985 :31)

Dans une situation hétéroglotte où la langue n'est pas omniprésente en dehors de la classe, il est plus simple de transposer une langue qu'une culture, c'est pourquoi seuls des simulacres et des bribes culturels peuvent être introduits en classe. Toutefois, au-delà d'une simple intégration de la culture étrangère dans le cours de langue par le biais de supports et de contenus à thématique essentiellement culturelle, dans la perspective interculturelle, la classe de langue est conçue comme un espace où des analyses des modes d'interactions entre les porteurs de cultures doivent être effectuées en tenant compte des interrogations et des interprétations des faits culturels étrangers qui se font à travers les grilles de lectures que constituent les cultures maternelles. De même, l'assimilation des traits de la culture de l'Autre doit être accompagnée d'une pratique concrète de la culture étrangère afin de développer la capacité à user du savoir acquis dans une situation interculturelle donnée, et de recourir dans le lot de ses connaissances sur l'Autre et sa culture à celles qui seront susceptibles d'être les plus appropriées au contexte immédiat.

L'inadéquation entre les systèmes de références mises en interactions se manifeste par des interprétations aberrantes, des jugements de valeur et des décodages erronés. Ces contraintes qui entravent la connivence sont à surmonter dans la classe de langue à travers un entraînement à la découverte et à la mise en relation des cultures en présence sans encourager une adhésion délibérée à la culture étrangère. Ce volet éducatif que valorise la didactique des langues par le biais d'une approche interculturelle est loin d'être négligeable parce qu'il sensibilise l'apprenant d'une langue-culture étrangère à penser le monde dans différentes cultures et à prendre conscience des enjeux culturels que recèle la communication avec l'Autre.

Par ailleurs, pour Zàrate (1986), la découverte d'une culture étrangère en classe de langue peut se heurter à un double obstacle. Il s'agit de l'apprentissage des implicites culturels qui codifient le tissu social auquel l'apprenant appartient tout en faisant le lien avec la frontière qui les sépare de la culture étrangère par le décodage de ses implicites. Ce va et vient entre le dedans et le dehors caractérise cet apprentissage de la relativité culturelle.

Ainsi, l'important dans la relation avec la culture étrangère est non seulement ses spécificités mais surtout le positionnement de l'apprenant vis-à-vis de ce qui est étranger en référence à sa culture maternelle et la nature de l'implication personnelle dans la découverte de la culture étrangère.

Une adhésion délibérée aux traits culturels originels marque le processus par lequel l'individu enregistre sa première vision du monde qui l'initie aux références de son entourage. L'identité se construit par un processus d'insertion sociale presque implicite caractérisé par une conversion des faits de culture en fait de nature où tout apprentissage est perçu comme l'expression d'une évidence indiscutable (Zàrate, 1986 : 24). Or, l'identité se construit à l'épreuve de l'Altérité dans la mesure où tout contact avec l'Autre, même si ce dernier appartient à sa communauté, participe à son parcours identitaire et à l'ouverture à l'Altérité car celle-ci : « constitue une facette de toute société comprenant plus d'un groupe ethnique, et habituellement par conséquent, plus d'une langue maternelle » (Byram, 1992 : 45).

Dans cette même vision, signalons que la pluralité est en effet intrinsèque à l'individu car il n'est pas porteur d'un code culturel univoque et si l'on part du principe que « La frontière culturelle n'est pas exclusivement celle des nations et des cartes de géographie [et qu'] à l'intérieur d'une même communauté nationale, on est toujours l'étranger de quelqu'un »

(Zarate, 1986 : 23), l'enseignement/apprentissage est donc destiné à un public linguistiquement et socioculturellement hétérogène. Cette situation conduit à une réorientation de la façon de considérer les langues et les écoles car l'approche interculturelle ne vise pas uniquement les enfants issus de l'immigration mais aspire à apprendre à respecter la diversité même au sein d'un même groupe.

Vu que l'enseignement des langues s'opère dans un contexte de confrontation de langues et de cultures, la question de l'interculturel est abordée de manière approfondie et en relation avec les pratiques pédagogiques qui prennent comme point de départ l'identité de l'apprenant. celui-ci est amené à saisir et à prendre conscience de tout ce que revêt sa propre culture afin qu'il puisse comprendre d'une manière objective les principes de la culture cible. Au-delà de l'objectif pragmatique qui suppose la capacité d'agir adéquatement avec l'Autre dans des situations de communication exolingue, l'interculturel se donne surtout un objectif formatif, celui de d'instaurer une conscience interculturelle fondée sur le sentiment de relativité et de respect de la différence. Or, l'acceptation de l'Autre passe par un trajet difficile compte tenu de l'ethnocentrisme qui constitue une grille de lecture discriminatoire opérant une sélection de ce qui le lie à l'Autre et de ce qui l'en sépare. Une perpétuelle redéfinition identitaire marque le processus qui met le sujet à l'interface des cultures d'origine et étrangère.

En classe de langue, la construction identitaire est consécutive au frottement à la diversité culturelle mise en exergue par la langue enseignée. Les multiples interactions suscitées entre les langues et les cultures en présence incitent l'apprenant à s'engager d'une part dans une reconnaissance de soi et de sa culture et d'autre part dans une découverte de l'Autre à travers les contenus culturels étrangers qui se présentent à lui. En s'exposant à la culture de l'Autre, des représentations sont explicitées, actualisées, remodelées ou reconstruites et est favorisée de la sorte une immersion dans la culture d'origine.

Les formes didactiques dérivées de la perspective interculturelle prônant la compréhension mutuelle et le dialogue des cultures se donnent pour finalité d'approfondir la complexité des situations de contact entre langues et cultures. À la fois innovante et prudente, la didactique des langues explore les tensions et conflits identitaires qui caractérisent les confrontations des langues et cultures liés à la réalité sociale, à la mobilité scolaire et universitaire ou à l'immersion en contexte étranger, tout en s'impliquant dans la constitution et le renforcement des liens sociaux à travers l'ouverture à l'étude des situations conflictuelles qui s'expriment à un niveau mondial. En tenant compte du fait que l'apprenant d'une

langue étrangère, quelle que soit sa compétence linguistique est inscrit dans une histoire individuelle et collective, sociale et culturelle, la didactique des langues met l'accent sur les choix qu'il effectue dans toute situation de communication et qui rendent compte de sa relation avec sa culture et avec celle de l'Autre. De son côté, l'enseignant d'une langue étrangère est appelé à s'interroger sur les expériences et le vécu de l'apprenant, à apporter son concours spécifique par ses choix professionnels malgré qu'il se trouve à la lisière de deux ou plusieurs systèmes culturels différents. Il est censé jouer le rôle de l'interlocuteur natif, source d'informations et de connaissances, de médiateur entre la culture de l'apprenant et celle que la langue véhicule et d'accompagnateur de l'apprenant dans la découverte de l'Autre.

En effet, l'école est la scène d'actions « interculturelles » qui se déroulent d'abord entre apprenants issus de groupes culturels distincts et avec l'Autre à travers le contact avec sa langue et sa culture. Cependant, l'école n'est pas un lieu d'inculcation d'un savoir encyclopédique culturel dépourvu d'approches sur les représentations des apprenants, mais, elle se doit de les préparer à la rencontre de l'Autre et de les familiariser avec la diversité culturelle, ce qui limiterait les malentendus et l'incompréhension et développerait le relativisme culturel.

Or, les effets néfastes ou les distorsions inhérentes au contact avec l'Autre ne peuvent être palliés que par une conscientisation visant que les individus/apprenants s'emparent, en contexte interculturel, des différences culturelles comme une denrée au profit d'un équilibre identitaire et la formation d'acteurs sociaux aptes à vivre des expériences interculturelles. Etant donné le sentiment d'incompatibilité entre les deux systèmes culturels qui caractérise toute confrontation avec l'inconnu, une approche interculturelle en classe de langue prend en compte la culture non comme un savoir à assimiler, mais comme un système de représentations et de comportements mouvants et métissés qui façonnent les individus et les groupes. Parallèlement à cette conception, une telle approche est appelée à fonder ses modes d'actions sur la régulation des conflits surgissant entre groupes culturels distincts à travers la valorisation de la compétence et la conscience interculturelle.

Dans cet ordre d'idées, nous pouvons conclure en disant qu'une approche interculturelle vise en plus d'une valorisation du culturel, souvent supplanté par le linguistique, une prise en compte de la relation à l'Autre au-delà de l'approche communication/culture classique qui expose les apprenants à des éléments de la culture comme un bloc homogène et stable, telle qu'elle est envisagée dans les pratiques de classe et manuels. C'est ce que précise

Springer (2009) en soulignant que dans l'histoire des méthodologies du FLE, c'est l'approche actionnelle qui vise à développer des projets favorisant de vivre ensemble des expériences, et amène au désir d'interagir avec l'Autre. L'auteur met l'accent sur le changement significatif qu'a apporté le CECR par rapport à la question de l'interculturel en évoquant les manuels post CECR. Ceux-ci tiennent de plus en plus compte de l'altérité en allant au-delà de l'approche culturaliste. Springer ajoute :

On assiste alors à une culture en acte rendant possible la construction commune de l'interculturel. Ce n'est plus tant la découverte de la culture cible qui importe - l'apprentissage des rites sociaux, la connaissance des objets culturels qui caractérisent une communauté, l'étude de la diversité culturelle avec des comparaisons explicites - que la mise en place de contacts, la rencontre de personnalités différentes individuelles, la mise en réseau d'individualités au sein d'une communauté apprenante. On se trouve dans une dynamique de la rencontre, une approche interculturelle basée sur le dialogue par l'action. (Springer, 2009 : 519)

Ce cadrage théorique de l'interculturel et de ses transpositions en didactique des langues et celle du FLE nous permet de réaffirmer la nécessaire « mise en place de rencontres et de contacts entre des personnes différentes qui peuvent constituer un véritable dialogue interculturel » (Springer, 2009 : 519) dans le cadre d'expériences réelles où se réalisent des tâches et des projets communs donnant lieu à des interactions entre des porteurs de cultures différentes pour travailler ensemble, négocier, se comprendre, se confronter à la diversité culturelle et s'accepter, finalité principale de la présente recherche.

II.2. Conscience interculturelle : Finalité éducative et humaine

Toute action éducative se donne pour objectif la formation d'un acteur social et d'un citoyen du monde apte à agir efficacement dans des situations interculturelles. Par conséquent, la question de la conscience interculturelle est devenue incontournable d'autant plus qu'elle constitue la clé principale d'une communication interculturelle réussie. Notre recherche visant à déceler les stratégies mises en œuvre par les participants à des échanges exolingues pour aller vers l'Autre et vivre une expérience interculturelle, ne peut faire abstraction de tous les facteurs intervenant dans ces situations interculturelles à savoir : l'identité et l'altérité, les représentations et les stéréotypes, etc. De ce fait,

s'impose un éclairage théorique de toutes ces notions ainsi que de celles de compétence et de conscience interculturelle.

II.2.1. La relation identité /altérité et l'effet du miroir :

Afin de saisir la teneur du concept de conscience interculturelle, il est sans doute nécessaire de baliser d'emblée le champ des significations des principaux concepts et repères théoriques dont nous aurons à nous servir, à savoir l'identité et l'Altérité que nous devons préciser en les situant dans le contexte des différentes approches où ils sont mis en œuvre.

Il est communément admis que l'identité est liée à l'ensemble des événements que l'individu traverse et qui remodelent son Moi. Dans l'interaction avec le social, se dessine une configuration évolutive du soi qui n'est que le reflet miroir de la culture considérée comme un élément déterminant pour différencier entre les individus et le lieu de mise en scène de soi et des autres.

II.2.1.1. L'identité : une construction complexe

L'identité s'établit en confrontation permanente avec le groupe social, c'est-à-dire avec d'autres identités, elle se construit et se transforme tout au long du processus d'enculturation, au gré de multiples interactions avec l'environnement où le sujet s'approprie les normes et les valeurs de son milieu et s'aperçoit des différences, il développe de la sorte, un sentiment de singularité qui s'intensifie en lui permettant de se situer par rapport aux autres. C'est la raison pour laquelle elle ne peut être une donnée tangible et figée, elle est le résultat d'un processus dynamique en perpétuel changement. Confronté à diverses situations d'interactions, le sujet devient porteur d'une identité fluide caractérisée par plusieurs appartenances simultanées qui s'intègrent dans un tout structuré et cohérent.

La dialectique Moi/Autre et la corrélation entre l'identité personnelle et l'identité sociale ont été amplement explicitées dans les travaux de Rodriguez-Tome (1972 :14) cité par (Marc, 2005) qui démontre qu'avant même qu'elle s'élabore, la notion du moi nécessite la présence de l'Autre qui est un modèle d'imitation et une source de simulations. L'image sociale est, par conséquent, une composante de base de l'identité personnelle qui apparaît comme dédoublée et construite selon une combinaison de l'image propre par laquelle le

sujet se perçoit et de l'image sociale qui désigne la représentation que le sujet se fait de lui-même d'après l'image que les autres se font de lui. A ce sujet, Camilleri considère que :

L'identité est une dynamique que nous qualifierons de dialectique, l'union de deux processus contraires, qui sans cesse se repoussent pour s'unir et s'unissent pour se repousser : un processus d'assimilation ou d'identification par lequel l'individu se rend semblable à l'autre, en absorbant ses caractéristiques ; un processus de différenciation (...) par lequel l'individu prend distance et se saisit comme distinct de lui. (Camilleri, 1990 : 331)

La réflexion sur le principe du miroir a fait l'objet des études de Marc sur l'identité, l'auteur considère à ce sujet que « l'image de soi n'est pas indépendante de l'image que l'on a pour autrui et que le regard de l'autre nous est une sorte de miroir, même s'il est parfois un miroir déformant » (2005 :140). Quant à Todorov (1982 :191) situe sur trois axes la relation à l'Autre : le premier axe consiste en un jugement de valeur ou en une première impression qui informe sur le rapport avec l'Autre, égalité, infériorité, supériorité, etc. Par la suite, le sujet adopte soit une attitude de rapprochement, d'éloignement ou d'indifférence. Finalement, le sujet connaît ou ignore l'identité de l'autre selon une gradation des états de connaissance.

Erikson cité par Marc (2005), dans ses études s'inscrivant dans le domaine de la psychanalyse, s'est intéressé à la notion d'identité personnelle qui résulte de processus qui s'enchevêtrent et se transforment et par lesquels l'individu se perçoit lui-même à la lumière de la représentation que lui projette son entourage, une représentation qui allie la façon dont les autres le jugent et le perçoivent en comparaison avec eux à celle par laquelle il juge leur façon de le voir en se basant sur sa propre image de soi. Erikson met l'accent sur deux types d'identité : individuelle et collective. Elle est individuelle en ce sens qu'elle est localisée dans une personne et fondée sur des attributs personnels la spécifiant et la différenciant des autres et collective en ce qu'elle est le résultat d'interactions sociales. Cette dualité est ancrée dans une perspective anthropologique vers laquelle l'auteur s'est orienté et qui met en valeur la jonction des mécanismes psychologiques et sociologiques dans une structure dynamique alliant la similarité et la différence. Dans ce prolongement d'idées, Lipiansky (1992 : 07) conçoit l'identité individuelle d'une part comme :

(...) le fait d'être semblable à d'autres. D'autre part, elle est le caractère de ce qui est unique et donc qui se distingue et se différencie irréductiblement des autres. L'identité se propose ainsi, au niveau même de sa définition, dans le paradoxe d'être à la fois ce qui rend semblable et différent, unique et pareil aux autres. Elle oscille donc entre l'altérité radicale et la similarité totale.

II.2.1.2. Identité (s)

Progressivement, l'individu transmue le 'je' en 'nous' et valorise son appartenance à un groupe social tout en étant capable de se distinguer par rapport aux membres de ce groupe. Faisant partie d'une collectivité, le sujet a besoin d'autrui comme miroir réverbérant une image indispensable à la construction d'une identité personnelle. Nous considérons aussi que cette interaction avec le groupe peut, outre le fait qu'elle contribue à la construction de l'identité, être source de conflits et de déchirements. Il en résulte la remise en cause de tout ce qui provient du groupe d'appartenance et le désir de se référer à d'autres groupes. Cela révèle une certaine malléabilité identitaire traduisant la volonté de chercher d'autres modèles auxquels le sujet cherche à s'intégrer.

L'identité individuelle sous-tend une confrontation de la similitude et de la différence mettant le Moi en rapport continuuel avec l'Autre. Vue dans cette optique, l'identité désigne le fait que l'individu se perçoit comme identique à lui-même mais aussi différent d'autrui. Ce sont ses caractéristiques physiques et psychologiques, culturelles et sociales qui lui confèrent sa singularité en lui permettant de se définir et se connaître.

Outre le fait qu'elle soit liée à une catégorie psychologique, l'identité se rattache aussi à l'appartenance de l'individu à une communauté, elle est donc sociale dans la mesure où elle est l'ensemble des critères à partir desquels l'individu se situe dans la société qui le définit et lui attribue ses différents aspects. Tajfel (cité par Marc, 2005 : 122) considère que l'identité sociale se rapporte au sentiment d'appartenance groupale qu'éprouve le sujet et à l'opinion positive ou négative qu'il se fait de son groupe et de lui-même. Toutefois, selon Taboada-Leonetti (1990 : 12), les deux identités s'enclenchent parce qu'« il n'y a pas d'identité collective qui ne soit pas produite et activée au sein des identités individuelles ».

Résultante d'un ensemble de données psychologiques et sociologiques, l'identité ne peut se concevoir en dehors d'une interaction et d'un mouvement tacite, elle est tributaire des appartenances groupales et du processus d'identification sociale par lequel l'individu se définit comme membre d'un groupe social particulier et prend conscience des normes de ce groupe. Pour Levi-Strauss (1977 : 322), l'identité est:

(...) une sorte de foyer virtuel auquel il est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses; il faut dégager, au-delà des représentations de surface, les structures profondes qui façonnent l'identité dans son aspect relationnel, car le rapport à l'autre, dans l'opposition et dans la conjonction a une valeur constitutive.

II.2.1.3. L'identité culturelle

En se référant aux manières de penser, de sentir et d'agir et aux traits constitutifs de sa culture, tout être humain développe un sentiment le liant à sa communauté. La perception de soi s'acquiert progressivement par le biais de la conception qu'il se fait de sa culture. Celle-ci inscrit l'individu dans un système d'interaction et de partage duquel il puise une identité singulière construite selon un modèle social spécifique, et lui offre des repères par rapport auxquels il s'identifie et se différencie des autres.

L'articulation de la culture et de l'identité se rapporte aux valeurs spécifiques qui lient l'individu à sa culture et à sa communauté. L'identité culturelle est considérée donc comme étant une constellation de normes, de valeurs et de croyances ancrée dans le temps et l'espace et que le sujet a en partage avec les membres de sa communauté.

S'organisant autour de la pluralité des traits culturels offerts par la culture à la communauté, l'identité culturelle distingue et rassemble tout en évoluant en fonction du contexte. Elle relie des facteurs internes sous-jacents (psychiques) et externes à des mécanismes conscients et inconscients nécessaires au sentiment d'appartenance à un groupe et à l'instauration d'une frontière séparant le « je » et le « nous » du « eux ». Elle dépend autant des jugements d'autrui que des choix de l'individu et de sa perception de soi. L'identité est une notion paradoxale en ce qu'elle est à la fois stable et provisoire, individuelle et collective, subjective et objective.

II.2.1.4. Identité et acculturation

En tant que corolaire de l'identité, l'altérité apparaît être au cœur des études portant sur l'acculturation dont la compréhension assure la reconnaissance de l'Autre. Etant conçue comme le processus de transformation d'une culture au contact d'une autre, l'acculturation prend une dimension de conflit. Abou (2002 : Abou, 198) note que : « Tout contact de cultures est aussi un conflit de cultures et l'on est spontanément plus sensibles aux effets désorganisateur du conflit qu'à ses effets organisateurs, qu'il s'agisse de l'individu ou de la société ».

L'acculturation est un phénomène social, psychologique et culturel dont Abou (2002 : 57-58) distingue trois processus : le processus de réinterprétation, lorsque l'influence touche au contenu matériel de la culture et non pas aux façons de penser et d'agir du groupe acculturé. Le second est un processus de synthèse lorsque l'acculturation est formelle

affectant la pensée du groupe récepteur. Le troisième est un processus de syncrétisme conçu comme une combinaison des deux processus matériel et formel qui donne naissance à un produit culturel nouveau. Outre son aspect avantageux et quantitatif à savoir la diffusion des traits culturels, le développement et le métissage des sociétés, l'acculturation recouvre des mécanismes de résistance individuels et collectifs qui se manifestent selon Devereux (1972) par l'isolement défensif de toute forme d'influence, par l'adoption des moyens nouveaux provenant de cette culture et dont on rejette les fins ou par la création par le groupe social d'items culturels qui s'opposent à ceux du groupe culturel duquel le premier groupe veut se dissocier et se préserver.

II.2.1.5. Stratégies identitaires et acculturation

S'inspirant des vagues d'immigration que certains pays ont subies, de nombreuses recherches ont été entreprises sur la problématique identitaire qui existe en sourdine depuis longtemps. Les identités des jeunes issus de l'immigration ont la particularité d'être édifiées en contextes hétérogènes mais enchevêtrées dans leur regard et esprit. Émergeant de processus d'enculturation, d'acculturation ou même d'interculturalité, elles requièrent toujours la présence de l'Autre qui, dans une certaine mesure les façonne. Les traits identitaires s'érigent par rapport aux similitudes et aux différences qui conduisent à s'approcher de l'Autre ou à s'en éloigner, à l'assimiler ou à l'exclure. Lorsqu'il est pris à l'interface de deux cultures, le sujet peut manifester des attitudes variables entre rejet et accueil des éléments culturels étrangers. La confrontation à la culture de l'autre l'exhorte à user de « stratégies identitaires » que Camilleri (Vinsonneau, 2003 :131) scinde en deux catégories : une stratégie de repli qui peut aller jusqu'à une crispation identitaire où le sujet peut revaloriser des traits culturels de sa culture d'origine pour se prémunir contre l'envahissement de la culture de l'Autre, soit articuler les traits des cultures en présence sans souci de cohérence. La seconde est soit une stratégie d'ouverture revêtant une fluidité identitaire et un opportunisme en ce sens que le sujet choisit de se couler dans la culture d'adoption pour en acquérir les avantages « principe de maximisation identitaire », ou une intégration complète du sujet qui cherche une synthèse nouvelle et cohérente des deux cultures en présence.

Camilleri (1990) a essayé de montrer les maniements identitaires face aux situations d'acculturation et de signaler le passage du multiculturel conflictuel à l'ordre et la régulation de l'interculturel. Convaincu que la différence culturelle est une donnée cruciale

pour toute interaction sociale, Camilleri s'interroge sur la manière de communiquer des locuteurs appartenant à des cultures différentes d'où l'intérêt qu'il accorde à la relation entre la culture et l'identité. Pour lui, «l'importance de tout système culturel pour l'individu se mesure au fait qu'il représente un enjeu central pour l'ensemble de sa construction identitaire » (Camilleri, 1989 : 43).

Dans une perspective similaire, Berry (1989) et ses collaborateurs proposent un modèle d'attitudes d'acculturation qui permet d'appréhender la problématique de l'identité face aux influences que subit le groupe culturel d'origine en s'exposant aux porteurs d'une culture étrangère. Ce modèle est fondé sur la prémisse que l'individu est libre de choisir entre les deux modèles culturels en présence et la manière dont il veut s'acculturer. Ses prises de position peuvent générer quatre attitudes :

- Une attitude d'**assimilation** qui sous-tend le désir de s'inscrire dans la culture dominante sans maintenir des liens avec la culture d'origine.
- Une attitude de **séparation** ou de préservation des repères culturels d'origine où le sujet se replie sur lui-même sans chercher le contact avec la culture de l'autre.
- Une attitude d'**intégration**, caractérisée par une attitude d'ouverture aux deux cultures en présence et par le maintien d'un certain équilibre identitaire.
- Une attitude de **marginalisation** qui est une sorte de rejet volontaire des deux systèmes culturels.

Berry trouve que sous l'emprise de la culture de l'Autre et en aspirant à atteindre un équilibre identitaire, le sujet peut traverser une phase de stress d'acculturation qui se manifeste par l'anxiété ou la dépression.

Les différents positionnements identitaires du sujet dans ses rapports avec la culture de l'Autre démontrent la perméabilité culturelle qui donne au sujet la liberté de se situer. Auteur de sa propre identité, il doit affronter les expériences pesantes que génèrent le contact avec une autre culture et adopter des stratégies identitaires afin de retrouver son équilibre. Ces stratégies sont selon Marc (2005 : 40) des comportements et mécanismes adoptés par le sujet pour préserver sa cohérence identitaire en situation d'acculturation. Par l'entremise de ses stratégies, il cherche à se valoriser, à obtenir la reconnaissance d'autrui et à atténuer la tension que lui inflige le groupe étranger.

II.2.1.6. Différence culturelle, différence linguistique

L'éclatement des frontières a donné un caractère d'hétérogénéité culturelle aux sociétés contemporaines où les individus se trouvent continuellement en contact avec l'Autre. Cette prégnance de l'altérité a favorisé le défrichage des questions et des études ayant pour but de cerner son rapport à l'identité. La différence culturelle met en juxtaposition deux codes culturels pouvant entraîner entente tacite ou rejet et éloignement. En effet, le surpassement des mécanismes de défense que l'identité met en œuvre semble être la condition *sine qua non* pour ne pas s'arrêter aux frontières de soi car, la crainte de l'Autre émane de la volonté de se préserver de ce qui remet en question l'universalité des valeurs originelles. Besse explicite judicieusement cette crainte en disant:

Nombreux sont ceux qui se refusent à se livrer à ce plaisir d'altérité et d'identité, pour des raisons souvent peu conscientes : peur de s'exposer à l'autre dans un langage dont on maîtrise mal le jeu des interactions de pouvoir, crainte de voir s'y dissoudre une certaine image du soi. (Besse, 1984 :47)

Etant donné que seul le fait social peut créer un système linguistique, la collectivité est indispensable à l'établissement des codes et des usages que l'individu ne peut fixer seul (De Saussure, 1987, 305-306). Son ancrage dans la société fait de la langue un des marqueurs et traits identitaires de l'individu, du groupe et des nations qui les distingue des autres individus, groupes et nations. Serres souligne que :

Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que des mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité; elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives. (Serres, 1996 : 212)

De Queiroz affirme que « L'existence de la culture d'un groupe n'est pas séparable d'une activité de communication constante qui invente, vérifie, actualise, transmet, modifie pratiquement le sens commun du groupe. » (1997 : 17). C'est pourquoi la langue se conçoit comme constitutive et véhiculaire de l'identité car, étant un système de signes, elle donne la possibilité à l'individu et au groupe de verbaliser le monde et d'échanger avec les autres, la langue structure l'identité en ce qu'elle permet à l'individu de se démarquer des groupes parlant d'autres langues et renforce le lien d'appartenance à son groupe. Pour Bakhtine (1981 : 358), tout contact avec une langue étrangère met en interaction deux systèmes linguistiques et culturels, l'individu possédera de la sorte une langue hybride, non parce qu'il y a en lui deux consciences individuelles, deux voix, deux accents, mais parce

qu'elle est un doublage de consciences sociolinguistiques, des collisions entre de nouvelles visions du monde.

Néanmoins, dans toute rencontre entre cultures, le contact avec la langue de l'Autre peut perturber le locuteur qui s'en fait un faisceau d'images valorisantes ou dévalorisantes. S'ajoute à cela la souffrance consécutive au sentiment de perte de la langue maternelle en apprenant une autre car « Rien n'est plus dangereux que de chercher à rompre le cordon maternel qui relie un homme à sa langue. Lorsqu'il est rompu ou gravement perturbé, cela se répercute désastreusement sur l'ensemble de la personnalité » (Maalouf, 1998 : 173).

La relation à l'Autre est au cœur de la problématique interculturelle qui, en focalisant sur l'interpénétration des groupes culturellement différents, invite au relativisme culturel et à « un savoir être », à partir duquel il devient possible de trouver la manière de traiter les différences. Toutefois, certains obstacles peuvent entraver cette rencontre de l'Autre. Il s'agit des stéréotypes et préjugés qui enferment un groupe dans un ensemble de traits attribués à travers lesquels l'individu se forge une certaine conception de son groupe d'appartenance.

Qu'elles soient négatives ou positives, les images intériorisées par l'individu vis-à-vis de soi ou de l'Autre et qui surgissent dans les situations interculturelles ont des retombées sur son identité. S'il dévalorise tout référent culturel de provenance étrangère, son identité cherchera à préserver sa valeur en mettant en œuvre des mécanismes de défense qui amorcent la rupture avec l'Altérité, pourtant la compréhension de l'altérité nécessite le dépassement des mécanismes différenciateurs en cherchant une culture partagée permettant d'accepter, de reconnaître et de respecter et les ressemblances et les différences.

De là, l'admission de la diversité culturelle est à la base d'une altérité conçue comme épreuve de l'objectivité de l'individu. C'est l'approche interculturelle qui en prônant le respect des particularités et des différences culturelles met en exergue le fait que l'identité se construit en s'exposant à l'Autre même s'il lui appartient de manier ses positionnements par rapport à lui et c'est en portant un regard plus objectif sur l'autre que la notion de l'Altérité ne se voit pas réduite à celle de l'étranger.

II.2.2. Les représentations au contact des langues et des cultures

Dans le domaine traitant du contact des langues et des cultures, les représentations se sont emparées d'une place grandissante comme concept explicatif. Pour saisir sa portée, il convient de se référer aux différents champs disciplinaires qu'ils l'ont adopté à savoir, l'anthropologie, la sociolinguistique, l'histoire, la didactique, la psychologie sociale, et la psychologie cognitive, etc. Bien qu'ils aient la philosophie et la sociologie comme arrière plan commun, ces champs disciplinaires ont étudié les représentations selon le mode qui leur convenait tout en gardant entre eux un lien de proximité nécessaire pour la théorisation de cette notion.

Les représentations, en tant que connaissances inscrites individuellement et collectivement, cadrent le rapport de l'individu à la réalité, elles lui permettent de donner sens au monde et de catégoriser les individus, les groupes et les situations. Déterminées par les valeurs inculquées au cours de la socialisation de l'enfant, les représentations sont liées à un groupe de référence, à une histoire et à une culture, leur ancrage dans le collectif fait d'elles des connaissances malléables et reconfigurables. Parce qu'elles sont issues du vécu de l'individu et de ses relations avec son groupe, elles s'enrichissent au cours de ses expériences individuelles et sociales et s'actualisent dans des contextes spécifiques tout en ayant pour but de concourir au développement de sa vision de la réalité et d'orienter ses conduites et agissements.

II.2.2.1. Les représentations entre collectivité et société

En sociologie, c'est E. Durkheim qui a mis l'accent sur la genèse des représentations collectives pour puiser leurs objets et rendre compte de différents phénomènes sociaux. Etant l'une des notions fondatrices de la sociologie, la représentation collective est conçue pour Durkheim (1968 : 621) comme étant une entité figée et transmissible, perceptible dans la conscience collective, elle correspond à l'ensemble de savoirs et d'opinions par lequel une société pense les choses de son expérience propre, ces formes mentales sont indépendantes de l'individu mais s'imposent à lui, car c'est en se référant à ce cadre que le sujet raisonne et exprime ce qu'il ressent. Ces représentations sont plus stables que les représentations individuelles dans la mesure où : « tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne et externe, seuls les

événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société ». (Durkheim, 1968 : 609)

L'appartenance de l'individu à une société l'amène à partager un cadre de référence édifié sur la base de valeurs, de coutumes, d'une culture et d'une pensée collective par laquelle il perçoit et comprend le monde environnant.

A partir de ces caractéristiques, Moscovici (1976 : 27) apporte quelques modifications à cette notion dans une optique psychosociologique en considérant qu'étant donné que l'activité mentale individuelle participe à la transmission, la représentation est remodelée et modifiée dans un mouvement plus dynamique. Les connaissances venues d'ailleurs, se rattachent d'abord au système de valeurs qui permet à l'individu de comprendre son environnement et se transmettent ensuite aux membres d'une communauté comme un médium de leurs interactions et un code nécessaire pour l'interprétation des parties du monde. Selon cet auteur, les représentations :

Circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés. Nous le savons, elles correspondent d'une part à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et d'autre part à la pratique qui produit la dite substance tout comme la science ou les mythes correspondent à une pratique scientifique et mythique. (Moscovici, 1976 : 39)

L'origine des représentations collectives se rapporte à l'analyse des phénomènes collectifs dans les sociétés traditionnelles ou préindustrielles régies par la stabilité des coutumes, des valeurs et des rituels collectifs, leur étude est abordée en référence à la notion de conscience collective qui les génère et qui revêt l'ensemble des croyances, d'attitudes mentales et sociales, des sentiments, d'aspirations et des représentations partagées par tous les membres de la société.

En se dotant d'une conscience collective qui est un système de prescriptions, de normes et de traditions, il devient possible d'évaluer les actes et d'assurer la pérennité de la société. Transcendant les consciences individuelles, la conscience collective englobe des représentations relevant des formes mentales et d'objets sociaux tissées au travers « Tous les systèmes de connaissances, de croyances et de symboles (religion, science, philosophie, langue, magie, etc.) qui résultent de la fusion et de la pénétration des représentations individuelles » (Moscovici, 1988, 135)

Pour Roussiau et Bonardi (2001:59), les représentations collectives relèvent moins de dispositions mentales et individuelles que d'attitudes intellectuelles groupales. Les mécanismes psychologiques sont, de la sorte, relégués au second plan. Contrairement à la vision durkheimienne selon laquelle, les représentations collectives sont fondamentalement stables, autonomes qui ne peuvent se réduire à des pensées individuelles, Roussiau et Bonardi (2001 : 59) précisent que l'évolution des sociétés implique que ces représentations évoluent, s'estompent ou disparaissent progressivement.

La théorisation des représentations collectives se trouve ancrée dans une approche anthropologique conférant à cette notion une signification particulière alliant le psychologique au sociologique. Lévi-Strauss (1955) s'est focalisé sur l'interaction entre les relations sociales et l'activité mentale qui est primordiale pour rendre intelligible les phénomènes sociaux. Pour cet auteur, bien qu'elles soient des systèmes objectivés d'idées, les représentations collectives sont tributaires des structures psychiques individuelles (Bonardi et Roussiau, 2001 : 59-60)

II.2.2.2. Importance des représentations

De par sa nature, l'individu se fait des représentations pour pouvoir comprendre la réalité du monde environnant, ces représentations sont à la fois une forme d'expression individuelle résultant de ses expériences propres et le fruit de l'interaction sociale. Elles sont nécessaires à l'appréhension du monde et à l'orientation des conduites de l'individu. A la différence des représentations individuelles, les représentations collectives correspondent à la plupart des membres qui composent une société. Elles revêtent des particularités individuelles tout en constituant un noyau commun référentiel par lequel sont définis les actes des individus au sein du groupe. Leur rôle consiste particulièrement à maintenir la cohésion sociale et à rendre communes les actions et les manières de pensée. Selon le sociologue Durkheim (1968 : 609), les représentations collectives sont plus stables par rapport aux représentations individuelles, celles-ci sont liées à une singularité sujette aux changements et aux influences externes.

Jodelet (1991: 668) explique les caractéristiques de la représentation en la liant à l'interaction sociale où elle est partagée et élaborée. C'est par le biais de la représentation que le rapport à l'environnement est maîtrisé parce qu'elle détermine les conduites et les communications tout en offrant à un groupe social ou culturel une vision commune de la réalité. De là, se comprend l'influence réciproque et la relation dialectique existant entre

les représentations et les actions interindividuelles dans la mesure où d'un côté, les représentations façonnent les conduites et les relations avec l'environnement et de l'autre, elles se modifient et se transforment aussi par ces mêmes rapports de communication et actions.

Par ailleurs, une représentation sociale apparaît comme une structure organisée et partagée, en perpétuel devenir, permettant à un groupe restreint au sein d'une société d'avoir des prises de position par rapport à un objet social. Les représentations que les membres de ce groupe développent sont alors propres à ce groupe et distinctes de celles des autres, elles rendent compte d'une réalité groupale plus que sociétale, c'est pourquoi elles peuvent être plus diversifiées et plus nombreuses que les représentations collectives décrites par Durkheim. Leur évolution dépend nécessairement de la dynamique sociétale et des relations interindividuelles d'où la nécessité pour les étudier d'articuler :

Éléments affectifs, mentaux et sociaux, et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux, qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéale, sur laquelle elles ont à intervenir. (Jodelet, 1989 : 41)

Ces représentations sociales sont constituées d'opinions, de croyances, de jugements, d'attitudes formant une sorte de connaissance généralement spontanée, de sens commun ou une connaissance naturelle naïve qui ne doit pas être conçue comme fausse ou erronée. C'est le social qui intervient dans leur élaboration à travers les communications interindividuelles et intergroupales.

II.2.2.3. Les représentations sociales

Considérée comme un phénomène psychique influencé par les faits sociaux, les psychosociologues s'accordent sur le fait que la représentation sociale se situe à l'interface des représentations individuelles et collectives. Sa formation nécessite, selon Moscovici, la corrélation de deux processus, l'ancrage et l'objectivation. Ces notions explicitent l'agencement des données sociales et de l'activité mentale dans la construction de la représentation. L'objectivation peut se définir comme le processus qui favorise la simplification des notions abstraites et complexes en commençant par une sélection des informations circulant sur l'objet de la représentation tout en procédant à une décontextualisation qui permet au sujet de les projeter dans son univers propre (Jodelet, 1988 : 368).

Dès lors, les informations retenues s'agencent sous forme d'un noyau figuratif et imagé qui se naturalise progressivement en acquérant le statut d'une évidence non discutable, c'est pourquoi, le sujet oublie que ses représentations sont une fusion d'informations venues d'ailleurs qu'il a simplifiées et assimilées, et ses propres valeurs et normes en croyant avoir des notions objectives dont il use pour l'interprétation de la réalité.

Quant au processus de l'ancrage, il concerne l'enracinement social de la représentation et de son objet, et leur intégration dans l'ensemble des connaissances antérieures des individus en leur attribuant un sens nouveau à travers lequel les identités peuvent être repérées et exprimées. Une représentation nouvelle s'assimile à des pensées déjà établies et s'étend à tout ce qui concerne de près ou de loin l'objet de cette représentation afin de lire la réalité. Son incorporation sociale devient nécessaire pour tisser des rapports sociaux et rendre possibles les échanges entre acteurs sociaux.

Etant constituée autour d'un noyau figuratif qui est une schématisation de l'objet élaboré selon une sélection de certains éléments et ancré dans un corps social qui le marque, la représentation dépend d'abord de ce noyau et de certains éléments périphériques.

Selon Abric (1976), une représentation s'organise autour d'éléments entretenant entre eux des relations diverses et qui jouent un rôle important dans son élaboration et sa stabilisation. Ce sont ces liaisons existant entre les éléments constitutifs de la représentation et leur organisation qui établissent sa cohérence, permettent de rendre compte de sa signification et font d'elle une entité et non pas une structure. Ce noyau central assure une fonction génératrice dans la mesure où il détermine la signification des éléments qui constituent la représentation, et une fonction organisatrice à travers laquelle il définit les relations qu'entretiennent entre eux les éléments de la représentation, et les unifie en vue de stabiliser la représentation.

Etant l'élément le plus stable de la représentation, le noyau central résiste le plus au changement, si le noyau est affecté, c'est toute la signification de la représentation qui se transforme. Toutefois, un système périphérique constitué d'éléments liés au noyau central qui détermine leur fonction assure à la représentation son intégration dans la réalité, ces éléments rendent le système central repérable par des conduites observables d'où leur fonction de médiateur entre la réalité extérieure et le noyau figuratif.

Lorsque les situations auxquelles un groupe est confronté évoluent, les éléments périphériques facilitent à la représentation l'adaptation aux contraintes du changement tout

en intégrant les éléments nouveaux susceptibles d'affecter le noyau central. C'est ainsi que le système périphérique protège la représentation en jouant le rôle d'un « pare-choc ». Par sa flexibilité, le système périphérique permet une certaine transformation individuelle de la représentation et l'élaboration de représentations sociales individualisées admettant des variations dans le système périphérique.

II.2.2.4. Les représentations mentales

En sciences cognitives, le concept de représentation mentale occupe une place cruciale en ce sens qu'il s'applique à des objets physiques impliquant une activité cognitive. Face à un objet, le cerveau réagit en le représentant sous diverses formes et images suscitées par les facultés cognitives et l'activation de la mémoire. Bien qu'il puisse posséder son propre imaginaire, l'individu étant lié à un groupe social, se fait des représentations mentales issues de ses émotions et expériences et qui s'ancrent aussi dans l'imaginaire collectif d'où leur relation avec les représentations sociales. La représentation mentale est considérée comme une : « Construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données issues de l'environnement, dans le but d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive. ». (Raynal et Rieunier, 1990 : 9)

Etant « situées à l'interface du psychologique et du sociologique » (Mannoni, 1998 : 5), les représentations sont empreintes d'affectif, de cognitif et de social, elles constituent un médium entre l'individu et l'univers, doté d'une valeur sémantique, ce qui s'oppose à la vision de Piaget pour qui la représentation est une construction symbolique de certains aspects du monde dépourvue de toute influence environnementale.

II.2.2.5. Les représentations sociolinguistiques

Si un panorama des différentes acceptions de la notion de représentation paraît indispensable pour mieux cerner les nuances que lui impose chaque discipline, notre champ d'étude étant celui de l'interculturel dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous exhortons à ancrer cette notion dans le domaine de la sociolinguistique, de la didactique et de l'interculturel et à traiter de la sorte des notions clés telles que les représentations sociolinguistiques, les représentations de la langue de l'Autre, et les représentations interculturelles.

Les représentations sociolinguistiques recouvrent l'ensemble des images positives ou négatives que le sujet associe à la langue qu'il pratique, celle-ci, étant conçue comme un système symbolique relatif à une culture et à une société, revêt une constellation d'attitudes qui émanent du besoin de la communication et la conditionnent : « Tout usage linguistique est automatiquement accompagné de sa représentation et l'interaction entre les pratiques et la représentation de ces pratiques constituent un ensemble indissociable » (Perrefort, 1997 : 52)

Les visions du monde propres à chacun, l'héritage communautaire et l'imaginaire langagier collectif sont parmi les dimensions constitutives des représentations de la langue maternelle et de celle de l'Autre, cette dimension sociale met en valeur le lien étroit existant entre les représentations sociolinguistiques et les représentations sociales dont elles ne sont qu'une catégorie. Les images liées aux langues informent sur la façon dont sont appréhendées certaines situations sociales et rendent compte de faits linguistiques, de contact de langues et de diverses interactions discursives et culturelles car ces représentations sont : « Ce que les locuteurs disent, pensent des langues qu'ils parlent (ou de la façon dont ils parlent/et de celles que parlent les autres et de la façon dont les autres les parlent. » (Calvet et Moreau, 1998 :7)

Les pratiques linguistiques sont plus ou moins évaluées à travers des représentations qui se dévoilent dans des contextes de conflits de langues, de diglossie et d'interactions culturelles. Par ailleurs, la langue étant un marqueur culturel, détermine l'identité culturelle, de ce fait, les représentations qui lui sont liées influent sur les dynamiques linguistiques et sur la définition identitaire de l'individu et du groupe. Pour Byram (1992 : 65), la langue de par sa nature symbolique et transparente, représente les artefacts culturels, les valeurs et les significations d'une culture et participe de la sorte à l'identité culturelle d'un individu, il ajoute que :

La langue, et ses variantes - dialecte ou sociolecte - est une des manifestations ouvertes de l'identité culturelle auxquelles on est confronté dans la vie quotidienne. Chaque individu utilise plus ou moins consciemment, une variante de la langue pour révéler son identité sociale (...).(1992 : 65)

II.2.2.6. Stéréotypes et préjugés

La question des représentations ne peut être abordée en faisant abstraction de certaines notions qui lui sont directement liées. Forgés par Lippmann, les stéréotypes ont fait l'objet de plusieurs enquêtes et études empiriques pour délimiter leur contenu. Ils sont considérés

comme une sorte de passerelle entre l'individu et la réalité, ils simplifient la complexité de l'environnement et traitent les données du monde en les filtrant.

Les stéréotypes et préjugés font l'objet d'un vaste débat dans les recherches axées sur le processus de construction de la connaissance, ils constituent d'un côté un obstacle à la connaissance de la vérité vu qu'ils sont considérés comme des jugements dépourvus de toute objectivité et de l'autre une donnée importante pour la compréhension des phénomènes socialement significatifs. Les processus de catégorisation sont liés à la nécessité de simplifier une réalité complexe et de classer les individus sur la base de différents éléments. Le stéréotype consiste en une généralisation c'est-à-dire à attribuer les mêmes traits et aspects à tous les membres du groupe. Ce sont ces « étiquettes » qui caractérisent les relations entre les Hommes et leur permettent d'interpréter leurs comportements.

La confusion entre préjugé et stéréotype a souvent été signalée par les psychosociologues. Le Lexique des Sciences Sociales indique à la rubrique « Stéréotype » (1983): « Préjugé est plus courant, mais plus péjoratif et plus chargé affectivement ». C'est pourquoi, une certaine distinction entre les deux notions a été mise en valeur par les psychosociologues pour qui le stéréotype désigne une croyance, une représentation vis-à-vis d'un groupe alors que le préjugé représente une attitude adoptée à l'égard de ce groupe.

Dans la majorité des définitions traitant du préjugé, l'accent est particulièrement mis sur la dimension péjorative du jugement et de l'attitude envers les membres d'un groupe extérieur. Au cours des années quatre-vingt et afin de saisir la portée de chaque notion, il a été question de recourir au stéréotype du Noir pour dégager trois composantes et les lier à la notion adéquate : une composante affective, une composante cognitive et une composante comportementale. Ce qui relève du stéréotype était essentiellement l'image du Noir paresseux et irresponsable, lorsqu'il s'agit d'éprouver du mépris et de l'hostilité à l'égard du Noir, cela représente un préjugé, tandis que lui refuser sur cette base l'accès à un poste est conçu comme un acte de discrimination. Cette étude montre que malgré le lien étroit qui existe entre ces aspects, il est important de souligner que l'un n'engendre pas forcément l'Autre.

Gallini cité par De Carlo (1998 : 83) rappelle que le préjugé n'est ni vrai ni faux. C'est pourquoi, on ne peut pas dire qu'il s'agit de remplacer, dans toute approche du préjugé, un mensonge par la vérité. Le préjugé consiste en une construction culturelle élaborant des

stéréotypes -dépourvus de toute rationalité- qui définissent les identités individuelles et groupales. Pour saisir sa portée, il importe de lui conférer un ordre de vérité articulé selon le langage fictionnel d'une image qui caractérise les relations interindividuelles et leur donne un sens socialement.

II.2.2.7. Représentations culturelles

Il est tout aussi important d'élucider le concept de représentations culturelles de par leur rapport aux questions interculturelles, ces représentations comprennent un ensemble d'images mentales et publiques mises en relation afin de percevoir la réalité. Elles sont produites et partagées par les membres d'un même groupe par rapport à un objet social ; autrement dit, les représentations culturelles sont des schèmes mentaux qui orientent notre façon de voir le monde et les cultures.

C'est la rencontre d'une expérience individuelle et de modèles sociaux dans un mode d'appréhension particulier du réel : celui de l'image-croyance qui, contrairement au concept et à la théorie qui en est la rationalisation seconde, a toujours une tonalité affective et une charge irrationnelle. C'est un savoir que les individus d'une société donnée ou d'un groupe social élaborent au sujet d'un segment de leur existence ou de toute leur existence. C'est une interprétation qui s'organise en relation étroite au social et qui devient, pour ceux qui y adhèrent, la réalité elle-même. Laplantine (Jodelet, 1989 : 297)

Constituant un axe principal dans les études anthropologiques, les représentations sont considérées par Sperber (Jodelet, 1989 :133) comme l'objet fondamental de ces études dans le mesure où les anthropologues s'intéressent tantôt à une religion, une mythologie, une idéologie, une classification, un savoir technique, autrement dit, des représentations culturelles, tantôt ils focalisent sur des institutions sociales ou économiques et ils le font en fonction des représentations culturelles qui y sont incluses.

Les images que l'individu se fait de l'Autre émanent du cadre de référence du groupe d'appartenance, elles participent à la construction de l'identité culturelle du groupe car « Partager des représentations permet aux individus de manifester leur adhésion à un groupe, d'assurer un lien social et de contribuer à son renforcement. » (Lussier, 2001 : 19). Ses représentations renvoient à la fois à sa propre culture et à celle de l'Autre, étant donné qu'elles sont positives ou négatives, elles peuvent se manifester par des attitudes de xénophilie ou de xénophobie et se traduire soit par des comportements d'ouverture ou de refus à l'égard de l'Autre. Elles se répandent d'une génération à une autre et se caractérisent par une résistance à toute influence.

Afin d'atteindre son objectif qui est celui de la compréhension mutuelle entre les groupes culturellement différents, et le respect de la diversité, l'anthropologie se donne pour tâche d'étudier les comportements des sujets en situation de contact de cultures, de dégager et d'interpréter de cette façon leurs représentations. Les anthropologues ont mis l'accent aussi sur le contenu de la représentation culturelle et aux facteurs psychologiques qui lui sont liés, ils étudient entre autre leur arrière-fond et leur diffusion par l'individu.

II.2.2.8. Représentations et didactique

S'emparant du concept de représentations, la didactique des langues de par sa vocation étant de concevoir les modalités d'enseignement, s'est intéressée depuis les années 1970 à l'activité cognitive de l'apprenant à travers laquelle celui-ci réagit face aux objets du monde et aux questions nécessitant un enseignement.

La prise en compte de ces systèmes cognitifs implique une focalisation sur le processus d'enseignement/apprentissage et sur son objet et ses acteurs dans le sens où les savoirs individuels sont susceptibles de se modifier en fonction des représentations de l'enseignant, de l'apprenant et des modèles didactiques. D'un côté, la transmission des savoirs savants à l'apprenant nécessite une attention portée sur ce qu'il possède comme connaissances et représentations car « Un apprenant n'est nullement un sac vide que l'on peut « remplir de connaissances », et encore moins un objet de cire conservant en mémoire les empreintes qu'on y a moulées. » (Giordan et De Vecchi, 1987 : 66). De l'autre, les représentations en didactique sont explorées en relation au fait identitaire, à la dimension culturelle de l'enseignement des langues d'où l'importance d'une approche interculturelle qui tient compte des représentations culturelles et de la façon de les étudier.

Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer. (...) le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire: apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés » (Byram et Zarate, 1996 : 9)

Le rapport aux représentations dans le contexte éducatif s'avère un enjeu de taille d'où l'importance d'une réflexion tenant compte de la spécificité de la relation avec l'Autre et des stéréotypes qui y sont impliqués. Pour Lévi-Strauss (1990 : 21) la tendance à valoriser

sa propre culture aux dépens d'une culture étrangère est le fait de toutes les sociétés mêmes les peuples primitifs qui se désignent comme bons ou complets impliquant de la sorte que les autres sont par exemple méchants ; ce faisant, ces représentations de soi et des autres donnent une identité de classe et de cultures distinctes en attribuant aussi un sens aux relations que nous entretenons avec les autres.

L'intérêt porté à la notion de représentation en cours de langue étrangère et dû au fait que « tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère (par le biais du linguistique) ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité. » (Dabène, 1994 : 74). Vues sous cet angle, les représentations ont fait l'objet de plusieurs réflexions menées en didactique des langues et des cultures par (Zarate, 1986, 1993 ; Byram, 1992 ; Porcher, 1996, 2003 ; Abdallah-Preteuille, 1999, 2003 ; Beacco, 2000 ; Moore, 2001, etc).

Ces réflexions ont montré clairement le rôle des représentations dans l'apprentissage des langues étrangères en mettant particulièrement l'accent sur les stages d'immersion dans la culture cible étant donné que lors de la rencontre avec l'Autre sont mises en relations les identités des interlocuteurs et leurs représentations.

Adoptant une démarche interculturelle, la didactique des langues vise l'élaboration d'un dispositif dont les objectifs tournent autour du développement des relations avec l'Autre et la médiation entre les cultures à travers une centration sur les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire et des pratiques de classe simulant la communication interculturelle. Dans cette perspective, les stéréotypes sont conçus non pas comme des erreurs à éradiquer mais comme des représentations nécessaires à l'appréhension des rapports à l'Autre qu'il faudrait objectiver en en démontrant les mécanismes. De plus, la restriction de la culture que charrie la langue enseignée aux aspects visibles des représentations culturelles véhiculées par les textes, énoncés et discours mène souvent à une connaissance voire à une interprétation superficielle et stéréotypée de la culture de l'Autre.

Qu'elle soit mentale, individuelle, collective, sociale ou culturelle, la représentation est à appréhender dans son rapport à l'identité et à l'altérité. Cet acte de perception permet de comprendre et de conditionner les phénomènes relationnels et communicationnels entre les individus, les groupes et les cultures.

II.2.3. La communication interculturelle : Entre décentration et ancrage

Dans les recherches axées sur la praxis de l'interculturel, la volonté de valoriser le dialogue des cultures est liée à la question de la compréhension de l'Autre, notamment, à celle de la communication interculturelle compte tenu de la différence des codes culturels et de l'ensemble des réactions qu'impliquent l'Altérité. Les rapports interculturels appellent une réflexion de fond sur les caractéristiques des relations conflictuelles ou pas que médiatise la communication entre les porteurs de cultures différentes, celle-ci met en interaction leurs différentes appartenances (sexe, âge, nation, profession, religion, idéologie, etc.) dans des situations différentes. « La communication interculturelle peut être définie comme les processus d'interaction, tant verbaux que non verbaux, qui existent entre les membres appartenant à des groupes culturels différents dans des contextes situationnels différents. » (Porter et Samovar, 1976)

Pour que s'établisse une communication verbale ou non verbale entre deux individus, il importe qu'il y'ait un code commun aux interlocuteurs par lequel l'expression et la compréhension deviennent possibles. Plus largement, la communication interculturelle est aussi structurée par tout un univers de rituels, de représentations et de valeurs qui modèlent les échanges et codifient les comportements.

Etant donné la diversité des codes culturels en situation de communication interculturelle, tout comportement sera interprété par le sujet en référence à son arrière plan culturel que son interlocuteur ne connaît ou ne comprend pas forcément, d'où l'émergence de stéréotypes, de conflits et d'obstacles à la communication interculturelle qui nécessite non seulement une prise en compte ou une maîtrise de systèmes culturels qui la façonnent, mais surtout une attitude d'ouverture face à l'Altérité qui est loin d'être spontanée.

Dans la mesure où l'attitude d'ouverture et de tolérance ne va pas de soi, établir une communication interculturelle exige du sujet une prise de conscience de son ethnocentrisme, celui-ci est considéré comme une projection déformée de la réalité se manifestant comme réaction première face à l'Autre. Tout ce qui fonde la culture de l'individu paraît comme naturel et universel, c'est pour cette raison que le fait de savoir que d'autres ne le partagent pas est perçu comme un signe d'aberration (Lipiansky, 1989 : 34).

Les sentiments qui se révèlent souvent dans les situations de contact de cultures sont empreints d'incrédulité, d'incompréhension et de rejet résultant de : « mécanismes de distinction qui séparent le familier et l'inconnu, les proches et les étrangers, "nous" et les "autres" » (Lipiansky, 1989 : 34). Ce besoin de distanciation et de rejet de tout ce dont l'essence paraît déstabilisante est expliqué par Erikson comme suit : « La durable conséquence du besoin de distanciation est l'empressement à fortifier son territoire d'intimité et de solidarité et à envisager tous les profanes avec une fanatique "surestimation des petites différences" entre familiers et étrangers. » (1972 : 132).

Cette distanciation se fait à travers une « grille de lecture » inconsciente qui dissocie ce qui est semblable de ce qui est différent de nos valeurs et normes afin de dessiner les contours du groupe culturel étranger. La perception de l'Autre est consécutive au processus de catégorisation qui : « ne permet pas seulement à l'individu d'organiser son expérience subjective de l'environnement social, il est également, et peut-être d'abord, un processus par lequel l'interaction sociale se structure, différencie et façonne les individus. » (Doise, 1976 : 146).

L'image qu'on se fait de l'Autre peut aussi être idéalisatrice, construite par le désir de s'assimiler au groupe étranger qui fascine. Cependant, qu'elles soient le reflet de l'ethnocentrisme ou de l'exotisme, les attitudes inhérentes à la communication interculturelle supposent une reconnaissance de l'Autre comme semblable et différent à la fois car, accepter la différence c'est admettre qu'il puisse y avoir d'autres références que les siennes, ce qui est désigné par la décentration des référents originels qui conduit à une perception plus relativisée de l'Autre. Cette prise de conscience de sa propre subjectivité amène à « cette banale vérité qu'à s'ignorer soi-même on ne parvient jamais à connaître les autres ; que connaître l'autre et soi est une seule et même chose » (Torodov, 1988 : 27).

A la question de la communication interculturelle sont associées différentes variables culturelles telles que les attitudes, le langage, les modèles de pensée, la perception du temps et de l'espace, les normes et valeurs, etc. Si le langage silencieux explicité par Hall possède ses codes à l'intérieur d'un système culturel donné, il a aussi des incidences sur la communication entre deux individus appartenant à des cultures différentes et qui revêt des dimensions liées à la diversité des systèmes culturels à travers lesquelles, il est possible de déterminer le cadre référentiel d'un groupe culturel donné et d'éviter des contresens culturels qui pèsent sur l'expression verbale et non verbale.

II.2.3.1. Problèmes liés à la communication interculturelle

L'intercompréhension en contexte d'interaction de cultures est due aux interprétations données aux mots, aux gestes, au silence et aux comportements qui diffèrent d'un groupe à un autre. La manière dont les individus culturellement différents communiquent est fortement marquée par les valeurs auxquels ils se rattachent et qui s'expriment explicitement ou implicitement par des comportements symboliques c'est pourquoi, dans une communication interculturelle, il est préconisé de voir la culture étrangère à travers son cadre de référence et non en s'outillant du filtre de la culture d'origine. Cette attitude de relativisme culturel expliquée par Herskovits (1973) est la condition *sine qua non* à une communication interculturelle sans malentendus.

Plusieurs obstacles peuvent entraver la communication interculturelle allant du langage et de ce qu'il revêt comme connotations, registre de langues, etc., aux préconceptions et stéréotypes qui tendent à évaluer subjectivement les actes de l'Autre, s'ajoutent à cela un sentiment d'anxiété et de malaise et un désir de s'isoler qui peuvent imprégner la communication interculturelle.

Prosser (1978) souligne dans deux articles quelques problèmes majeurs de la communication interculturelle et qui sont :

- *Les similitudes et les différences* : la diversité culturelle qui peint le monde réaffirme le fait qu'il n'existe pas de culture mondiale ; malgré les contrastes culturels inévitables, les similitudes caractérisent divers systèmes culturels. Toutefois, la prédisposition à percevoir les différences plus que les similitudes se répercute sur la communication interculturelle voire humaine.
- *Le caractère conflictuel de la communication et de la culture* : toutefois, les phénomènes dérivant de la communication à savoir, le choc culturel, acculturation, etc., sont nécessaires pour que tout conflit soit résolu.
- *La maîtrise (contrôle) en matière de communication et de culture* : le contexte dans lequel s'ancre la communication, et les caractéristiques des communicants affectent et la communication avec l'Autre.

II.2.3.2. La compétence interculturelle

Les études sur la communication interculturelle ont favorisé le développement d'un courant traitant de la problématique de la compétence interculturelle, les partisans de ce courant⁸ ont tenté de définir les traits de personnalité et les aptitudes nécessaires pour une communication interculturelle efficace d'où la focalisation non sur les conséquences psychologiques du contact avec un contexte culturel inconnu, mais surtout sur les compétences requises pour être efficace en situation de communication interculturelle. L'accent est mis particulièrement sur deux compétences : l'empathie (concept que Redmond, 1989 ; Bennett, 1979, 1994 rapprochent à celui de la décentration) ainsi que la tolérance de l'ambiguïté (que Berger et Gudykunst, 1991 ; Ruben, 1976 appellent tolérance de l'incertitude). Malgré une conceptualisation maigre de la notion, la communication est de plus en plus conçue non pas comme un simple échange de messages mais comme négociation d'identités car :

Aujourd'hui, le problème central est l'identité. Or on se méfie de l'identité en l'assimilant à l'identité haineuse d'hier, alors qu'elle est tout simplement la condition culturelle à l'acceptation d'une communication omniprésente. Il y a un changement de problématique de l'identité. Mais avec la communication, de toute façon, ce sont les problèmes culturels qui seront les plus importants (Dortier, 1997: 17).

Par ailleurs, du fait de l'accroissement et la rapidité des échanges culturels et linguistiques entre les communautés, Des mutations épistémologiques et méthodologiques ont marqué la didactique des langues et des cultures qui se trouve continuellement innervée de nouvelles notions comme celle de la compétence interculturelle considérée comme :

Un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.(Coste, 1998 : 08)

Cette compétence se diffère de la compétence culturelle en ce sens que celle-ci relève du structurel alors que la compétence interculturelle relève du conjoncturel où est considérée la culture actualisée sous sa forme de création, manipulations et de « mise en scène »

Le concept de compétence interculturelle a attiré l'attention de plusieurs chercheurs tels que (Adler, 1994 ; Barmeyer, 2007 ; Bennett, 1993 ; Byram 1997 ; Demorgon et Lipiansky, 1999; Dervin, 2004 ; Dupriez et Simons, 2000 entre autres). En nous y référant, nous pouvons avancer que cette compétence peut être appréhendée en tant qu'ensemble

⁸ Voir notamment Chen et Starosta, 1996 ; Imahori et Lanigan, 1989 ; Kealey, 1989 ; Koester et Olebe, 1988 ; Martin, 1989 ; Ruben et Kealey, 1979 ; Spitzberg, 1994

d'aptitudes qui étendent le champ d'interprétations et d'orientations dans un contexte culturel distinct de celui auquel il réfère ; elles requièrent des connaissances sur la culture de l'Autre et une compréhension de la diversité influençant les attitudes premières de l'individu à l'égard des autres.

Les chercheurs dans le domaine de l'interculturel s'accordent sur le fait que la compétence interculturelle recèle des attitudes affectives liées aux traits de la personnalité ; elle nécessite toutefois un savoir relatif à la culture de l'Autre et facilitant les actions individuelles en situation d'interaction de cultures. Perçue comme concept insaisissable malgré le nombre de tentatives de définition qu'il a suscitées, la compétence interculturelle se fonde sur une aisance à comprendre l'Alter-égo en reconnaissant l'identité à l'épreuve d'une altérité respectée. Kristeva décrit cette relation comme suit :

Etrangement, l'étranger nous habite : il est la face cachée de notre identité, l'espace qui ruine notre demeure, le temps où s'abîme l'entente et la sympathie. De le reconnaître en nous, nous nous épargnons de le détester en lui-même. Symptôme qui rend précisément le « nous » problématique, peut-être impossible, l'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés. (Kristeva, 1996 : 09)

II.2.3.2.1. Composantes de la compétence interculturelle

Des chercheurs comme (Byram, 1997 ; Byram et Zarate, 1995 ; Byram et Zarate, 1997) se sont particulièrement attelés à déterminer les contours de la compétence interculturelle et à préciser ses constituants. Il s'agit précisément des **savoir-être** (*attitude*) qui se résument dans l'attitude d'ouverture aux différences culturelles et au désir d'aller vers l'Autre, des **Savoirs** (*knowledge*) ou la connaissance des particularités culturelles des deux cultures nécessaires à une communication efficace entre les individus appartenant à des cultures différentes. Deux autres composantes de la compétence interculturelle consistent en le **savoir-comprendre** et le **savoir-apprendre-et-faire** relatif la capacité de concevoir et comprendre les nuances culturelles, de prévoir les malentendus et à agir de façon adéquate en situation de communication exolingue, et finalement le **savoir-s'engager** (*critical cultural awareness*) qui est la volonté de s'engager dans la communication afin de résoudre les problèmes culturels et à y trouver un compromis.

Les composantes de la compétence interculturelle ont été l'objet d'études de Lussier et al (2007) qui les présentent comme suit :

- Les savoirs englobent des connaissances sur le monde liées à la mémoire collective. Il s'agit de l'assimilation des faits et événements en relation avec la société et la vie courante, l'histoire, la géographie ainsi que de tous les traits de la culture à savoir les normes, les us et coutumes et les stéréotypes. Le sujet doit être en mesure d'identifier et d'explicitier, de comparer et d'évaluer ces traits culturels.
- Les savoir-faire s'articulent autour de la capacité de fonctionner linguistiquement dans la langue de l'Autre en faisant appel aux savoirs de cette langue. L'acquisition de ce savoir-faire doit se manifester par le fait de s'ajuster au contexte culturel et d'interagir en ayant conscience des différences impliquées dans la situation de communication. Une fusion efficace des compétences langagière et culturelle s'avère nécessaire pour pouvoir négocier et mieux interpréter les situations conflictuelles.
- Le savoir-être est lié aux dimensions de sensibilisation ou conscientisation culturelle permettant d'entretenir des relations individuelle et collective se basant sur la compétence transculturelle, l'esprit critique, la tolérance, l'empathie, l'acceptation des différences la valorisation de l'Autre et la médiation culturelle.

Pour Robert et Kohls cité par Barmeyer (2007 :224), la compétence interculturelle peut s'apprendre jusqu'à un certain degré ; cela peut être expliqué par le fait que les caractères individuels sont peu malléables, au même temps, diverses attitudes et habiletés peuvent être acquises par l'individu. Une formation à l'interculturel est, de ce fait, d'une importance inéluctable parce qu'elle est susceptible de favoriser une synergie culturelle voire identitaire et une « compétence d'action interculturelle » Barmeyer (2007).

L'objectif d'une formation interculturelle est de développer une prise de conscience interculturelle doublée d'aptitudes qui permettent d'agir avec souplesse, compréhension et prescience dans des contextes où se chevauchent culture maternelle et culture étrangère. Faisant l'objet d'une panoplie de recherches et dans différents domaines, la question de la compétence interculturelle a été étudiée par Hofstede (2005) qui explique les phases de son acquisition en les liant à trois notions : Prise de conscience, connaissance et aptitudes.

Dans la première phase, la conscience de la diversité des modes de socialisation est à la base d'une ouverture à la culture de l'Autre. Dès que l'individu s'aperçoit que deux groupes culturels distincts sont socialisés différemment, se développe l'aptitude à comprendre l'Autre, ce qui est désignée par « la phase de connaissance ». Selon l'auteur, il s'agit d'une volonté d'apprendre des éléments culturels étrangers- constitutifs des

divergences- qui permettraient d'interpréter les comportements et de résoudre des conflits. Dans la phase finale, celle des aptitudes, l'accent mis sur la nécessité de vivre des expériences interculturelles en commençant par la résolution de simples conflits pour passer à des problèmes plus complexes.

Il en ressort que la compétence interculturelle relève de l'affectif quant l'individu relativise son point de vue et accepte les différences en remettant en question ses repères culturels, du cognitif car il s'agit d'assimiler des connaissances, d'apprendre plus de choses sur l'Autre, du comportemental dans la mesure où l'individu est censé agir efficacement dans des situations interculturelles et à mettre ses connaissances et ses nouvelles attitude en pratique (voire figure 01). A ce sujet, toute formation à l'interculturel est à envisager comme un apprentissage devant avoir comme finalité non seulement un savoir relatif à la culture cible mais surtout une expérience vécue avec l'Autre comme le précisent Ladmiral et Lipiansky :

C'est sur cette base d'une expérience concrète et aussi spontanée que possible de la relation que s'éprouve, d'abord, la réalité de la communication interculturelle. Sans cette expérience, il ne peut pas y avoir de compréhension à la fois profonde et vécue des processus, des mécanismes psychologiques, des enjeux existentiels qu'elle implique. Cela ne va pas sans une mise en situation. (...) Surtout, elle favorise une verbalisation du vécu immédiat de la communication interculturelle ; il faut en quelque sorte faire parler son expérience, la comparer à celle des autres, pour la comprendre. (1989 : 308)

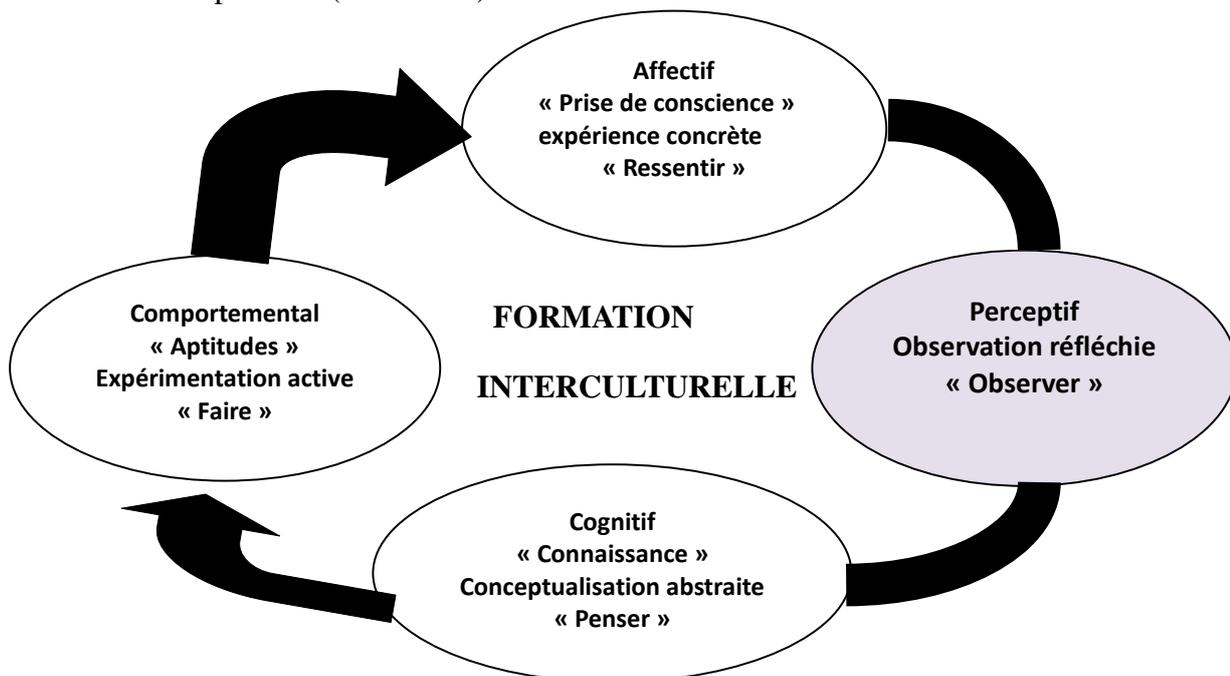


Figure 01 : Acquisition de la compétence interculturelle. Hofstede (2005)

II.2.3.2.2. Fils directeurs pour évaluer la compétence interculturelle

En cette ère d'éclatement de frontières, les cultures et les identités s'influencent les unes les autres. Conséquemment, les perturbations et les conflits s'intensifient d'où la nécessité de promouvoir des valeurs et des attitudes favorisant l'expérience de l'Altérité. De plus en plus, une conscientisation des individus des cultures en interaction s'avère primordiale pour repenser le rapport à l'Autre et transcender les différences. Des chercheurs tels que (Byram, Zàrate et Neuner, 1997 ; Conseil de l'Europe, 1996 et 2000, Bennett, 1993; Nostrand, Grundstrom et Singerman, 1996 entre autres) ont tenté de baliser le champ de la compétence interculturelle et d'en préciser les critères d'évaluation.

Etant une constellation de savoirs d'ordre cognitif, comportemental et affectif, la compétence interculturelle ne sert en rien d'imiter un natif ou d'en créer un double mais elle sert plutôt à dialoguer avec en manifestant respect et relativisme. Cette compétence est en perpétuelle construction, elle n'est jamais achevée. Malgré sa complexité, des stratégies peuvent être mises en œuvre pour développer d'une manière autonome cette compétence car : « L'autonomie dans l'apprentissage constitue à la fois un moyen et une fin. L'apprenant, en prenant en charge ses responsabilités dans son propre apprentissage, apprend à apprendre ouvertement, cognitivement et explicitement » (Barbot, 2000: 21).

Les recherches dans ce domaine évoluent timidement en raison de la complexité de l'interculturel et du fait qu'il n'est pas « mesurable » et que ses éléments ne sont pas toujours quantifiables (Gripps , 2004). Les lignes directrices proposées pour l'évaluation de la compétence interculturelle au cours des années 80 et 90, ont été généralement axées sur les contrôles et les tests de connaissances qui se limitaient aux savoirs et aux connaissances culturelles sans accorder de l'importance aux modalités d'évaluation des savoir-faire et des savoir-être. Récemment, l'accent est particulièrement mis sur ces deux pivots de la compétence interculturelle, Lussier et al (2007) suggèrent en liaison avec cette problématique, d'autres alternatives aux tests et contrôles consistant en le recours par l'enseignant à des sources de données à travers : « Dossiers, fiches et grilles d'observation, documentation des comportements fonctionnels, inventaire des attitudes, enquêtes, portfolios, journaux de bord, rapport d'auto-évaluation, productions écrites, inventaires des centres d'intérêt, carnet de route, etc. » (Lussier et al, 2007 : 31)

Dans le but d'explorer le domaine de l'évaluation de la compétence interculturelle, des profils et des indicateurs de compétence ont été proposés par Lussier et al (2007) tout en

les répartissant sur trois niveaux : minimum, medium et élevé, comme l'explique le tableau suivant :

Profils de compétences et indicateurs d'évaluation			
	Minimum	Medium	Elevé
Savoirs	<p><i>Niveau de reconnaissance :</i> Informations réduites des systèmes culturels, dominance des stéréotypes</p> <p>Repérage d'éléments culturels limités en relation avec la mémoire collective et à la diversité des systèmes culturels</p>	<p><i>Niveau de comparaison :</i> Connaissances plus vastes se rattachant aux modes de vie, aux us et coutumes et aux valeurs d'autres cultures</p> <p>Capacité d'expliquer et de comparer des faits culturels et des comportements et tout élément à trait culturel.</p>	<p><i>Niveau d'analyse :</i> Connaissances plus approfondies. Particularités diversifiées de certaines cultures</p> <p>Plus de connaissances précises et ciblées sur des éléments culturels, sur des stratégies d'apprentissage. Développement de réflexions et d'observations sur la compétence interculturelle.</p>
Savoir-faire	<p><i>Niveau de fonctionnement</i> Des expériences restreintes dans des contextes interculturels non-ambigus.</p> <p>Implication dans des conversations simples d'ordre culturel. Recours à un langage simple et connu dépourvu de facteurs culturels.</p>	<p><i>Niveau d'interaction</i> Une bonne maîtrise des patrons linguistiques afin d'agir et d'interagir dans des contextes interculturels ambigus.</p> <p>Une participation plus libre à des échanges dans différentes situations culturelles où la tendance à comparer et à analyser les éléments culturels est plus apparente. Il s'agit aussi d'une capacité à décoder et à interpréter certains aspects des comportements verbaux et non-verbaux.</p>	<p><i>Niveau de négociation :</i> Des habiletés à négocier des situations conflictuelles caractérisées par la comparaison et l'analyse des différents aspects culturels du langage.</p> <p>Une implication efficace dans des échanges culturels conflictuels ou inattendus en ayant la capacité de comparer et de déceler les traits culturels relatifs à d'autres cultures. Une mise en relation des cultures à travers la prise en compte des différences et des similitudes. Gestion des conflits et des malentendus en manifestant une malléabilité dans les comportements et les interventions en jouant le rôle comme médiateur culturel</p>
Savoir-être	<p><i>Niveau de compréhension</i></p> <p>Tolérance Conscientisation culturelle Sensitivité aux autres cultures Identification de nouvelles croyances attitudes et valeurs</p> <p>Le sujet rencontre des difficultés dans les situations interculturelles se manifestant par une attitude défensive et un ethnocentrisme. Toutefois, il montre une certaine sensibilité et une tolérance envers des comportements culturels étrangers.</p>	<p><i>Niveau d'acceptation et d'interprétation</i></p> <p>Sympathie Appropriation critique Ouverture à d'autres cultures</p> <p>Les attitudes vis-à-vis des porteurs de cultures différentes sont plus positives. Le sujet éprouve envers eux de la sympathie.</p>	<p><i>Niveau d'intégration et d'internisation</i></p> <p>Empathie Transfert entre cultures Sens de l'altérité</p> <p>Respect de tout ce qui fonde les cultures des autres (valeurs, tradition, attitudes, etc). Le sujet manifeste plus d'empathie et d'ouverture aux différences. Il agit en tant que médiateur culturel dans des situations interculturelles conflictuelles en observant, analysant et interprétant des malentendus et les événements interculturels tout en défendant sa vision des choses.</p>

Niveaux et indicateurs de la compétence interculturelle. Lussier et al (2007)

Les compétences interculturelles ne sont donc pas envisagées en terme de maîtrise d'éléments culturels de provenance allogène mais en tant que : « conscientisation culturelle » (Lussier et al, 2004 : 31), ouverture à la diversité, empathie, respect de l'Autre. C'est la raison pour laquelle, l'accent est désormais mis non pas sur la quantité des connaissances culturelles assimilées par l'apprenant d'une langue étrangère mais sur la progression des différents apprentissages et tâches relatifs à chaque dimension de la compétence interculturelle afin d'en déterminer les stades et les profils.

II.2.3.3. Les visées de l'approche interculturelle

De par les interactions qu'elle implique, l'approche interculturelle vise en premier lieu la gestion de la communication exolingue dont la déficience peut être d'ordre linguistique, pragmatique et culturel. Relevant d'un domaine indissociable d'un positionnement éthique sur la société, elle plaide en second lieu pour le dialogue de cultures et touche aux champs de l'éducation par le biais d'une formation à la décentration, à l'ouverture à l'Autre, à l'empathie qui permet à l'apprenant de construire une identité plurielle tout en assumant son identité culturelle d'origine.

Ce caractère bipolaire de l'approche interculturelle à savoir sa focalisation sur la culture de l'Autre et la culture de l'apprenant fait en sorte que l'échange linguistique en classe, place les participants en situation de médiation linguistique et culturelle. L'objectif est que l'apprenant devienne médiateur de sa propre culture hors de ses frontières nationales en ayant la capacité de se décentrer, autrement dit, de s'efforcer de se mettre à la place de l'Autre pour comprendre le fondement de ses pensées et actions et de se centrer sur sa culture et son appartenance.

Pour que la communication puisse gagner en efficacité et échapper aux dysfonctionnements, il est important d'avoir une compétence culturelle qui est :

La capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation.» (Porcher, 1988 :92)

La valorisation du paramètre culturel prend une dimension opérationnelle dans les communications en situation de pluralité culturelle car en tenant compte de la totalité des significations et des interprétations d'une culture, la complexité et la multidimensionnalité des échanges sont atténuées .Or, à travers l'acte de communication, sont actualisés des

éléments culturels et sociaux trouvant leur résonance dans les stratégies et manipulations multiples dictées par la culture dont la connaissance induit le repérage des détournements de sens et des enjeux de la communication. Mais, il est fallacieux de prétendre que seuls les savoirs culturels permettent une pratique communicative efficiente car, la communication ne se définit pas seulement en tant que transmission d'informations mais en tant que relation que les cultures des locuteurs imprègnent.

Ainsi, la culture ne peut être appréhendée en dehors des discours à partir desquels il est possible de déterminer comment le locuteur s'y réfère. Abdallah-Preteille (2000) met en évidence la compétence interculturelle qui s'appuie sur la culture non pas en tant qu'ontologie, mais en tant que production manifestée à travers le langage.

La finalité de ces perspectives est d'amener les participants à la communication à réfléchir sur leur propre culture pour apporter des éclaircissements aux confusions d'ordre culturel mais aussi de respecter les différences qui définissent les identités. Comprendre l'altérité correspond à la visée promue par Tardy 1983 cité par Abdallah-Preteille et qui se veut une éthique à la différence : « 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 » (1996 : 154).

Ce sont donc les aspects d'une approche interculturelle qu'il convient de mettre en avant en vue de promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme accompagnée d'une conscience interculturelle sans laquelle les conflits et les malentendus se propageront, les stéréotypes se renforceront au risque de favoriser l'intolérance et l'isolement.

II.2.3.4. La communication interculturelle et le CECR

La communication interculturelle a une place de choix dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2000 : 09), les auteurs y insistent sur le fait qu'en tant qu'acteur social, tout individu est appelé à interagir avec des groupes sociaux de différentes cultures, ce qui contribue à la définition de son identité. Etant continuellement mise en jeu dans toute situation de communication, la personnalité de l'individu se développe en confrontation à l'altérité. C'est pourquoi, l'enseignement des langues se donne pour objectif de mener les apprenants et les enseignants à favoriser la construction d'une personnalité équilibrée ouverte à l'Autre.

La communication interculturelle est l'interaction interpersonnelle entre membres de groupes qui se différencient respectivement par les niveaux de connaissances et

les formes d'expression de l'action symbolique. De telles différences existent déjà entre les groupes d'une nation ou d'un état » (Knapp et al 1990 : 66)

Cette nouvelle orientation qu'est la communication interculturelle, prend appui sur l'apprentissage des langues, celles-ci sont conçues comme la discipline incarnant, de par les représentations impliquées, la culture de l'Autre, et qui prépare les jeunes à repenser positivement les comportements et les attitudes au sein des interactions sociales. L'accent mis sur la relation entre l'apprentissage des langues et la communication est afférent au pouvoir symbolique et à la charge émotive de la langue qui sont en étroite corrélation avec l'histoire individuelle et collective du locuteur, avec ses représentations et avec les rapports qu'il entretient avec son interlocuteur. A ce sujet Hall note :

Il existe un niveau de culture sous-jacent, caché, et très structuré, un ensemble de règles de comportement et de pensée non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs, et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux. Nous sommes, pour la plupart, totalement inconscients ou seulement superficiellement conscients de ce processus. (1984 : 14-15).

Les auteurs du CECR (2000 : 40) rappellent qu'un apprentissage d'une langue étrangère et de la culture qu'elle véhicule ne favorise pas la perte de la compétence en langue et en culture d'origine parce qu'il ne s'agit pas d'acquérir deux compétences autonomes, mais une compétence plurilingue et interculturelle concourant à la modification des compétences premières et à la prise de conscience interculturelle qui permettent aux acteurs sociaux d'être des médiateurs de cultures.

II.2.3.5. Caractéristiques du rapport à l'Autre dans une communication interculturelle

Les implicites culturels et les sens culturellement masqués dont le décodage dépend d'une conscience des différences et d'une connaissance de la culture de l'Autre sont spécifiques à ce type de communication. Au niveau interactif, Adler explique en faisant la distinction entre la compréhension et l'incompréhension, que les malentendus sont caractéristiques d'une communication interculturelle :

Cross-cultural communication occurs when a person from one culture sends a message to a person from another culture. Cross-cultural miscommunication occurs when the person from the second culture does not receive the sender's intended

message. The greater the differences between the sender's and the receiver's cultures, the greater the chance for cross-cultural miscommunication⁹. (1991 : 66)

Les situations de communication interculturelles sont sources de hiatus vu les différences culturelles qui surgissent lors des échanges. Von Helmolt et Müller cités par Barmeyer (2007) en présentent les problèmes majeurs et un modèle du déroulement de la communication (figure 02).

Dans le modèle ci-dessous, ces chercheurs démontrent que les interactions dépendent des valeurs, des positions et de l'histoire individuelle et collective des partenaires de la communication. Les échanges ont une portée culturelle, c'est pourquoi, toute interprétation est conditionnée par les cultures des participants à la communication ; ce qui peut engendrer éventuellement des malentendus et des incompréhensions, le renforcement des stéréotypes et des clichés et l'évitement de tout contact avec les personnes de cultures différentes.

Dans ce qui va suivre, l'accent sera porté sur les caractéristiques du rapport à l'Autre et sur la conscience interculturelle, attitude indispensable à une communication efficiente entre les porteurs des cultures différentes parce qu'elle permet de réviser des préjugés et des stéréotypes qui peuvent donner lieu à des accrochages culturels et d'atténuer la tendance universelle chez les individus de mettre leur culture en position dominante.

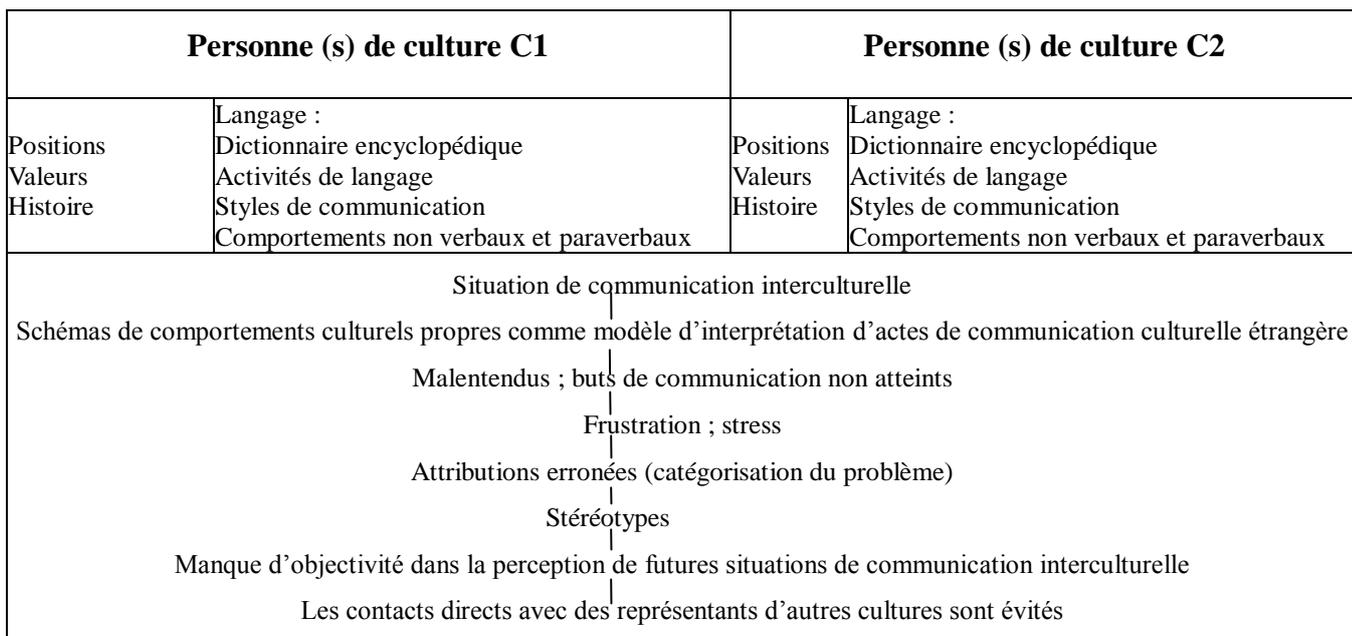


Figure 02 : Problèmes fondamentaux de la communication interculturelle - Un modèle de déroulement (Helmolt et Müller, in Barmeyer, 2007)

⁹ Traduction : « La communication interculturelle se produit quand une personne d'une culture envoie un message à une personne d'une autre culture. le malentendu interculturel se produit lorsque le locuteur de l'autre culture ne reçoit pas de message de son interlocuteur. Plus il ya de différences culturelles entre l'émetteur et le récepteur, plus il ya le risque de problèmes de communication interculturelle ».

II.2.4. Vers une conscience interculturelle

La formation aux relations interculturelles, étant essentiellement la tâche de l'école, trouve dans l'enseignement des langues un terrain ouvert à la diversité culturelle et par conséquent, à toute expérience avec l'Autre. Nous considérons que la découverte de la culture étrangère constitue un axe primordial dans le cours de langue vu la relation étroite qui existe entre la langue et la culture. Aux données culturelles afférentes à la langue à enseigner, correspond une démarche qui vise à instaurer une conscience interculturelle chez l'apprenant conformément au modèle de l'acteur social préconisé par l'approche actionnelle et au citoyen du monde qui respecte la diversité culturelle dans toute situation de contact de cultures; la finalité à atteindre se résume donc dans le fait de pouvoir « sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres » (De Carlo, 1998 : 119).

La confrontation des deux systèmes culturels mis en interaction en cours de langue amène à s'interroger sur les différences et les ressemblances, ce qui peut engendrer diverses attitudes et stratégies concourant soit à l'acceptation ou à la méfiance de l'Autre. Toutefois, l'objectif assigné à l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère consiste en la construction d'une conscience interculturelle que les auteurs du CECR expliquent comme suit :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. » (CECR, 2000 : 83)

II.2.4.1. De la conscience interculturelle à l'agir social

Une conscientisation des apprenants à l'Altérité constitue la finalité de l'enseignement des langues étrangères à travers la promotion des valeurs et attitudes encourageant l'expérience de la diversité culturelle. Pour y parvenir, il est primordial d'allier savoir, savoir-être et savoir-faire comme le préconisent les auteurs du CECR. Ces aptitudes sont susceptibles d'induire un changement chez les apprenants en les aidant à se situer entre divers

contextes, à y agir efficacement et à comprendre que les comportements sont culturellement conditionnés. Byram (1997) précise que ces aptitudes ont trait à l'ouverture d'esprit et à la curiosité de connaître et reconnaître d'autres cultures sans y porter de jugements.

Mis à part la liaison étroite existant entre compétence et conscience interculturelle en ce qu'elles se basent sur une attitude d'ouverture à l'Autre respectant les différences culturelles, une volonté de l'aborder, d'échanger et de communiquer avec lui, un transfert est donc fait des compétences scolaires aux actions sociales à travers la notion d'acteur social qui vise une efficacité de l'agir social dans des situations pluriculturelles (Byram et al, 1997 : 100). De là, s'opère non seulement une prise de conscience de la culture d'origine et de la culture cible mais une médiation culturelle qui permet au locuteur d'interpréter les situations de communication et de rapprocher le monde d'où l'on vient à celui de la communauté cible, d'où l'intérêt accordé aussi aux savoir-faire interculturels que tout apprenant de langue est censé développer et qui sont :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

Il appert donc que le CECR a réservé une place cruciale à la communication, compétence et conscience interculturelle qui représentent des objectifs non négligeables dans le parcours de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et dans celui de l'éducation et formation général.

II.2.4.2. Modèle de Bennett : L'expérience de l'altérité

Hormis une valorisation des deux cultures véhiculées par les langues maternelle et étrangère à travers une activation de la culture de l'apprenant et l'accueil d'éléments culturels nouveaux, une expérience de l'altérité est envisagée dans le sens de s'ouvrir à la diversité culturelle et de percevoir les différences qui permettent de prendre position face à l'Autre et aux situations conflictuelles. Ces réactions personnelles, souligne Bennett (1986), émanent de la perception que chacun a de la culture de l'Autre, et conditionnent le

développement de la sensibilité interculturelle dont la clé réside dans les représentations de chacun vis-à-vis des différences,.

Etant malléables et sujettes au changement, les différences nous informent sur les degrés de l'ouverture à l'Autre car elles en constituent une référence à laquelle correspondent les attitudes de repli, d'indifférence, d'acceptation, d'intégration etc. Bennett (1986) propose un modèle suivant lequel, il est possible d'observer le développement graduel de la sensibilité interculturelle tout en prenant appui sur la manière de voir les différences culturelles. Celles-ci peuvent être perçues à un niveau très général et de manière minimale qui ne perturbe pas la vision centrale de la réalité que confère le système culturel d'origine, cette attitude se rattache au « déni », une première phase de l'expérience interculturelle proposée par l'auteur.

La sensibilité croissante aux différences peut se manifester par le dénigrement des caractéristiques indésirables qu'attribue le sujet aux membres de la communauté étrangère. Tout ce qui indique la différence induit à l'ethnocentrisme, c'est pourquoi les différences menacent l'attitude de la supériorité de la culture d'origine, cela correspond au deuxième stade du processus que l'auteur désigne par la Défense. Quant au troisième stade, celui de la minimisation, il se caractérise par le sentiment de menace que représentent les différences, ce sentiment s'intensifie au contact avec l'Autre sans pour autant évaluer négativement ses valeurs et convictions. Le sujet adoptant cette attitude se dote d'une assurance lorsqu'il se trouve confronté à une situation interculturelle car il tente de banaliser les différences en étant conscient qu'une communication efficace repose sur les valeurs communes que partagent les groupes culturellement distincts malgré les différences et les spécificités culturelles de chacun d'eux.

L'acceptation constitue le quatrième stade du continuum de l'expérience interculturelle et consiste en la manière de voir les cultures comme étant en mouvance continue, en une réinterprétation des différences et en un réel désir de les explorer et de les connaître.

En situation interculturelle, lorsque les différences ne sont plus vues comme menaçantes et déstabilisantes, le sujet adapte ses conduites et sa vision de voir le monde et manifeste un certain degré de sensibilité interculturelle à travers des comportements empathiques et appropriés à la culture de l'Autre. L'adaptation étant donc le cinquième stade du processus, décrit une sensibilité interculturelle de plus en plus marquée et souligne la capacité d'agir en fonction du cadre de référence de l'autre culture et d'une manière « éthnorelative ».

L'ouverture aux différences est plus apparente dans la dernière phase, celle de l'intégration qui désigne l'habileté d'interpréter les phénomènes en les insérant dans leurs contextes culturels et sans tomber dans l'ethnocentrisme. Le sujet devient apte à intégrer plusieurs cadres de références dans sa propre manière d'être et d'agir sans s'y identifier en vivant les différences culturelles comme un aspect essentiel du monde. La sensibilité interculturelle a pour fondement le développement de la tolérance à l'égard d'autres groupes culturels, cela est possible lorsque le sujet peut comprendre que ce qui peut paraître différent et inconcevable dans la culture d'origine est tout à fait légitime dans une autre culture. Ces écarts entre les éléments associés à la culture d'origine et ceux de la culture étrangère peuvent se réduire progressivement et se traduire par un sentiment d'aise dans les deux contextes culturels, ou, au contraire tendre à se renforcer et le sujet se sentira étranger face à la culture étrangère. La confrontation à d'autres cultures peut générer différentes réactions allant de la réticence et de la résistance aux tentatives de décrypter un autre univers de sens et à la capacité de réajustement profond entre les deux systèmes culturels.

Degré d'expérience de différences culturelles/

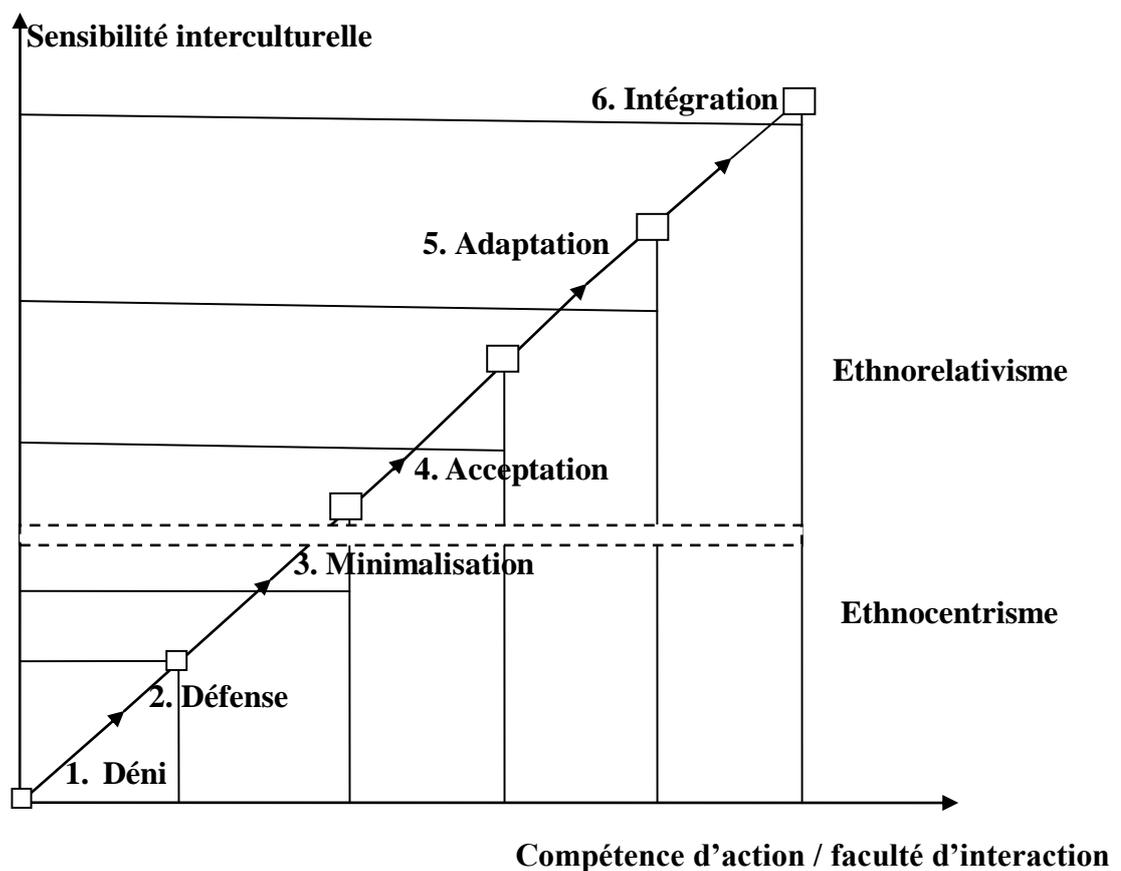


Figure 03 : Phases de sensibilité interculturelle, Bennett (1986)

La complexité de la rencontre avec l'Autre s'exprime sur le plan identitaire où se jouent les conflits, la peur de l'étranger, les stéréotypes et la perte dans la pluralité des cultures. S'inscrivant dans un mouvement dialectique entre le Moi et l'Autre, l'interculturel se veut une entreprise qui libère les individus des cultures qui les isolent et des avatars de la subjectivité qui déterminent leurs relations avec ceux qui ne partagent pas leur culture. L'interculturel vise essentiellement la révision des rapports avec l'Autre et une reconstitution identitaire fondée sur une conscience interculturelle. Chamoiseau exprime cette altérité comme suit :

L'Autre me change et je le change. Son contact m'anime et je l'anime. Et ces déboîtements nous offrent des angles de survie, et nous descendent et nous amplifient. Chaque Autre devient une composante de moi tout en restant distinct. Je deviens ce que je suis dans mon appui ouvert sur l'Autre. Et cette relation à l'Autre m'ouvre en cascades d'innombrables relations à tous les Autres, une multiplication qui fonde l'unité et la force de chaque individu. (...) » (Chamoiseau, 1997 : 202)

La formation à la conscience interculturelle implique de connaître à quel stade de sensibilité vis-à-vis des différences le sujet se trouve et d'observer l'expérience vécue des différences face à une culture étrangère. D'une attitude initiale immergée dans la culture d'origine à un éthnorelativisme marqué par l'ouverture à l'Autre, le processus de la conscience interculturelle transcende progressivement les particularismes et les frontières culturelles pour amener l'individu de voir en l'Autre son Alter-ego.

Conclusion

La culture est une forme de représentation du monde par les individus et les communautés. Elle traduit leur façon de concevoir et d'exprimer leurs relations avec ce qui les entoure. Les différents traits culturels se manifestent consciemment ou pas dans une situation de communication ayant comme interlocuteurs des individus de cultures distinctes. Par conséquent, la reconnaissance de l'interculturel dans un monde en voie inéluctable de métissage contribue par le biais d'une conscience interculturelle à atténuer les retombés d'une rencontre avec l'Autre et à favoriser un dialogue de cultures fondé sur la préservation et le respect des identités.

Cet éveil à l'interculturel passe inévitablement par une valorisation de la diversité culturelle dans le contexte éducatif, en particulier, celui de l'enseignement des langues conçu comme le catalyseur du développement des compétences et de la conscience interculturelles par l'entremise d'une mise en relation avantageuse des cultures des

apprenants et de la culture enseignée. De même, le rôle de l'école, étant de transmettre des valeurs aux apprenants, d'en faire des citoyens du monde et d'assurer la cohésion de la société favorise de la sorte l'éducation interculturelle. L'apprentissage d'une langue peut être conçu comme une occasion d'expérience interculturelle où l'apprenant s'ouvre à la culture de l'Autre avec ses singularités culturelles et peut de la sorte développer des compétences lui permettant de communiquer efficacement avec l'Autre.

Une praxis de l'interculturel dans des situations de communication exolingues consiste à mettre en œuvre, par les interactants, des stratégies identitaires, tributaires de leurs représentations plurielles pour investiguer la culture de l'Autre et mieux l'appriivoiser. Toutefois, seules des expériences sociales sont en mesure d'amener tout apprenant/individu à une prise de conscience interculturelle fondée sur le relativisme, la décentration et l'ancrage culturels. De plus, toute approche interculturelle s'effectue dans un mouvement dialectique entre le « moi » et l'« Autre » afin d'aboutir à une communication interculturelle réussie et à un véritable dialogue de cultures. En réaffirmant les limites des approches prônant la transmission des savoirs culturels sans la mise en place d'expériences avec l'Autre, nous soulignons l'importance de ces dernières pour l'observation des stratégies que les porteurs de cultures différentes déploient pour construire le rapport à l'Altérité, c'est pourquoi, l'objet de notre recherche porte sur une expérience où des sujets algériens et français sont amenés à rencontrer l'Autre via le blogue pour échanger autour de tâches particulières. Cette rencontre sera examinée à la lumière des concepts élucidés dans ce chapitre à savoir la communication, compétence et conscience interculturelle, les représentations, les rapports identité/altérité et la sensibilité interculturelle, etc.

Le chapitre suivant sera consacré aux outils de communication en ligne qui sont un espace d'expression, d'interactivité et d'échanges exolingues qui semble aussi ouvrir des perspectives prometteuses dans le domaine de l'enseignement des langues et des expériences interculturelles. Leur dimension communautaire est particulièrement favorable à une communication interculturelle, au développement des réseaux sociaux et à la réalisation des tâches collaboratives entre porteurs de cultures différentes.

Chapitre III: Échanges exolingues en ligne et blogues communautaires : nouvelles perspectives en didactique des langues et des cultures

Introduction

Les paramètres relationnels, éducatifs et socioculturels ont connu, depuis plus d'une décennie, un changement remarquable grâce à l'évolution des technologies de l'information et de la communication surtout avec le développement fulgurant du réseau internet qui a offert aux utilisateurs, à l'échelle planétaire, des possibilités de mise en contact, d'apprentissage, d'interaction, etc. La prolifération des réseaux sociaux se voit sur les innombrables sites, pages web, forums, blogues et divers outils de communication sur la toile et témoigne de la volonté de communiquer via ces environnements. Par conséquent, Internet est devenu un espace d'interaction virtuelle, un espace où se développent de nouvelles pratiques sociales et des communautés virtuelles.

Les modalités d'enseignement d'une langue étrangère ont atteint un degré de complexité de par les exigences d'une didactique modifiant continuellement ses approches en fonction des besoins des apprenants, de l'évolution de la société et des progrès scientifiques. L'accroissement des outils technologiques, en particulier, les outils de communication par internet a fait en sorte qu'enseignants et didacticiens s'emparent de nouvelles pratiques pour s'intéresser à la communication réticulaire et à l'apprentissage collaboratif en communauté. Dans le contexte éducatif, les moyens de communication électroniques offrent des possibilités de rapprochement entre enseignants, entre apprenants voire entre classes. Qu'ils soient synchrones ou asynchrones, ces outils sont considérés comme des dispositifs pédagogiques.

Dans ce chapitre, les problématiques de la communication et de l'interculturel seront abordées de manière à ce que les outils de communication en ligne soient le maillon qui les relie. Ces espaces d'interactions synchrone et asynchrone ont réussi à faire fonctionner un monde où disparaissent les contraintes spatio-temporelles et règne la vitesse. Possédant leurs propres caractéristiques, ces environnements virtuels redéfinissent les liens sociaux et favorisent la constitution de divers types de communautés. Dans la tendance actuelle vers le numérique, les approches didactiques favorisent les interactions en ligne de types exolingues voire interculturels pour renforcer la constitution des communautés et convier les apprenants de langues à faire partie de réseaux sociaux qui contribueraient à leur enrichissement linguistique et culturel.

III.1. Echanges en ligne : Nouvelles formes de communication en émergence

Au moment où l'ordinateur est devenu un outil omnipotent grâce à Internet qui a favorisé une communication à grande échelle, de nombreuses études ont été effectuées dans ce domaine en s'intéressant en particulier à la communication médiée par ordinateur (CMO), ou la communication réticulaire, surtout quand l'email est devenu un moyen d'échange de messages amorçant cette révolution technologique. Après l'email, c'est au tour des forums de discussion vers les années 80 d'évoluer en permettant des discussions entre un grand nombre d'internautes et d'une manière atemporelle. Viennent ensuite les salons de discussions dans les années 90, les blogues, les réseaux sociaux, etc., qui se multiplient à une vitesse vertigineuse. Les supports de la communication se développent de jour en jour en conférant plus de fonctionnalités, de modalités et de dimensions aux utilisateurs et aux échanges. C'est ce à quoi nous nous intéresserons dans cette première partie consacrée aux caractéristiques de la CMO et à ses différents types.

III.1.1. De la communication Médiée par Ordinateur à la communication réticulaire

Le nouvel usage communicationnel de l'ordinateur trouve son origine dans l'appellation « Computer-mediated communication » désignant dans les années 70 toute communication entre individus ou groupes ayant comme moyen l'ordinateur. « La CMO peut être définie, si l'on écarte de l'analyse les formes de communication les plus récentes permettant la transmission de l'image et de la voix, comme tout échange écrit entre deux ou plusieurs humains travaillant sur des ordinateurs différents. » (Mangenot, Crinon et Georget, 2002 : 63).

Ce champ de recherche qu'est la CMO a réuni des chercheurs de différentes disciplines et pays à savoir, entre autres, Anis (1998) en sciences du langage, considéré comme l'un des pionniers du domaine en France, la linguiste Herring (1996) aux Etats-Unis ainsi que Flichy (1990) en sciences de l'information et de la communication. En fait, cette « communication électronique » (Anis : 2002) est un type d'échanges dont le moyen allie l'informatique et les télécommunications, le concept de CMO revêt le rôle attribué à la machine et précisément à l'ordinateur au sein de la triade homme-machine-homme.

L'ordinateur assure le rôle d'un médium en ce que son utilisation à des fins communicatives fait en sorte qu'un nouveau genre de discours apparaisse d'autant plus qu'il modifie et le discours et la façon de communiquer avec autrui. Cependant, une confusion s'est installée lors de la traduction du concept liée au recours à l'adjectif « médiée » ou « médiatisée ». Ces deux concepts, en langue française ont des acceptions distinctes l'une de l'autre : « La médiation, c'est l'entremise destinée à amener un accord, le fait de servir d'intermédiaire [et] médiatisation signifie « qui agit indirectement, qui n'est en rapport avec autre chose que par un intermédiaire » Jacquinet-Delaunay (2003 : 128)

Le linguiste Anis a en effet recouru au terme de médiation malgré le fait que celui-ci renvoie plus à l'intervention humaine contrairement à la médiatisation qui concerne l'outil technologique, il cite Panckhurst, un membre de son équipe :

L'utilisation de la machine modifie notre discours et ainsi notre façon de communiquer avec autrui. Je pense que le verbe néologique médier serait plus approprié que celui qui existe en français, médiatiser, car la communication par ordinateur est véritablement médiée (au sens de la médiation de Vygotski) et pas simplement « médiatisée ». [...] L'ordinateur serait alors le médiateur qui modifierait indirectement le discours [...]; il induirait la création d'autres formes, d'autres « genres » de discours (Panckhurst, in Anis 1999 : 9).

Les choix des spécialistes : Anis, Panckhurst, Develotte, Peraya, Crinon, entre autres, oscillent entre médiation et médiatisation selon le positionnement de chacun et la valeur qu'il confère à l'outil. Tantôt, ils insistent sur le rôle de l'ordinateur, tantôt sur la dimension relationnelle qui caractérisent tout type de communication et atténue de la sorte l'intervention médiatique de l'artefact technologique. Peraya (1990) oppose les deux termes tout en ne reniant ni l'apport de l'outil ni l'aspect relationnel relatif à l'acte de communication :

Aussi, à côté des opérations de médiatisation qui concernent la scénarisation de contenus et les opérations de transposition entre les différents registres sémiotiques, il faut encore tenir compte de la médiation de la relation qui s'instaure entre l'émetteur et le destinataire, l'enseignant, le tuteur et l'apprenant. Toutes les formes de téléprésence comme d'interactivité intentionnelle, les représentations de l'autre et ce que l'on nomme aujourd'hui dans les environnements virtuels les « awerness tools », ces indices et ces outils qui attestent de la conscience que chaque participant possède de l'autre, de ce qu'il sait, de ce qu'il voit, de l'endroit où il se trouve, etc., relèvent de la médiation (Peraya, 1999 : 20).

Pour notre recherche, nous opterons pour la traduction *Communication Médiée par Ordinateur* afin d'insister sur la dimension relationnelle de la communication en ligne et sur ce que lui confère l'outil technologique.

Marchand (2002) distingue entre deux modes de communication en fonction de la temporalité : asynchrone, en temps différé (courriel, forums de discussion, etc.), et synchrone, en temps réel (visioconférence et chat ou clavardage). Cet aspect de la CMO constitue l'un des critères que dénombre Mangenot (1999) pour rendre compte des paramètres qui influent sur les pratiques langagières et l'apprentissage des langues envisageables via les environnements virtuels. Il en rajoute la présence plus ou moins grande d'une dimension graphique, la possibilité plus ou moins grande d'exprimer du non verbal et le but principal du canal. A présent, nous allons expliciter les différents types de ces outils en nous focalisant sur leurs caractéristiques particulières.

III.1.1.1. Les outils et dispositifs de communication synchrone et asynchrone

Ayant l'avantage de mettre des interlocuteurs en contact direct et de leur permettre de communiquer en temps réel, les outils de communication synchrones sont, selon Sotillo (2000), très proches de l'oral d'où la centration sur les échanges synchrones et l'interactivité qu'ils suscitent comme facteur d'apprentissage d'une langue étrangère. Mais avant de nous orienter vers cet aspect qui nous intéresse pour le domaine didactique, il est nécessaire de faire une mise au point terminologique pour éclairer les différentes notions relatives à ces espaces.

Tchatte, causette, tchat, clavardage, renvoient tous à une modalité de communication synchrone dans une salle de conversation (chatroom) malgré ses différentes appellations. Si le Journal Officiel de la République Française (16 mars 1999) opte pour le terme Causette, les Québécois préfèrent le mot-valise Clavardage associant clavier et bavardage tandis qu'Anis (1999) préfère celui de tchatte proche du terme tchat désignant plutôt bavardage. Ces salons de discussions se présentent sous forme de fenêtre affichant en temps réel et au fur et à mesure que les internautes conversent leurs interventions écrites. Or, le clavardage dans ces salons consiste en une transmission de texte en temps réel via internet, son caractère principalement scriptural domine dans les différentes sessions quoique les utilisateurs puissent recourir à la communication orale ou visuelle. Bien que le tchat puisse se dérouler entre deux personnes uniquement, les discours dans les salles de discussions sont plutôt polylogues, terme par lequel Maroccia (1998), désigne un discours à plusieurs voix.

Il s'agit d'un espace public (avec des niches privées), auquel on accède, pour certains sites, librement en choisissant un pseudonyme, pour d'autres moyennant une inscription. Il s'agit d'une communication collective dans son principe mais essentiellement interindividuelle dans son fonctionnement réel. (Anis, 2003 : 2).

Ce type de tchatche en groupe se distingue de la tchatche par messagerie instantanée où il s'agit d'installer de petits logiciels (Yahoo Messenger, ICQ, Skype, MSN, etc.) qui permettent aux utilisateurs de converser avec des personnes favorites (amis, famille, collègues, etc.) à travers la sauvegarde de leurs coordonnées. Par ailleurs, les échanges en ligne peuvent se dérouler aussi autour d'une conférence virtuelle où les participants se connectent au moment de la tenue de la conférence et y accèdent grâce à une invitation et à un lien lui renvoyant, ce qui permettra aux participants d'interagir d'une manière synchrone.

A la différence de la communication en temps réel, la communication asynchrone permet aux utilisateurs d'échanger en temps différé. Divers outils (courrier électronique, le forum, le blogue, etc.) ont cette particularité en ce qu'ils permettent aux utilisateurs de se libérer des contraintes spatiales et temporelles.

Le courrier électronique (courriel ou mail), tout comme le courrier postal, sert à envoyer et à recevoir des messages ou des documents, il se diffère du courrier postal en ce que l'opération s'effectue par internet. Un courrier électronique se compose d'une adresse électronique, d'un contenu (appelé aussi corps) à travers lequel l'utilisateur postera son message et d'autres fichiers, quelques fonctionnalités aidant à paramétrer l'outil ainsi que d'autres informations (la date et l'heure de l'envoi et de la réception), un carnet d'adresses, etc. Le message est de nature écrite et peut relever du dialogue ou du polylogue dans le cas du multi-adressage.

Quant au forum de discussion, il a un caractère public en ce que les échanges asynchrones sont relatifs à certains sujets et visibles pour tous. Les utilisateurs se rejoignent pour communiquer au moment qui leur convient, ce qui leur donne la possibilité et le temps de réfléchir à leurs échanges (révisions, corrections etc.) Comme pour les outils synchrones, des options sont disponibles pour permettre la sauvegarde et la consultation des échanges. En ce qui concerne l'appellation Forum, Mangenot (2006 : 16) précise que :

Ce terme est un des seuls à avoir été proposé en France (1999) pour être ensuite assez largement adopté dans le monde anglophone (où il est en concurrence avec computer conferencing, pour désigner l'outil, et newsgroup pour désigner le service) (2006 : 16).

La définition donnée du forum par le Vocabulaire de l'informatique et de l'Internet, publié au Journal Officiel de la République Française du 16 mars 1999, est la suivante : « un service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles »

Les mêmes caractéristiques se trouvent aussi dans les blogues qui se différencient des forums par l'importance accordée aux auteurs et leur forme de journaux intimes ou personnels. L'Office québécois de la langue française (OQLF) le définit comme :

un site web ayant la forme d'un journal personnel, daté, au contenu antéchronologique (ordre chronologique inverse) et régulièrement mis à jour, où l'internaute peut communiquer ses idées et ses impressions sur une multitude de sujets, en y publiant, à sa guise, des textes informatifs ou intimistes, généralement courts, parfois enrichis d'hyperliens, qui appellent les commentaires du lecteur.

Leur succès fulgurant à l'échelle mondiale est dû à la facilité de leur utilisation et à la liberté éditoriale qu'ils offrent aux internautes. Ils peuvent être animés par une seule ou plusieurs personnes selon l'objectif qu'on lui assigne. Soulignons que son principal atout est particulièrement la capacité d'interaction qu'il favorise entre les membres et le lectorat vu qu'il est généralement accessible à tous. Les blogues seront abordés d'une manière plus détaillée dans la troisième partie de ce chapitre car il est l'outil qui servira d'environnement d'interactions entre étudiants d'appartenances linguistiques et culturelles distinctes, qui feront l'objet de la présente recherche.

Pour dresser une typologie assez englobante des outils de communication asynchrone, il est nécessaire de citer les listes de diffusion, lesquelles réunissent un nombre d'abonnés qui envoient des informations via le courrier électronique dans le but de partager des informations et d'en discuter. Leurs discours sont à caractère polylogue. Parallèlement, les sites web hébergent aussi les discussions des internautes qui communiquent par écrit et d'une manière asynchrone en créant des espaces personnels. Toutefois l'interaction devient possible si le responsable du site indique une adresse électronique à travers laquelle les visiteurs pourraient communiquer.

Nous pouvons ajouter à cette liste d'outils les réseaux sociaux, à l'exemple de « Facebook », qui consistent en des communautés ayant la possibilité de connecter de grands nombres d'internautes entre eux et cela grâce aux coordonnées de leurs connaissances (amis, famille, collègues, etc.) Ces réseaux sociaux fonctionnent selon un principe d'invitation qui rend possible l'inscription à la communauté et donc la

communication. Les membres disposent de pages personnelles contenant leurs informations (photos, listes d'amis, etc.). Les discussions se déroulent sur les murs des destinataires et de manière asynchrone quoiqu'il existe des options permettant une communication synchrone lorsque les membres sont connectés en même temps. Des paramètres de confidentialités régissent ces réseaux selon les préférences des usagers.

Faisant aussi partie du web 2.0 qui envisage un web plus communautaire, social et interactif, le wiki est un site web collaboratif où l'internaute a la possibilité de contribuer à la rédaction d'un contenu en ajoutant, modifiant, ou supprimant des éléments d'un contenu public. C'est le cas de l'encyclopédie Wikipédia dont les auteurs s'appuient sur ce principe d'écriture collaborative via le wiki.

III.1.1.2. Caractéristiques de la CMO

La communication synchrone écrite recouvre des caractéristiques qui ne correspondent exclusivement ni à l'écrit ni à l'oral bien qu'elle présente les spécificités de chacun d'eux en conformité à l'outil choisi (Crystal, 2006). Ce qui fait sa particularité est, généralement, la réduction du texte par l'usage d'acronymes, d'abréviations, d'émoticônes (Crystal, 2001, 2004, 2006) ainsi que la simplification grammaticale et la transgression des normes orthographiques (Filatova, 2006). L'avantage de ce type de communication est le fait qu'elle peut réduire d'une manière considérable le coût de la communication ainsi que les distances géographiques. Quant au genre du discours de la communication synchrone (chat, clavardage), il relève, selon Sotillo (2000) de la conversation orale, ce qui augmente les potentialités dans l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère grâce aux possibilités d'interactions que cette communication offre. Même si les contraintes spatiales sont abolies par la synchronie des échanges, les utilisateurs, pour qu'ils puissent communiquer, doivent choisir un horaire convenu pour se rencontrer.

Reconnu comme un genre hybride, le discours médié par ordinateur a fait l'objet de nombreuses recherches dans le champ des sciences du langage : Anis (1998), Crystal (2006), entre autres afin d'explorer les spécificités de ce genre d'écrit. Crystal (2006) pense qu'il penche vers l'écrit lorsqu'il s'agit de publication sur des sites, ce qui ne marque aucune différence entre le scripteur sur le web et le scripteur papier. Mais, il se rapproche de l'oral quand il est question de la communication via la messagerie électronique, les forums, les réseaux sociaux, etc. A la suite de Mourlhon-Dallies (1995) et Anis (1998),

Develotte et Gee, considèrent la langue d'Internet comme une langue orale écrite alliant des traits d'oralité et d'écriture.

Par ailleurs, comme nous l'avons signalé précédemment, les particularités du langage Internet concernent le lexique des internautes caractérisé aussi par la créativité verbale, l'emploi des symboles et l'alternance codique ainsi que les émoticônes. Ces derniers sont l'expression de l'émotion à l'aide d'une transcription à l'écran qui peut se faire aussi grâce à la redondance de la ponctuation conférant à l'écrit un aspect plus complet par rapport à l'oral :

L'écrit n'étant pas utilisé dans les situations de communication immédiate et de contact proche, son registre familier est beaucoup moins développé que celui de l'oral et l'émotion y trouve moins de ressources expressives. L'expressivité est d'autant moins accessible que non seulement le paraverbal (gestes et mimique) est absent comme dans la conversation téléphonique, mais que manquent aussi les marques prosodiques (contours intonatifs, accents) (Anis, 1998 : 123).

Dès lors, les émoticônes en tant que représentation schématique des mimiques faciales (sourire, clins d'œil, colère, tristesse, rire, etc.) sont d'un usage répandu parmi les usagers d'internet tel que le précise Marcoccia (2000). Cependant, les caractères utilisés à des fins iconiques tels que :-), souligne Anis (1998), peuvent être reconnus en penchant la tête vers la gauche. Marcoccia (2000) s'est penché sur la question des émotions et émoticônes dans la CMO en précisant que leur utilité réside dans le fait de :

[...] désambiguïser les énoncés qui pourraient être menaçants pour la face des destinataires, particulièrement les énoncés humoristiques ou ironiques, [être représentés] comme des substituts à l'intonation (mais, par leur représentation graphique, ce sont aussi des substituts aux mimiques faciales) qui servent parfois d'adoucisateurs, et permettent de désamorcer un FTA (Face-Threatening Act) (Marcoccia, 2000 : 259).

Or, l'auteur classe les fonctions des différents types d'émoticônes. Ces dernières peuvent exprimer l'émotion du locuteur et avoir une fonction illustrative, servir à interpréter le message du destinataire et avoir une utilité interprétative. Il est possible qu'elles soient un marqueur de relation ou qu'elles permettent de désamorcer le caractère offensant d'un énoncé. Quant à Mourlhon-Dallies et Colin (1995: 260), ils les rapprochent des didascalies dans le texte théâtral en soulignant que : « Le locuteur qui produit un message produit du même coup sa mise en scène, la manière de le jouer ».

Selon Marcoccia (2000), les émoticônes renseignent sur la dimension relationnelle et émotionnelle de l'échange et relève d'un choix paradoxal de faire du face à face avec l'écrit. Il met l'accent sur les aspects relationnels dans une CMO en insistant sur la

Netiquette (mot valise signifiant l'étiquette du Net) qui met en évidence les principes de politesse et les règles liées à l'environnement technique et juridique d'Internet. L'auteur ajoute que : « [c]es procédés ne sont pas utilisés uniquement pour « mimer » l'oral [...] Leurs fonctions sont en effet similaires à celles du matériau non-verbal dans la conversation en face à face ». C'est pourquoi s'imposent la prise en compte de l'aspect interactionnel en plus de l'aspect référentiel de ces représentations et leur analyse au sein des messages qui les accompagnent tout comme celle du langage non verbal. S'ajoute à cela l'importance à accorder à leur portée à savoir la partie du message à laquelle ils correspondent. La centration sur la dimension relationnelle des émoticônes a poussé Marcoccia et Gauducheau (2007) à développer la typologie des émoticônes esquissée par Marcoccia (2000) en mentionnant :

- *les smileys expressifs* qui peuvent « apporter une information sur l'état émotionnel », ou bien « permettent d'explicitier la dimension émotionnelle » ou bien peuvent « renforcer la valeur expressive présente dans le contenu verbal » ;
- *les smileys d'ironie et d'humour* peuvent montrer cette dimension, la renforcer ou la manifester quand elle n'est pas exprimée par le contenu verbal;
- *les smileys relationnels et de proximité* qui « participeraient au maintien de la relation » ;
- *les smileys de politesse* qui « servent à atténuer le caractère menaçant ou hostile du contenu verbal d'un message ».

De là, apparaît clairement les spécificités de la CMO et en particulier les interactions sociales et l'aspect relationnel mis en valeur grâce à l'hybridité du genre de discours et à l'émergence de caractéristiques alliant l'écrit à l'interaction orale en face à face.

III.1.2. Communication Pédagogique Médiée par Ordinateur et visées didactiques

La relation étroite qu'entretient le secteur éducatif avec celui des Technologies de l'Information et de la Communication a fait en sorte qu'une nouvelle modalité de formation émerge : le « e-learning » ou la « e-formation ». Face au développement fulgurant de ces environnements virtuels, les balises d'une formation en ligne commencent peu à peu à se poser, accompagnées d'un intérêt particulier des chercheurs et praticiens du

domaine. La Commission Européenne sur son site alloué à la formation en ligne, propose en 2003, la définition suivante du e-learning : « Utilisation des nouvelles technologies du multimédia et de l'Internet afin d'améliorer la qualité de l'éducation et de la formation à travers l'accès à distance à des ressources et des services, ainsi qu'à des collaborations et des échanges ». Quant aux auteurs du site du Forum français pour la formation ouverte et à distance (FFOD), ils définissent la formation en ligne comme étant un dispositif basé sur un réseau permettant la diffusion et l'interaction. Ce qui en fait sa spécificité est l'accès aux ressources par certaines fonctionnalités, les systèmes de tutorat et les modes synchrone et asynchrone qui varient les formes d'interaction.

Le souci didactique de l'apprentissage des langues secondes et étrangères s'est reflété dans l'intérêt accordé à la communication médiée par ordinateur comme modalité de communication entre apprenants de diverses appartenances linguistique et culturelle. Cette union entre les deux domaines a inspiré Dejean-Thircuir et Mangenot qui ont proposé l'expression de *communication pédagogique médiatisée* pour désigner ce qu'ils considèrent comme un sous-domaine de la CMO. Le recours à ce concept est dû à :

Des questions spécifiques, d'ordre éducatif, [qui] viennent complexifier le tableau, celle des outils développés à des fins pédagogiques [...], celle des tâches données à réaliser aux apprenants, celle enfin des modalités de réalisation de ces tâches, pouvant aller de la simple mutualisation à la collaboration par petits groupes. (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006 : 7)

Ce type de communication se distingue de celle qui l'englobe par sa visée principalement didactique de par les scénarios proposés consistant en : la mise en contact d'apprenants natifs et non natifs et en la favorisation des écritures virtuelles collaboratives, et par les asymétries caractérisant les interlocuteurs que les échanges soient entre apprenants ou entre apprenants et enseignants.

Les échanges par courrier électronique ont été les premiers à être explorés dans une visée didactique, nous citons les études de Kern (1996), Brammerts (1996) et Warschauer (1996) entre autres, qui ont tiré profit de l'aspect asynchrone de cet environnement virtuel du fait qu'il permet aux apprenants de langue de réfléchir sur leur production en étant délié des contraintes temporelles. A ce sujet, Gettliffe-Grant (2003) précise que cette communication en temps asynchrone donne aux apprenants la possibilité de consulter des dictionnaires et de revoir la grammaire des messages reçus ou à émettre. D'après Stockwell et Levy (2001), ces études ont évolué de telle sorte que l'accent ait été mis sur le

rapport entre le nombre et la longueur des interactions et le développement des compétences linguistiques en s'outillant du courrier électronique.

De même, les échanges entre locuteurs natifs et locuteurs non natifs via le réseau Tandem ont été parmi les pistes étudiées par les didacticiens qui ont insisté sur le rôle des courriers électroniques en Europe. Le (Tandem E-mail Network) favorisait le recours aux hétérocorrections en autorisant l'usage des langues maternelles des apprenants ainsi que celles de leurs interlocuteurs. Dans ce contexte, Mario (2003) insiste sur la collaboration à négocier les significations, à approfondir les connaissances sur les cultures des interlocuteurs qu'encourage le travail en Tandem. Trouvant sa pleine utilité dans le domaine éducatif, de nombreuses écoles, explique Perdrillat (2001), ont encouragé la pratique du courrier électronique en favorisant l'écriture collective de romans virtuels en langue maternelle ou étrangère du fait qu'elle permet aux apprenants de pratiquer les langues et les motive par le travail collaboratif.

Hormis l'utilité didactique des courriers électroniques, de nombreux chercheurs se sont penchés sur la communication via les forums (Bullen, 1997, Henri et Lundgren-Cayrol, 2001), toutefois, l'accent a été mis particulièrement sur les particularités des échanges au détriment de l'effet du canal ou de l'outil informatique. Bien que des chercheurs tels Manganot et Miguet (2001) aient insisté sur les obstacles rencontrés par les apprenants à publier en préférant s'adresser au tuteur du projet par courriel qui montrent les limites de la communication publique, le caractère public des interactions leur permet de profiter des différents échanges et contributions. De même, les forums considérés comme « un mode inédit de communication humaine » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 69), représentent un environnement d'apprentissage, de communication pédagogique et d'interactivité :

Les systèmes de téléconférence adoptent un fonctionnement qui appelle l'adhésion au groupe et qui présume d'un engagement envers celui-ci. Ils sont conçus pour inciter les usagers à interagir et prendre une part active aux discussions de groupe. L'architecture des systèmes de téléconférence, leurs fonctionnalités et leurs interfaces invitent les usagers à s'engager, à collaborer et à se sentir membres du groupe (Henri et Lundgren-Cayrol, 1997 : 36).

Il est à souligner que l'atout principal des forums dans une visée didactique est lié à son aspect asynchrone rendant une participation presque illimitée des participants et une réflexion sur les contributions. Quant à sa dimension publique, elle favorise une cognition partagée et le développement de l'esprit communautaire.

Tout comme les forums, les blogues sont d'un usage pédagogique qu'ils soient collectifs tels que les class blog ou individuels. A ce propos, Soubrié affirme :

Il s'agit de motiver les apprenants en leur donnant la possibilité de participer à une communication authentique, de s'adresser à un vrai public et de recevoir des feedback. L'objectif est bien sûr de leur faire prendre conscience que l'écriture n'est pas une activité uniquement scolaire mais surtout sociale, qu'elle permet tout autant de s'exprimer, d'apprendre et de partager ses connaissances (2006 : 11).

Généralement, les activités proposées via les blogues consistent en la mise en contact d'apprenants issus de milieux socioculturels différents et ayant des langues maternelles différentes autour de travaux communs. Le principe de l'écriture collective avait pour but la création de liens sociaux, la découverte de la diversité linguistique et culturelle.

Par ailleurs, les réseaux sociaux demeurent peu utilisés à des fins pédagogiques bien qu'il existe des communautés d'établissement scolaires et universitaires qui se rencontrent ainsi que des communautés linguistiques dont le but est de pratiquer la langue enseignée. Les wikis, de leur part, concrétisent l'objectif de l'écriture collaborative qui est aussi motivé par le caractère public des sites où des étudiants et enseignants publient diverses sortes de textes.

Quant aux environnements de communication synchrone, ils ont été envisagés dans une optique didactique aspirant à l'amélioration de la compétence de communication d'apprenants qui échangent à distance, tel est le cas de Chun (1994) qui considère que le tchat ou clavardage permet un entraînement à l'interaction verbale réelle (en face à face) entre les participants aux échanges. Dans la même perspective Sotillo (2000) souligne que ce type de communication présente des similitudes avec la conversation orale. C'est la raison pour laquelle Noet-Morand (2003) rejoint l'auteur dans cette idée en affirmant le rôle du clavardage dans le développement des stratégies conversationnelles favorisant l'amélioration de la compétence de communication et l'apprentissage de la langue. De son côté, Kern montre que les potentialités didactiques de la communication synchrone en disant :

L'utilisation de la CMO synchrone stimule l'expression libre des idées, la motivation et l'initiative dans la communication, l'énonciation des différences d'opinion, la multiplication des perspectives sur les sujets discutés et la réduction des différences de statut et de pouvoir parmi les participants (professeurs et élèves). En revanche, la CMO synchrone n'est pas favorable au renforcement des normes, qu'il s'agisse de perfectionnement grammatical et stylistique, de cohérence globale ou de consensus (Kern, 2006 : 2).

Ajoutons que pareillement à la communication orale, le clavardage permet l'apparition d'aspects spécifiques à l'oral tels que la prise de parole, la structuration de l'interaction, les dimensions paralinguistiques, les malentendus et leur résolution, etc.

Pour conclure ce point, nous constatons l'existence d'une synergie entre le domaine de la didactique des langues et celui des technologies de l'information et de la communication. Les espaces virtuels ont constitué des terrains d'exploration à des fins pédagogique et didactique. Les expériences basées sur les échanges exolingues annoncent le potentiel de ces environnements quant aux dimensions communicatives, communautaire, sociales et interculturelles des interactions.

III.2. Redéfinition du lien social avec les environnements virtuels

Les réflexions sur les environnements virtuels de communication étaient menées non seulement en termes de fonctionnalités technologiques et potentialités didactiques mais surtout en termes de liens sociaux qui se nouent dans ces contextes virtuels. La plupart des outils de communication électronique ont un caractère public, c'est le cas des blogues et des forums par exemple. Cependant, les courriers électroniques se soumettent aux règles de la correspondance privée qui ne sont pas librement consultables par les internautes. De ce fait, les liens sociaux se transforment dans les réseaux internet et s'organisent d'une manière triangulée alliant l'auteur, le lecteur et le public.

III.2.1. Les visées communautaires

Pour traiter de l'aspect communautaire du blogue, l'outil que nous avons envisagé pour cette recherche, il paraît nécessaire d'explicitier en premier lieu la notion de communauté, qui s'est élargie du champ de la sociologie à celui des environnements virtuels de communication et de préciser sa constitution, son fonctionnement et utilité ainsi que ses différents types.

III.2.1.1. La notion de communauté

La notion de communauté recouvre un aspect polyvalent de par les différentes disciplines qui en font usage. Son manque d'unicité conceptuelle « omnibus word » (Hillary, 1963)

est dû au fait qu'« en sociologie, la communauté se distingue donc avant tout par le caractère hétérogène, varié, ambigu, voire contradictoire, des sens qui lui sont attribués » (Guérin, 2004). Ce caractère polysémique de la notion de communauté est actuellement lié aux divers types de communautés qui se prolifèrent "*communauté de pratique*" (Brown et Duguid, 1991; Lave et Wenger, 1991) et de "*communauté d'apprentissage*" (Lewis, Schaps et Watson, 1995; Chaskin et Rauner, 1995), etc.

Bien qu'elle soit souvent associée à des personnes qui se rencontrent dans un environnement virtuel, une communauté virtuelle, pour qu'elle puisse exister, souligne Herring (2004 : 1), doit réunir certains critères en relation avec les rapports que ces membres entretiennent entre eux. Mais avant d'explicitier ce qu'est la communauté virtuelle, il s'avère nécessaire de définir la notion de communauté et d'aborder ses divers aspects qui font d'elle un concept polysémique. Dans l'une des acceptions données par le Trésor de la Langue Française Informatisé (dictionnaire en ligne), une communauté est un : « [Concerne les pers.] Ensemble de personnes vivant en collectivité ou formant une association d'ordre politique, économique ou culturel. ». Quant à la communauté en ligne, elle est définie par Foorsyth (1990) cité par Heutte (2005), comme un groupe d'au moins deux personnes qui s'influencent l'une l'autre à travers des interactions sociales. La communauté est dite "virtuelle" dès que ses membres utilisent les réseaux informatiques (notamment Internet) pour se rencontrer et échanger.

En fait, la communauté, de par les rapports sociaux qu'elle recèle et les identités et les intérêts communs qu'elle fait intervenir, représente selon les propos de Tonnies (1946) le type idéal où une volonté collective régit les rapports sociaux entre les membres, fondés sur l'attachement émotif, le sentiment, et la reconnaissance. Quant à Hillary (1955), il a tenté d'identifier les caractéristiques récurrentes de la communauté, selon l'auteur, elle est marquée par « l'interaction sociale », implique « un secteur géographique » et fait participer des personnes qui ont « des relations communautaires particulières ».

Cependant, la seule présence des membres ne suffit pas pour qu'une communauté puisse exister, Dillenbourg et al, mettent l'accent sur une utilisation restrictive de cette notion en stipulant que : « Tout groupe d'apprenants ne constitue pas une communauté d'apprentissage. Pour co-construire une culture, les membres d'une communauté doivent s'engager dans des modes d'interaction plus intenses que le simple échange d'informations sur le web ». (2003 : 01)

La dynamique qui caractérise une communauté a fait en sorte que divers types de communauté sont nés mais qui ont des traits communs à savoir le fait qu'elles réunissent des groupes dans des situations formelles ou informelles tout en ayant des tâches et problèmes communs. Ces communautés sont caractérisées par les diverses interactions entre les membres, la longévité et le partage d'expériences. Toutefois, une communauté se distingue d'autres structures sociales parce qu'elle a ses propres mécanismes de fonctionnement qui s'expliquent dans le modèle proposé par Tuckman (1965) :

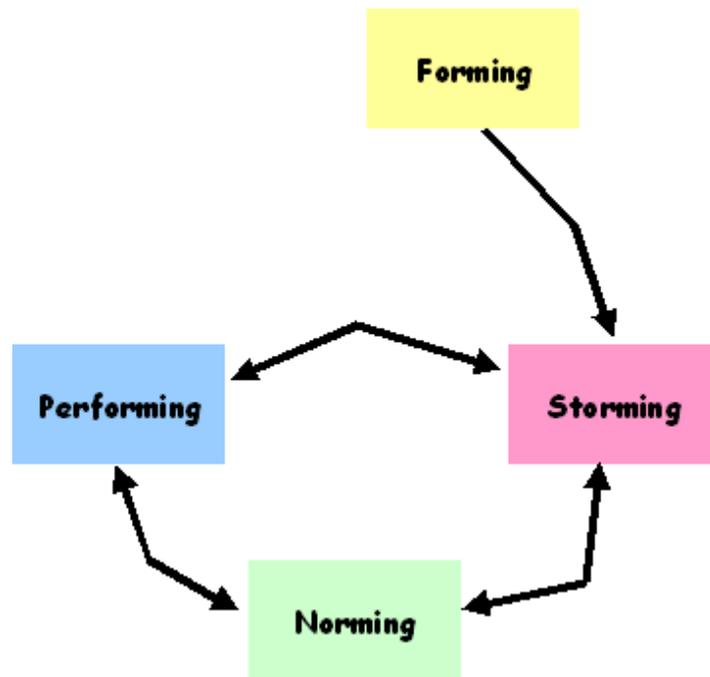


Figure 04 : Modèle de Tuckman (1965)

La structure communautaire commence par se former en collection d'individus qui ne sont pas encore considérés comme une équipe ce qui est désigné par l'auteur par (Forming). Chaque membre cherche à intégrer le groupe et se faire accepter par les autres membres sans entrer en conflit avec eux car le plus important c'est de comprendre les objectifs et les tâches à réaliser. Vient par la suite la phase de (Storming) où les idées des membres entre en compétition, des conflits peuvent naître et s'influencer. Cette phase est d'une importance cruciale car, elle permet au groupe de s'émanciper et de maintenir des relations entre les membres. Quant à la phase (Norming), c'est celle où les membres commencent à comprendre leurs tâches et à travailler dans un esprit collaboratif. La structure communautaire s'organise peu à peu en fixant les responsabilités de chaque membre.

Arrivés à la phase (Norming), les membres agissent d'une manière plus performante et autonome. Cette phase pourrait être liée à la phase de (Storming) dans le cas de changements de membres du groupe. Après cela, vient la dissolution (Adjourning), la séparation de l'équipe peut avoir comme raison la fin du projet ou différents échecs que les membres n'ont pas pu supporter.

Pour Dillenbourg et al (2003), la structure communautaire englobe des individus ayant les caractéristiques des groupements formels en ce que les membres ont des objectifs communs, et celles d'un groupe de copains dont les visées, sont plutôt la distraction et le plaisir. Les auteurs situent le type « communauté » entre deux pôles d'un continuum que constituent les structures groupales formelle et amicale, ce qu'ils précisent dans la figure ci-dessous :



Figure 05 : Définition d'une communauté par comparaison à d'autres formes d'organisation sociale (Dillenbourg *et al*, 2003)

Dillenbourg *et al* (2003) évoquent un rapprochement par rapport aux deux groupements formel et informel tout en signalant la différence qui s'instaure sur divers plans. Ce qui détermine l'équipe formelle se résume dans le cadre formel de la communication en partie prédéfinie par le responsable de l'équipe. Celui-ci délimite le contenu et le déroulement des tâches et de la communication et surtout le profil des membres de l'équipe selon les objectifs ciblés. De plus, à la différence de la communauté, le niveau de sympathie entre les membres de l'équipe, bien qu'il soit important, ne conditionne pas l'existence de l'équipe formelle.

Contrairement au groupe formel qui est soumis à des règles particulières en fonction d'objectifs déterminés par les tuteurs, le groupe d'amis agit dans un cadre informel où les membres le rejoignent volontairement sans avoir d'objectifs clairement explicites. Se situant au centre du continuum, la communauté possède selon Dillenbourg *et al* (2003) une fonction utilitaire et se cristallise autour d'un intérêt partagé et d'un but commun.

Cependant, l'évolution des équipes formelle ou informelle peut faire en sorte qu'elles soient proches des communautés dans la mesure où les membres de l'équipe formelle peuvent découvrir qu'ils ont les mêmes centres d'intérêt et qui ne sont pas forcément ceux de la collaboration initiale, et le groupe d'amis peut acquérir les traits de la communauté si les membres s'organisent dans le but de réaliser une tâche commune.

III.2.1.2. Communauté et espaces virtuels

Les communautés s'organisent sous formes d'entités sociales constituées de membres ayant des finalités communes qui les engagent dans un processus coopératif indispensable pour la réalisation de tâches et l'échange d'informations. Wellman (1997), considère que les traits caractérisant une communauté virtuelle sont le sentiment d'appartenance qui est à la fois fondé sur un lien « affectif » et un engagement volontaire. Pour l'auteur, la communauté virtuelle se définit comme la résultante d'un intérêt commun ponctuel entre des individus autonomes en situation d'interaction. Quant à Rheingold (1993), il définit les communautés virtuelles comme suit :

Les communautés virtuelles sont des regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberspace.

Revêtant plusieurs aspects, les communautés virtuelles peuvent être réparties selon les objectifs assignés aux différentes organisations sociales et leur mode d'agissement.

Dillenbourg *et al* (2003) distinguent entre divers exemples de communautés à savoir :

1. **Les communautés d'intérêt** : ce sont des groupements d'individus qui peuvent se retrouver sur internet ou ailleurs -car cela peut s'appliquer sur les communautés qui ne sont pas virtuelles-, ces membres partagent certains soucis comme la santé. La constitution d'une communauté, dans ce cas, émane du fait qu'il soit indispensable aux membres de partager, d'interpréter et de comprendre leurs expériences personnelles à travers la comparaison dans le but de trouver des solutions pratiques. Les différentes interactions leurs permettent de se transmettre des informations utiles. Ces communautés sont généralement dirigées par des « experts » et non par des spécialistes.
2. **Les communautés de pratique** : le critère principal selon lequel se constitue une communauté de pratique est celui de partager des expertises. Les membres appartiennent soit à la même ou à plusieurs organisations mais interagissent en

dehors du cadre de leur organisme d'affiliation. L'objectif est généralement de réunir des informations et de résoudre des problèmes.

3. **Les communautés d'apprentissage** : leurs membres s'organisent pour des fins académiques tout en sauvegardant l'aspect social de leurs relations. L'objectif étant d'échanger des connaissances sur leur thème d'étude à travers les expériences de chacun.

N'étant pas exhaustive, cette typologie dresse les caractéristiques majeures de chacune des communautés sus-citées. Chacune se démarque de l'autre en fonction des objectifs des membres, de sa longévité et les relations qu'entretiennent les membres entre eux. La communauté d'intérêt se forme à partir d'une proximité propre à l'interaction, qu'elle soit idéologique, géographique, mais qui implique un intérêt commun au groupe. Quant aux communautés de pratique, le principe étant de réaliser une tâche commune, les membres y adhèrent en répondant à des critères précis leur permettant de s'entraider, d'apprendre et de trouver des solutions à des problèmes. Certains auteurs comme John Seely Brown, Etienne Wenger et Jane Lave tout comme Davenport et Prusak (1997, 1998) abordent la question de l'« apprentissage situé » tout en mettant l'accent sur l'importance du savoir tacite dans ce contexte d'apprentissage. Pour ces auteurs, le rôle d'une organisation apparaît dans sa capacité à constituer un réseau autour duquel les membres qui partagent une pratique donnée, produisent et échangent des informations nécessaires à la résolution de problèmes. Il en ressort l'importance de la collectivité dans la construction du savoir. Dans cette perspective, Wenger insiste sur le partage de problèmes ou de passions permettant aux membres des communautés de pratique de mettre en œuvre leurs savoir et savoir-faire à travers les interactions: « communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis¹⁰ ». (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002 : 04).

La valorisation de la dimension sociale de l'apprentissage en contexte de pratique collective tel est le cas des communautés de pratique oriente la réflexion de Wenger vers l'approche interactionniste et notamment les travaux de Karl Weick (1995) et ainsi s'atteler à étudier l'aspect social des actions. Wenger (1998) traite du rôle de la pratique dans la

¹⁰ Traduction : « les Communautés de pratique sont des groupes de personnes qui partagent une préoccupation, un ensemble de problèmes ou une passion sur un sujet, et qui approfondissent leurs connaissances et leur expertise dans ce domaine en interagissant de façon permanente ».

structuration et la cohérence du groupe et dans la constitution de la communauté, Trois dimensions voire critères sont mis en exergue par l'auteur à savoir :

1. **L'engagement mutuel** : l'auteur insiste sur cet engagement étant donné que l'adhésion à une communauté en est tributaire, il se manifeste dans l'attitude d'entraide et de partage de connaissance.
2. **Une entreprise commune** : qui suppose une prise de responsabilités mutuelle entre les membres à travers la négociation des tâches, ce qui représente le résultat de l'engagement mutuel.
3. **Un répertoire partagé** : qui regroupe l'ensemble de ressources partagées par les membres de la communauté et qui est nécessaire à sa pratique. Il recouvre, en plus des supports physiques, des concepts que la communauté a créés et adoptés tout au long de son existence.

En précisant les constituants de la communauté de pratique, Wenger (1998) insiste sur son caractère informel et sur le fait que les différentes interactions sont imprévisibles et échappent au contrôle qui peut tuer une communauté s'il se manifeste sous forme de supervision, d'exigence de résultat et d'orientation du développement.

Par ailleurs, la communauté d'apprentissage implique une configuration déterminée se basant sur les habiletés des membres, le temps alloué au processus d'apprentissage et sur les moyens disponibles. Grégoire donne à la communauté d'apprentissage la définition suivante : « un groupe d'élèves et au moins un éducateur qui, durant un certain temps et animés par une vision et une volonté communes, poursuivent la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. » (1998)

Les communautés d'apprentissage se définissent par rapport à trois conditions : une vision commune, une volonté commune et du temps. La première condition concerne les valeurs et les principes qui guident les interactions et le degré d'implication des membres car la constitution de la communauté repose sur la possibilité d'atteindre l'objectif assigné au préalable et qui donne sens aux différents échanges. Pour ce faire, le temps constitue un facteur important pour le fonctionnement de la communauté, c'est la raison pour laquelle une importance particulière lui est accordée.

Mis à part les différences qui spécifient certaines communautés, il existe certaines caractéristiques générales communes aux communautés que Dillenbourg *et al* (2003) expliquent comme suit :

1. **Interdépendance et implication** : l'intérêt et le but communs constituent les pièces maîtresses d'une communauté étant donné qu'ils contribuent à la motivation des étudiants au partage des connaissances et la résolution des problèmes. La collectivité est indispensable, pour les membres, afin d'atteindre les finalités escomptées, ce qui fait que certains membres d'une communauté consacrent un temps important à participer aux tâches et à interagir avec les autres membres dans le but de leur rendre service. Cette implication est liée à la motivation des membres et son degré diffère en fonction de plusieurs facteurs. Le concepteur de l'environnement virtuel ne peut pas toujours contrôler le degré de la motivation ni celui de l'implication des participants. Kim (2000), cité par Dillenbourg *et al*, propose, pour créer cette motivation ce qui suit : « La raison d'être de votre communauté va évoluer, mais il est nécessaire de partir de quelque part. [...] Comme point de départ, essayez d'identifier un besoin permanent et non-satisfait que vos membres ont en commun et auquel votre communauté serait la plus à même de répondre » (Kim, 2000 : 3)

2. **Micro-Culture** : l'expérience que sont censés vivre les membres de la communauté dans un environnement virtuel, fait en sorte que des relations s'instaurent entre les membres et une identité particulière se construit et dont les indices oscillent entre valeurs et pratiques, règles conversationnelles et de comportement, etc. Cette identité commune contribue à la réalisation de l'objectif de la communauté car, celle-ci ne se limite pas à la construction et l'échange de connaissances mais elle représente un espace où des interactions entre les membres favorisent l'émergence et l'instauration d'une culture particulière et d'une identité commune.

3. **Organisation sociale** : les entités sociales que sont les communautés se structurent en noyau et périphéries, cette structuration se définit par rapport aux attitudes et aux activités des membres. Il s'agit de l'implication de certains membres qui se révèle dans le nombre de messages qu'ils ont postés ou lus. Cette idée ne peut être généralisée en raison de l'influence sociale que peuvent avoir des messages d'un membre qui poste peu. Dans ce cas, les messages les plus influents se mesurent par le nombre de lectures qu'ils ont eu. Cette organisation en noyau (les membres les plus impliqués et influents) et en périphérie (les moins impliqués et influents) peut avoir la forme de changements de rôles ou de privilèges et récompenses dans certains environnements attribués à certains membres actifs.

4. **Sélection spontanée et croissance organique** : pour acquérir le statut de membres, les individus appartenant à la communauté sont tenus de participer aux échanges et tâches prévus pour le projet à réaliser. Dans le cas d'une communauté formelle, la sélection des membres se fait en fonction de leur intérêt et compétences vis-à-vis de l'objet des échanges et l'objectif de la communauté. Quant aux communautés informelles, le choix d'appartenir à une communauté émane aussi de l'expérience et de l'intérêt que partage l'individu avec cette communauté. C'est l'intégration progressive des différents membres et la constitution d'une micro culture qui définissent réellement une communauté où les membres migrent petit à petit de la périphérie au centre. Ce changement de situation peut se traduire par l'attribution de rôles explicites ou implicites.

5. **Longévité** : contrairement à la communauté formelle, la communauté informelle se construit pour durer car sa longévité permet à l'identité du groupe de s'édifier et de la microculture d'émerger. Cette durée de vie dépend des objectifs des communautés formulés en termes d'intérêts, d'apprentissage et de pratique et du temps alloué à leur réalisation bien que certaines communautés puissent continuer à exister parce que leurs objectifs ont évolué comme le souligne Kim (2000 : 03) cité par Dillenbourg *et al* (2003) « Les communautés qui réussissent sont celles qui évoluent pour suivre le rythme de leurs membres »

La vie d'une communauté peut traverser des moments de cohésion, de croissance ou de ralenti jusqu'à ce que les finalités soient atteintes. A partir de ce moment, la communauté peut se dissoudre ou continuer à exister tout en ayant l'apparence d'un groupe d'amis.

Les membres de la communauté se réunissent dans un espace qui diffère selon le fait qu'elle soit virtuelle ou co-présente. Cet espace commun lui est indispensable pour rendre possibles les interactions et le partage d'informations et servir de contexte communicationnel.

Afin de repérer les indices de la constitution d'une communauté, il s'avère primordial d'analyser les échanges en ligne qui recèlent les marques de son existence. Pour définir les jalons de l'analyse des échanges, Hert confirme que « puisque l'existence du sens de la communauté reste problématique dans le cas des (injustement dénommées ?) communautés sur Internet [...], il faut bien alors que les individus construisent à travers leur écriture des indices témoignant de l'existence de cette communauté. » (Hert, 1999) cité par (Mangenot, 2002a : 2)

Dans son article « Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior » (Herring, 2004), l'auteur détermine les caractéristiques d'une communauté virtuelle en y présentant des pistes méthodologiques pour l'analyse de la CMO. Herring rejoint la vision de Wellman concernant les spécificités de la communauté à savoir « *sociabilité, soutien et identité* » (Wellman, 2001) cité par (Herring, 2004 : 18).

En se référant aux recherches relatives à la notion de communauté virtuelle et aux critères de sa formation, Herring (2004), dénombre les critères à travers lesquels il serait possible d'identifier une communauté et qui sont :

1. **active, self-sustaining participation; a core of regular participants¹¹** : ce critère est relatif à la fréquence de la participation des membres de la communauté aux interactions, cela peut se mesurer par le nombre de messages postés et les réponses qu'ont eues les différents messages.
2. **Shared history, purpose, culture, norms and values¹²** : l'existence d'une communauté virtuelle se lie à l'émergence d'une histoire commune autour de buts et d'intérêts communs. Au sein de ce groupe se crée une culture qui se repère à travers l'usage d'un code particulier (abréviations, jargon, registre, dialecte, etc.). A cela s'ajoutent les normes et valeurs qui surgissent pour gérer des conflits et réagir à des conduites inappropriées.
3. **solidarity, support, reciprocity¹³** : Pour qu'une communauté puisse se former, il importe qu'il y ait des liens de solidarité, de soutien et une influence réciproque entre les membres. La solidarité peut se mesurer à travers le recours à l'humour verbal selon (Baym 1995), le soutien, à travers la centration sur les actes du langage et la politesse positive (Herring, 2004) tandis que la réciprocité, elle peut être repérée en analysant les actes incitatifs et réactifs (Rafaeli et Sudweeks, 1997).
4. **criticism, conflict, means of conflict resolution¹⁴** : La résolution des conflits est une marque importante de la constitution communautaire, c'est par l'entremise de l'analyse ethnographique et la focalisation sur les actes de paroles et sur la violation de la politesse positive que l'apparition et la gestion des conflits pourraient être décelées.

¹¹ participation active et autonome ; un ensemble de participants réguliers

¹² une histoire partagée, culture, normes et valeurs,

¹³ solidarité, empathie, réciprocité

¹⁴ esprit critique, conflit, moyens pour résoudre les conflits

5. **self-awareness of group as an entity distinct from other groups**¹⁵ : la conscience du groupe se manifeste dans le discours des membres par l'usage du nous/ eux. Se référer, dans les échanges, au groupe révèle le sentiment d'appartenance à la communauté.
6. **emergence of roles, hierarchy, governance, rituals**¹⁶ : Une communauté se caractérise par une attribution de rôles aux membres, par l'instauration de règles de gouvernance, et des rituels gérant le déroulement des tâches au sein de la communauté.

Dans la même perspective, Baym (1998), Erickson (1997), Kollock et Smith (1996) insistent de leurs cotés, sur les caractéristiques fondamentales d'une communauté virtuelle en précisant l'importance du sentiment d'appartenance des membres qui participent à une construction de leurs identités dans ladite communauté. Cela n'est possible sans les rapports qu'entretiennent les membres entre eux à travers les échanges et un engagement réciproque à atteindre une finalité commune tout en partageant des valeurs propres à la communauté. L'interactivité des membres et la durée des échanges feront en sorte qu'une histoire commune se construise, que des règles de conduites s'instaurent et que des mécanismes de résolution de conflits apparaissent.

Les réflexions exposées ci-dessus nous permettent de faire non seulement un rapprochement entre les visions des auteurs mais aussi de nous référer à l'article de Granovetter (1993 : 06) dans lequel la notion de communauté a été explicitée dans une perspective sociologique où il est possible de retrouver les caractéristiques de la communauté virtuelle évoquées par les auteurs suscités et de transposer sa conception sociologique de la communauté dans le domaine des environnements virtuels. Granovetter s'est attelé à étudier la notion de relation sociale qui peut s'établir entre les membres de la communauté. Il a dénombré quatre facteurs principaux qui sont la durée de la relation, l'attachement et l'implication émotive, le niveau d'intimité, l'ampleur de la réciprocité. Pour le premier facteur qu'est la durée, l'auteur insiste sur l'importance de la durée dans l'élaboration d'une relation sociale. Quant au second facteur, il se rapporte au degré d'implication et d'engagement des membres dans les tâches que la communauté s'est assignées. Cet attachement mène à un fort engagement que l'auteur décrit par « intimité ». En ce qui concerne la réciprocité, elle consiste en un bénéfice mutuel que les membres tirent de la relation sociale qui s'est établit entre eux dans la communauté.

¹⁵ conscience de constituer un groupe distinct des autres

¹⁶ émergence de rôles, hiérarchie, directivité, rites

III.2.1.3. Communauté virtuelle ou réelle ?

Nous constatons la récurrence d'un certain nombre d'éléments dans les différentes visions de la communauté susmentionnées à savoir : l'engagement, la durée, la réciprocité, etc. La seule différence est celle du type de communauté dont il s'agit, virtuelle ou réelle. Cet aspect a aussi son importance dans les études portant sur les communautés. Pour Dillenbourg *et al* (2003), la dynamique de la communication virtuelle diffère de celle de la communication réelle dans la mesure où le cadre virtuel des médias évince l'aspect non-verbal voire contextuel de l'interaction. Cependant, les interactants, en formant des communautés, recourent à des codes pouvant pallier cette faille.

C'est Rheingold, l'un des fondateurs des études des relations sociales sur les réseaux informatiques, qui a eu recours au terme de communauté virtuelle dans son ouvrage *The Virtual Community*, en 1993 en y proposant la définition suivante :

Les communautés virtuelles sont des regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberspace (Rheingold, 1995 : 6).

Les avis s'opposent sur la question de constitution de communautés à travers le réseau internet. Entre partisans et opposants, les arguments varient mais s'articulent tous autour de la relation sociale. Certains pensent que le cyberspace nuit aux contacts humains d'où l'apparition du terme de « pseudo-communautés » McClelland (1979 : 81-97) pour qualifier les communautés virtuelles. Clifford Stoll(1995), un des membres fondateurs de l'Internet, affirme que ce réseau peut seulement fournir l'illusion d'une communauté. Contrairement à ces visions, des auteurs comme Rheingold pense qu'internet favorise la création de communautés et renforce les relations sociales. Il étaye son point de vue par le fait que les membres inscrits dans une communauté partagent des intérêts communs que des communautés « réelles » basés sur la proximité géographique ne peuvent pas forcément partager. De plus, des thèmes très personnels sont aisément abordés dans des communautés virtuelles qui libèrent les membres de la gêne qu'ils pourraient provoquer. A ce sujet, Catalfo dit :

[...] ce type d'esprit illustre que la communauté peut en effet exister dans le cyberspace, où les gens se rassemblent sur une terre commune pour partager le prosaïque et le profond, les petits faits et les grands événements qui sont inhérents à la vie d'une communauté. Et ces types de relations qui semblent souvent être difficile à obtenir dans le 'vrai monde', peuvent s'avérer être renforcées dans les communautés virtuelles » (1993 : 169).

Dans ces lieux virtuels, des liens se tissent mettant de la sorte en interaction des dimensions identitaire et relationnelle et participent à un mouvement de globalisation rapprochant des individus vivant dans des sphères géographiques lointaines et d'isolement menant les individus à une grande solitude. Toutefois, ces communautés virtuelles témoignent d'une volonté de vie sociale renouvelée, libérée des contraintes temporelles et spatiales. De plus, l'intérêt sur lequel insistent les partisans des communautés virtuelles est celui de créer des rapports sociaux choisis en fonction des buts et intérêts des individus, et non imposés par la proximité géographique. En d'autres termes, les communautés virtuelles transcendent les configurations géographiques en y imposant des choix basés non pas sur les appartenances territoriales, familiales, professionnelles, etc., mais sur le partage d'intérêts et de finalité concourant à une reconfiguration des sociétés en réseaux d'intérêts.

Les recherches axées sur la notion de « communauté virtuelle » accordent peu d'importance à leur caractère virtuel en raison des seuls paramètres temporel et spatial mis en jeu. Pour Dillenbourg *et al* (2003) :

Les communautés virtuelles sont bien réelles: elles comprennent de vraies personnes, des enjeux importants et de véritables sentiments et émotions.[...] Il s'agit d'un contexte dans lequel se déroulent des interactions, émotionnellement chargées, entre des personnes humaines qui adaptent leurs modes d'interaction à ce contexte. (Dillenbourg et al : 2003)

Ce n'est que le contexte qui fait la différence entre communauté virtuelle et communauté réelle qui se réduit de plus en plus grâce à la synchronisation des interactions qui compense l'unité de lieu et de temps. De par les événements qui se déroulent dans une communauté intervenant concrètement dans la vie des membres et les relations sociales qui s'y tissent, le clivage entre virtuel et réel s'estompe pour orienter l'attention des chercheurs vers les phénomènes relationnels et identitaires qui émergent dans ces réseaux sociaux.

En somme, les environnements virtuels peuvent être des catalyseurs de regroupements sociaux et favoriser de la sorte la constitution de communautés virtuelles. Celles-ci répondent à des critères précis auxquels est soumise la dynamique groupale. Une communauté se crée et évolue lentement car elle est régie par l'individualité et la collectivité, c'est pourquoi, et comme le stipulent Dillenbourg *et al* (2006), son concepteur doit veiller à ce qu'elle progresse en suivant la voie tracée au préalable mais sans qu'elle soit barricadée par des règles la rendant trop formelle et nuisant de la sorte à sa structure interne.

III.2.2. Didactique des langues et environnements virtuels : actions sociales et objectifs interculturels

Autrefois, la configuration de la situation d'enseignement avait la forme d'un triangle pédagogique ou d'un schéma pyramidal composé de trois éléments : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Actuellement, un nouvel élément a fait son introduction dans ce triangle soit pour s'intégrer dans le triangle (Alava, 2000) ou pour en constituer un carré pédagogique (Rézeu, 2001), ce quatrième pilier de la formation concerne les instruments et outils de l'information et de la communication à visée didactique qui médiatisent l'apprentissage. Grâce à Internet, qui offre une panoplie d'outils de communication ou d'accès à l'information, le processus d'enseignement/apprentissage se trouve transformé en privilégiant l'usage de documents en ligne par les apprenants et les activités à distance de type communicatif et à visée actionnelle. L'usage d'Internet poursuit son expansion avec un large potentiel didactique en ce sens qu'il renforce ainsi l'idéal de l'intelligence collective. Le foisonnement des environnements numériques d'apprentissage a animé la réflexion sur les potentialités collaboratives de cet apprentissage, Voici comment Springer et Aimard définissent ces espaces virtuels :

Un environnement d'apprentissage numérique peut-être décrit comme un dispositif technique intégrant divers outils de travail et/ou d'apprentissage sous formes d'applications informatiques qui ont pour caractéristique de pouvoir fonctionner en réseau (Intranet, Extranet, Internet). Ces applications offrent ainsi un terrain privilégié à un mode de travail ou d'apprentissage collaboratif : les acteurs qui ont accès à l'environnement peuvent en effet être mis en relation, éditer et faire circuler les informations entre eux, coordonner leurs activités, élaborer collectivement des objets (un document, un site Internet, un journal). Cette dimension collaborative repose sur une logique de communication où chaque participant peut interagir avec les autres, et/ou avec le contenu, en opposition à d'autres applications informatiques fonctionnant selon un schéma unidirectionnel du type émission-réception comme peuvent l'être des sites Internet « classiques » statiques. (2004 : 16)

Pour le domaine de l'enseignement des langues et du FLE, le *web 2.0* implique de nouveaux paramètres et approches alliant objectifs didactiques et sociaux. C'est ce que nous tenterons de clarifier dans cette partie en mettant l'accent sur les tâches en ligne et leur aspect social qui est aussi valorisé grâce à l'apprentissage collaboratif mis en avant actuellement en didactique des langues.

III.2.2.1. Les tâches en ligne et l'articulation avec le social

Le concept de tâche désigne comme nous l'avons abordé précédemment un processus devant mener à un résultat déterminé à l'aide d'outils, d'une planification et éventuellement de la coopération. Ce concept dont fait écho l'ouvrage de Nunan (1989) est depuis des années ancrée dans le domaine de la didactique des langues et se définit comme « une unité de travail centrée sur le sens (meaning-focused work) impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et/ou l'interaction en langue cible », cette définition met l'accent sur le dispositif sur lequel reposent les actions ainsi que sur les rôles de l'enseignant et des apprenants. De plus, la tâche a été reconsidérée dans la didactique des langues dernièrement (CECR, 2001, Puren, 2002, etc.) de par la conception de projets dans l'apprentissage et la valorisation des tâches communicatives à visée sociales. Parallèlement, l'émergence du web 2.0 (Downes, 2005), aussi nommé web social ou web participatif, a contribué à une métamorphose des paramètres de l'apprentissage en offrant diverses possibilités d'échange, de collaboration et d'interactivité entre apprenants de langue.

Le recours aux dispositifs d'apprentissage en ligne s'est accompagné de la conception de tâches en ligne qui permettent aux apprenants de devenir des usagers de la langue et des acteurs sociaux loin des simulations d'activités réelles sur lesquels se fondaient les approches didactiques antérieures. Ces tâches en ligne s'intègrent dans l'approche actionnelle mise en place par le CECR (2001) en ce qu'elles tiennent compte des interactions sociales dans la vie réelle. A ce sujet Oliver et Herrington (2001: 25) affirment que : « Les tâches d'apprentissage constituent l'élément charnière dans le processus de conception de dispositifs constructivistes d'apprentissage en ligne » (Mangenot, 2003 : 110). Cependant, de nombreuses tâches en ligne sont créés dans le cadre de ce que (Jeanneau et Ollivier, 2009) appellent la « didactique invisible », celle-ci consiste en la conception de sites autour d'objectifs didactiques clairement définis sans leur conférer d'aspect didactique clair pour les usagers, ce qui garantit un aspect authentique aux productions des apprenants et un intérêt pour les locuteurs natifs qui souhaiteraient y participer. Ces auteurs la définissent comme suit :

La « didactique invisible » sur la Toile consiste à créer des sites à visée didactique sans leur donner le moindre aspect didactique afin que l'apprenant ne ressente pas sa participation à ce site comme une action visant exclusivement l'apprentissage des langues, mais qu'il s'engage dans une tâche authentique inscrite dans des réelles interactions sociales avec les autres usagers du site. L'apprenant doit avoir

l'impression de se trouver sur un site « normal » tel qu'il en existe des centaines sur Internet. (Jeanneau et Ollivier, 2009 : 14).

Cette didactique invisible redéfinit de ce fait le parcours de l'apprentissage en attribuant d'autres rôles aux enseignants et aux apprenants.

La formation à distance s'est orientée ces dernières années vers le concept de tâches en mettant en exergue l'utilité des technologies de l'information et de la communication en général et du web en particulier. A ce sujet, Mangenot (2003) considère que « la tâche ou le scénario pédagogique incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique ». (Mangenot, 2003).

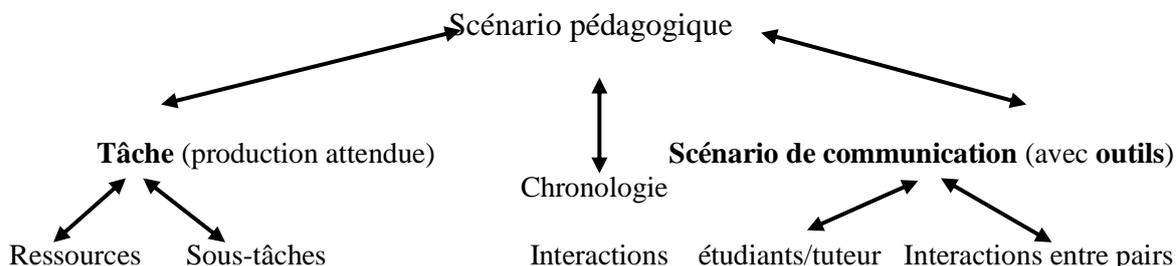
Le terme de « scénario pédagogique » est désormais très utilisé dans le domaine de l'apprentissage ou la formation à distance (FOAD) en faisant consensus parmi plusieurs spécialistes qui s'accordent sur le principe que ces tâches d'apprentissage ou scénarios pédagogiques s'articulent autour d'une consigne donnée aux apprenants, un objectif ciblé pouvant être une production attendue et d'instruments permettant sa réalisation. Cela implique aussi l'importance que ces tâches peuvent signifier pour les apprenants et les ressources et dispositif spatio-temporel qui les cadrent comme le soulignent De Lièvre *et al* « une organisation temporelle d'activités pédagogiques agencées en vue d'atteindre le plus efficacement possible les objectifs fixés » (De Lièvre et al : 2000). Ces scénarios et tâches d'apprentissage sont de plus en plus axés sur la collaboration et la coopération qui comme le précisent Oliver et Herrington « déterminent la manière dont les apprenants se confrontent aux matériaux de cours et les formes de construction des savoirs qui doivent avoir lieu. (...) Elles doivent engendrer des activités coopératives et collaboratives parmi les groupes d'étudiants ». (Mangenot, 2003 : 110)

Dès lors, un nouveau concept mérite d'être évoqué ici, celui de « scénario de communication » (Tricot et Plégat-Soutjis, 2003) qui renvoie à une prévision des interactions en ligne qui peuvent se produire (Dejean et Mangenot, 2006b). Ces deux auteurs reviennent sur les concepts de tâche et de scénario pédagogique pour en proposer la définition suivante :

Nous proposons alors, pour le domaine de la formation en ligne, de définir la tâche comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains « micro-tâches » ou « sous-tâches »), appuyé sur des ressources et prévoyant une production, et le scénario pédagogique (ou didactique) comme une tâche combinée

avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges. (2006b : 313)

Pour clarifier leur idée, ces auteurs schématisent les différents concepts :



A l'essor des environnements virtuels de communication et d'apprentissage, les tâches dans les contextes pédagogiques font partie de la typologie proposée par Henri et Lundgren-Cayrol (1997) et Mangenot (2003) : la fouille collective, l'analyse critique, le débat, la prise de décision, la résolution de problèmes, la conception de ressources pédagogiques, l'étude de cas. S'ajoute à cette classification le "projet pédagogique" que Mangenot (2005) définit comme : « un ensemble de tâches amenant des apprenants distants à communiquer entre eux. Généralement les projets pédagogiques se font entre classes ou groupes d'étudiants de pays différents afin de favoriser les échanges linguistiques et culturels ».

Au sujet des tâches en ligne, Demaizière et Narcy-Combes (2005 : 50) proposent une définition d'une « macro-tâche », qui consiste selon les auteurs en un ensemble d'actions réalistes (conformément aux précisions du CECR), amenant à une production finale pouvant s'étendre au contexte extra scolaire et être génératrice d'un certain nombre de micro-tâches de type communicatif utiles dans la réalisation de la tâche générale. Quant à Mangenot (2003 : 234), il trouve que :

Concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, le dispositif. Willis ajoute un paramètre au cadre tracé par Nunan, celui du résultat de la tâche. Selon lui, une tâche communicative consiste à échanger des significations pour parvenir à un résultat.

Dans la publication du CECR (2001), les auteurs insistent sur le caractère des tâches à proposer aux apprenants et sur leur aspect réel afin d'allier tâche scolaire et activité sociale : « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. » (2001 : 121). Dans ce même

contexte, George (2001 : 61) souligne que ces tâches doivent relever de la vie réelle et impliquer les usagers en pair ou en groupe dans un travail collectif car : « Certes, l'apprentissage de l'individu nous préoccupe en premier lieu, mais cet individu vit en interaction avec ses pairs et cet ensemble d'individus est inscrit dans une institution, une culture ». Claire Belisle (citée dans Mangenot, 1998) souligne : « Encore faut-il que l'ensemble de ces opérations [naviguer, dialoguer avec un programme intelligent, etc.] soit piloté par un sujet en quête d'informations afin de réaliser un but d'apprentissage, lequel s'insère dans un projet social ».

Plusieurs tâches peuvent être mises en marche dans les environnements virtuels d'apprentissage à travers des scénarios pédagogiques à visée collaborative. Il peut s'agir de rédiger un journal de presse, débattre des sujets d'actualité, organiser un événement, etc. Généralement, ces scénarios se définissent par l'authenticité de la situation, le contact avec les natifs, des activités ayant un sens pour les apprenants. Pour Springer et Aimard « ... ce qui détermine un EAN collaboratif, (...), réside dans le fait que cet environnement permet d'inscrire les actions d'utilisateurs dans un véritable processus de socialisation » (Springer et Aimard, 2004 : 161)

Par ailleurs, plusieurs recherches ont démontré l'intérêt des tâches interculturelles en termes de motivation pour les apprenants et de potentialités interculturelles à savoir l'enrichissement culturel et le développement d'attitudes de relativisme, nous citons (Degache, 2006, Degache et Masperi, 2007). Les enquêtes menées par ces chercheurs confirment le fait que la motivation initiale de ces apprenants à s'impliquer dans ces tâches était liée à la possibilité de faire « un apprentissage sans frontières ». Les réponses obtenues varient entre le questionnement et l'évolution des différentes représentations, la découverte de l'Autre, etc. Degache (2006) souligne que le désir d'interculturalité a été décelé chez les apprenants dans leurs échanges à travers la proposition de thématiques d'ordre culturel et la prise en compte de la situation de la rencontre interculturelle. Cette vision rejoint celle de Lipiansky (1999). Cet auteur considère que l'objectif de ces tâches n'est pas prioritairement leur réalisation mais surtout d'aider à la rencontre et à l'échange. Elles ne doivent pas être « une contrainte qui finirait par gêner la communication plus qu'elle ne la favoriserait. Or, il y a toujours le risque que le cadre formel mis en place devienne sa propre fin et se retourne contre les objectifs qu'il est censé poursuivre. » (Lipiansky, 1999 : 283)

III.2.2.2. Apprentissage collaboratif-coopératif en ligne et collaboration interculturelle

Dans les recherches centrées sur la formation à distance, la notion de collaboration s'étend de la seule dimension collective voire coopérative consistant à partager ou à échanger des informations, de ressources, ou à débattre des sujets donnés via les environnements numériques d'apprentissage (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001) à un aspect impliquant davantage les apprenants à savoir la réalisation par des groupes des tâches communes à travers ces environnements (Lewis, 1998 ; Roschelle et Teasley, 1995). Ces précisions marquent, de ce fait la jonction, dans ce domaine de l'apprentissage en ligne, des notions de collaboration et de communauté. Cette dernière complète la collaboration en lui conférant une dimension relationnelle et sociale mise en évidence par les liens qui s'établissent entre les apprenants à travers des tâches à visée sociale. Pour Henri et Lundgren-Cayrol (2001) l'apprentissage collaboratif est généralement envisageable pour des publics d'adultes du fait du degré d'autonomie sollicitée des apprenants.

Par ailleurs, l'émergence du terme de « télécollaboration » nous informe sur la corrélation de la collaboration et des technologies communicatives et aux activités d'apprentissage à distance. Selon le Grand dictionnaire terminologique de l'Office Québécois de la langue française (2006), est collaboratif « ce qui, dans un environnement informatisé ou en ligne, vise à favoriser la collaboration entre pairs en permettant d'échanger et de partager des compétences pour mieux réussir un projet commun ».

Tout comme le principe de communauté, il ne peut y avoir de collaboration sans relier, selon les propos Henri et Lundgren-Cayrol (2001), engagement, communication et coordination. Ces trois conditions sont indispensables mais aussi difficiles à assurer, ce qui implique des procédures réfléchies de la part des concepteurs des projets télécollaboratifs qui relèvent de leur compétence de gestion. Ce qui caractérise le travail collaboratif est le fait qu'il n'y ait pas de répartition de tâches entre les membres engagés dans la réalisation du travail. Ces membres se subsument petit à petit et d'une manière cohérente pour constituer un groupe déterminé par la participation de tous et la permanence des interactions. Les marques de la collaboration se présentent succinctement comme suit :

- Objectif partagé par la communauté ;
- Interactions sociales importantes ;

- Engagement des participants ;
- Co-construction de signification partagée (Lewis, 1997; Minier et Brassard, 1999; Daele et Lusala, 2002).

Pour appréhender le concept de collaboration, il s'avère nécessaire de le comparer à celui de coopération de par la confusion qui les caractérise. La collaboration, d'après Damon et Phelps (1989) cité par (Pelgrims Ducrey, 1996), est définie par une situation dans laquelle des élèves novices, réunis en dyades, participent de manière égalitaire et mutuelle aux interactions liées à l'exécution d'une tâche collective. Elle implique une moins forte organisation de la tâche en parties et rôles que l'apprentissage coopératif. S'ajoute à cela la différence dans l'implication des membres par rapport à la collaboration comme l'explique Blanquet (2007) « Une certaine division du travail existe dans toute collaboration mais celle-ci est spontanée, basée sur un engagement, un désir de participation libre, alors que dans la coopération, elle est demandée et raisonnée. ».

Dans le domaine de l'apprentissage collaboratif en ligne, Dejean Thircuir et Mangenot (2006b) soulignent que deux critères permettent de définir la collaboration :

Le premier concerne l'intention commune et un processus commun de partage et de co-construction des connaissances chez les apprenants (Lewis, 1998), voire sur l'établissement d'une conception partagée du problème à résoudre (« joint problem space », Roschelle et Teasley, 1995). Le second critère consiste à poser la nécessité d'une production commune à l'intérieur de petits groupes (en général de 2 à 5 personnes). Dans les deux cas, on considère que la collaboration assistée par ordinateur favorise une extériorisation de la cognition (Lewis, 1998) ; certains vont jusqu'à parler « d'interactions épistémiques » (Baker et al, 2003) ou, dans le domaine des langues, de « conversations réflexives » (Lamy et Goodfellow, 1998).

Ces auteurs optent pour le terme de « mutualisation » tout en se référant à l'expression « apprentissage collectif » (George, 2001) pour le cas des échanges n'impliquant pas de travail par petit groupe et ne visant pas une production collective.

Quant à Cohen (1994), il ne fait donc pas la distinction entre collaboration et coopération. Selon lui, les marqueurs ou critères à retenir sont l'activité conjointe des élèves, l'engagement de chacun dans la tâche collective et l'absence d'une supervision rigide de la part de l'enseignant. Dans ce même contexte Heutte (2003) considère que la coopération repose sur le principe du partage des tâches et la réalisation d'un objectif commun. Chacun des membres s'engage dans une tâche déterminée dont l'exécution contribue à la concrétisation de la tâche finale. Le travail est cependant organisé et dirigé en grande partie

par un responsable du projet qui se charge du suivi et de la performance des membres du groupe.

Par ailleurs, s'appuyant sur les principes du socioconstructivisme, l'apprentissage collaboratif implique des démarches pédagogiques et suppose l'interaction entre les apprenants qui rend possible la construction de connaissances dont « le conflit sociocognitif » et « la zone proximale de développement » constituent des concepts clés. Face à un problème à résoudre ou à une tâche à réaliser, les sujets interagissent entre eux en exprimant des points de vue différents générant ainsi un conflit d'ordre social, de par les difficultés relationnelles résultantes et d'ordre cognitif dans la mesure où chaque sujet se trouve incapable d'intégrer ses réponses ainsi que celles de l'autre en un ensemble unique, ce qui donne naissance au conflit sociocognitif. Ce dernier représente le moteur qui permet d'étendre le potentiel cognitif des sujets ou les zones proximales de développement favorisant la construction des connaissances. Pour Levis (1998), dans une situation d'apprentissage collaboratif, les « zones proximales de développement » des apprenants se confrontent et s'élargissent, de ce fait, le groupe peut avancer plus loin qu'un individu isolé.

Par ailleurs, le concept de « conflit sociocognitif » impliquant la conscience de la différence de point de vue, permet à l'individu de mieux cerner sa propre vision et ses limites (Ouellet, 1991). Hormis les facteurs cognitifs et sociaux qui se superposent, la conscience de la différence entre les individus devrait amener à une construction cognitive plus optimale et à faire évoluer les rapports sociaux. Cela peut s'appliquer à la dynamique interculturelle caractérisée par la dominance de la différence et la confrontation des opinions. En fait, c'est par l'entremise du conflit sociocognitif ou « culturo-cognitif » que les individus, dans une situation impliquant les divergences culturelles, procèdent à des négociations conduisant au développement des comportements et des connaissances. La question des interactions interculturelles ne peut faire abstraction des dynamiques groupales et de l'impact du conflit « culturo-cognitif » relatif au déséquilibre relationnel, culturel et cognitif sur la prise du recul par rapport aux référents originels et qui se manifeste dans la conscience de la différence. En effet, le conflit socio-cognitif, de par son utilité formatrice, participe dans les interactions à visée collaborative au sein d'un contexte d'apprentissage. De même, en situation d'interaction interculturelle, le conflit « culturo-cognitif » mène à une collaboration interculturelle et au développement de la communication et de la compétence interculturelle car, l'interaction entre les membres du

groupe se caractérise par la confrontation des points de vue, des modes de vie et des cultures. C'est pourquoi l'apprentissage collaboratif/coopératif conduit à établir et renforcer des liens sociaux entre les apprenants et à mettre en évidence l'intelligence collective, celle-ci constitue pour Lévy (1996) la visée principale des apprentissages en communautés du fait des processus de coopération qui les régissent.

III.3. Blogues, blogosphère: définitions et typologie

Le foisonnement des blogues sur la toile continue à faire couler beaucoup d'encre non seulement en raison du succès que ces espaces virtuels connaissent mais surtout par rapport à leurs potentialités éducatives de par l'intérêt qu'on leur accorde dans le domaine de la didactique des langues. Leur capacité à rassembler de nombreux utilisateurs autour de thématiques et d'intérêts diversifiés et à offrir de nombreuses fonctionnalités pour participer et gérer les contenus soumis, en a fait un territoire d'échange, de collaboration et de création de liens sociaux. Pour Granieri (2006 : 11-12)

Point de rencontre entre des réseaux sociaux et technologiques, la blogosphère est un réseau d'interactions intellectuelles directes et navigables, qui résultent de la contribution gratuite, ouverte et vérifiable des consciences et opinions de beaucoup de personnes sur des sujets d'intérêt général et presque en temps réel. Le fonctionnement des blogs se base intégralement sur ces connexions. Comme l'intelligence, ils se développent et grandissent avec l'usage. Les blogs sont un espace de réflexion partagée (Granieri, 2006 : 11, 12).

Nous avons consacré cette partie de ce chapitre à la thématique des blogues, d'autant plus que nous avons envisagé pour la partie pratique de cette recherche des échanges exolingues en ligne via un blogue créé pour les besoins de la recherche. Nous traiterons en premier lieu des caractéristiques des blogues à savoir leurs atouts et fonctionnalités, en second lieu nous aborderons la typologie des blogues en particulier, ceux à caractère éducatif et pédagogique. En dernier lieu, nous nous intéresserons à sa dimension communautaire.

III.3.1. Fonctionnalités et atouts des blogues

Conçu comme un système d'empilement où il est possible de publier et de s'exprimer, le blogue se caractérise par une chronologie automatique et une autonomie d'édition. Les blogues varient en fonction du contenu et de la finalité des billets publiés. Des blogues

autobiographiques aux blogues éducatifs, l'engouement est lié au fait de devenir auteur et d'être lu. Les objectifs visés par les réalisateurs de blogues étaient prioritairement d'être lus par un grand nombre d'intimes et d'inconnus intéressés par ces écrits. Cet espace est doté d'un système permettant le stockage des articles et commentaires et leur datation tout en assurant un service qui se charge des divers paramètres, à savoir (la mise en page, l'organisation du blogue, la publication visualisable, etc.)

Les blogueurs peuvent publier des articles ou réagir à un écrit en le commentant. Ces tâches sont réalisées selon des rôles attribués aux utilisateurs par l'administrateur qui autorise ou limite certaines actions. Le mot blog est un mot valise formé par la contraction de « web » et « log » qui signifie « journal de bord sur la toile ». Les premiers blogs sont apparus aux États-Unis à la fin des années 1990, ces journaux personnels servaient d'abord à extérioriser la créativité de l'auteur et à cultiver son jardin. « Ils recensent principalement les événements personnels et les états intérieurs et/ou réflexions du blogueur » (Herring et al, 2004).

Les blogues constituent un phénomène générationnel de grande envergure car, ils représentent pour les jeunes blogueurs un espace leur permettant de relater les moments forts de la vie, un moyen d'être reconnu et de « garder le contact ». L'Office Québécois de la Langue Française (OQLF) le définit comme :

Un site Web ayant la forme d'un journal personnel, daté, au contenu « antéchronologique » (ordre chronologique inverse) et régulièrement mis à jour, où l'internaute peut communiquer ses idées et ses impressions sur une multitude de sujets, en y publiant, à sa guise, des textes informatifs ou intimistes, généralement courts, parfois enrichis d'hyperliens, qui appellent les commentaires du lecteur. (Vandal, 2006).

La facilité de manipulation et la gratuité ont favorisé la création de plusieurs blogues où les auteurs se sont d'abord intéressés aux informations sur le web, les blogues avaient comme fonction de les filtrer, les auteurs choisissent et insèrent des sites sur des informations qui les intéressent en exposant et étayant leur avis. A ce moment là, les blogues acquièrent un aspect qualitatif et sélectif car, comme le souligne Blood (2000), les auteurs parcourent la toile en vue de recueillir les informations les plus pertinentes, les plus provocantes afin de susciter l'intérêt des commentateurs. La pratique des blogues était principalement liée aux grands moments d'actualités où les blogueurs présentent, au même titre que les journalistes, d'autres dimensions de l'information que celle fournie par les médias. Ces « filtres » ont peu à peu cédé leur place à un autre genre de blogue qui, grâce au système de

gestion « Blogger », s'est orienté vers le journal personnel bien qu'un ensemble de fonctionnalités est commun aux différents types, cependant, il est difficile de dresser une typologie des orientations des différents blogues vu que les utilisateurs peuvent leur conférer divers aspects :

Certains ont tenté d'établir une typologie des contenus de ces blogs (journal intime, carnets de voyages, thématiques, d'actualité, etc.). Il s'agit là d'un travail fastidieux (il peut y avoir autant de thèmes et de contenus que de blogueurs), délicat (quels critères sont retenus ? la présentation du blog par l'auteur, les avis, etc. ?) et rapidement obsolète (un blog thématique peut rapidement se pencher sur un nouveau sujet). (Orban, 2005 : 11)

Pour tenir un blogue, l'utilisateur doit recourir à un système de gestion ou un hébergeur tels que Blogger, Wordpress, etc., créer un compte avec un nom d'utilisateur et un mot de passe et y associer les paramètres nécessaires. A ce moment là, l'utilisateur devient l'administrateur d'un espace d'édition qu'il manipule en gérant ses différentes fonctionnalités. L'accès au blogue se fait par un navigateur tel que (Explorer, Firefox, etc.). L'apparence de l'interface est celle d'une page web contenant un titre et un sous-titre décrivant le blogue et d'un espace de publication que l'utilisateur doit remplir pour publier un billet accompagné du titre, de la date de la publication et du nom de l'auteur. Ce billet est lié à une catégorie servant à organiser et à ordonner les billets en figurant sous forme de répertoire, ces catégories se présentent comme étant des listes facilitant la navigation. Les paramètres du blogue ainsi que ceux du billet peuvent être modifiés par l'utilisateur, ce dernier peut ajouter des liens à son billet, y insérer des images, des vidéos, etc. Quant au lecteur, il peut réagir au billet en recourant à la fonction « commentaire », ce qui peut favoriser un dialogue entre blogueurs et lecteurs. L'une des fonctionnalités qui font partie du blogue est celle des « Liens », l'administrateur peut proposer des liens vers des sites qui l'intéressent et auxquels il souhaite inviter son lecteur. Les billets postés sont stockés grâce à la fonction « archivage » qui permet la sauvegarde et la datation des billets et commentaires publiés, ce qui facilite leur recherche. Grâce à la fonction « RSS », l'auteur peut s'abonner à plusieurs blogues et recevoir leurs nouveautés et ainsi informer involontairement ses lecteurs des différents sites, blogues et entrées auxquelles il s'est abonné.

Les éléments composant le blogue sont essentiellement une base de données, un éditeur de textes, des paramètres de mise en forme et les paramètres de calibrage. La base de données sert à archiver les informations et gérer toutes les données. Quant à la surface de publication, elle figure sous forme de cases à remplir, l'utilisateur doit y insérer le billet,

son titre et sa catégorie. Cette interface est munie d'une barre où plusieurs fonctionnalités sont disponibles (changer, les couleurs, insérer des émoticônes, des liens, écrire en caractère gras ou en italique, etc.). Les systèmes de gestion fournissent des paramètres de calibrages qui permettent aux utilisateurs de modifier l'apparence des blogues et de gérer leur contenu.

Comme l'expression trouve son ancrage et écho dans le social, le blogue en tant qu'espace d'expression est aussi considéré comme un espace d'interaction sociale, non seulement par le fait qu'il favorise l'échange et la mise en relation de groupes hétérogènes, mais surtout grâce à ce qu'on appelle les *blogroll*, ces listes de "blogs amis" se situent dans les marges de la page principale et facilitent le voisinage des réseaux avec lesquels l'auteur a des affinités. S'ajoute à cela les hyperliens entre les billets de blogs différents, qui favorisent des débats entre les différents blogueurs. Quant à la sécurité des blogues, des incidences de suppression ou de piratage peuvent surgir d'où la nécessité de prévoir ces problèmes et de réfléchir à la manière de sauvegarder le contenu.



Figure 06 : Fonctionnalités du blogue (Audet : 2010)

Bien que le blogue personnel soit la forme la plus connue, il existe d'autres formes publiques multi-auteurs et multi-thématiques, où diverses fonctionnalités collaboratives permettent une vie groupale au sein du blogue, comme le présente Ertzscheid (2008). Pour

dresser une typologie, il est important de scinder les blogues en deux sphères, la première est celle du « journal personnel » à caractère individuel et intime auxquels on peut rajouter les blogues familiaux et les babyblogues. La deuxième sphère est constituée des blogues « carnet de note » qui peuvent soit être rattachés à des organisations institutionnelle ou alimentés d'une manière collective dans une visée humanitaire par exemple, ou être tenus par des individus qui ne sont pas affiliés à des entreprises ou autre organisation. Sont exposés dans ces blogues, divers sujets et analyse de points de vue, pouvant favoriser des actions dans une optique déterminée. Il existe aussi la sphère des « méta-blog » qui sont généralement rapprochés des moteurs de recherche en ce qu'ils rassemblent des contenus d'autres blogues que les blogueurs reprennent et diffusent.

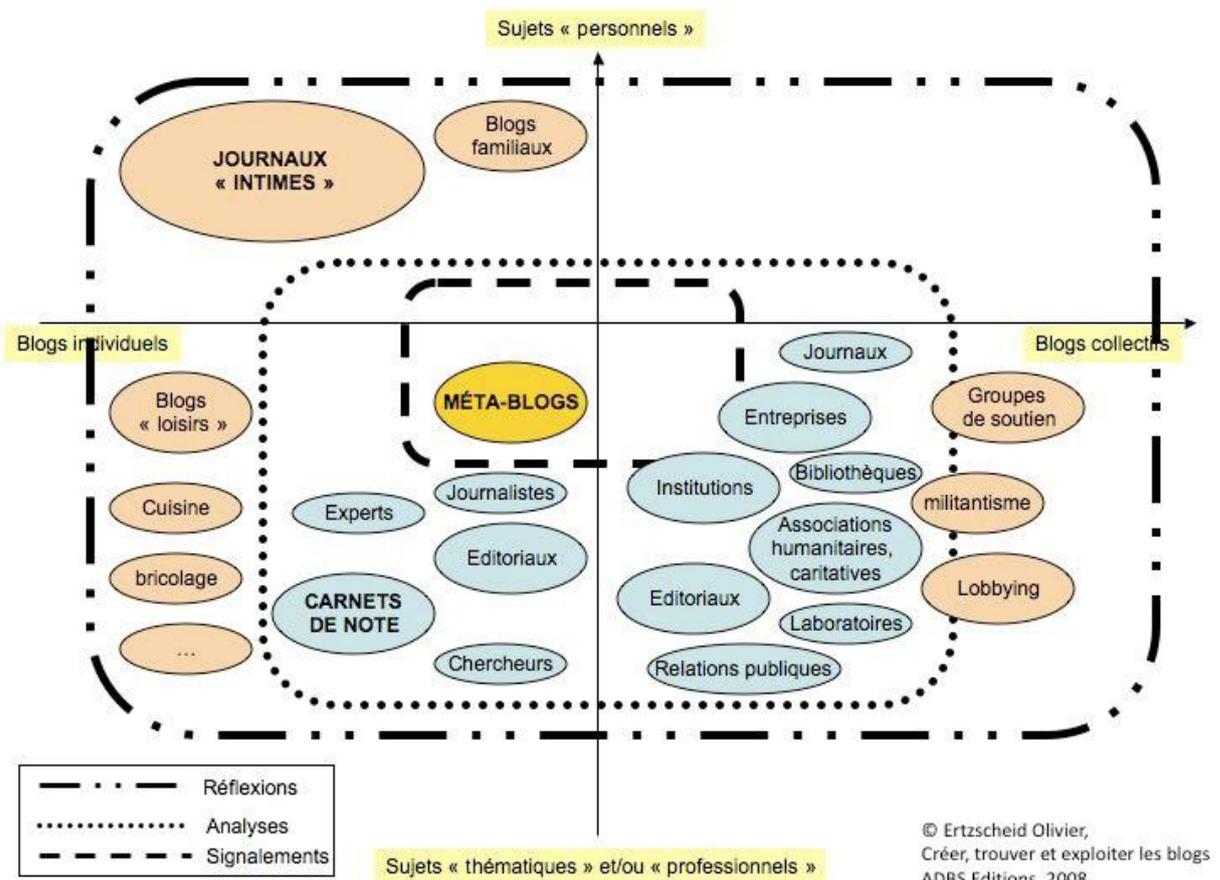


Figure 07 : Typologie des blogues (Oliver :2008)

III.3.2. Les blogues éducatifs/pédagogiques

La prolifération des blogues dans la toile s'est accompagnée de l'intérêt des didacticiens et pédagogues à leurs caractéristiques et aux modalités de leur utilisation d'où l'émergence des blogues éducatifs qui ne se retrouvent pas sous la forme des journaux personnels auxquels ils sont assimilés parce qu'ils constituent un type particulier pouvant être utilisé dans un cadre personnel ou au sein d'une classe tout en ayant une visée éducative. Ces blogues encouragent la collaboration, la réalisation d'activités et de tâches, le partage, l'autonomie et l'esprit communautaire.

Le contenu de ces blogues peut varier selon l'objectif de son administrateur, un blogue d'enseignant peut se présenter sous la forme d'un journal où réflexions, cours, documents, activités de classe, exercices, etc., qui sont mis en ligne. Quant au blogue de classe, il a pour finalité d'exposer la vie de classe en faisant connaître les activités et tâches réalisées par les élèves, les classes mises en contact, les projets et événements scolaires, etc. Les blogues éducatifs ont un caractère pédagogique vu qu'ils sont conçus pour être un lieu d'échanges entre les enseignants et les apprenants, et favorisent de la sorte l'instauration ou le renforcement du tutorat. L'enseignant peut mettre en œuvre un scénario pédagogique où il est question de suivre des consignes pour que les apprenants réalisent des tâches diverses. Seul l'enseignant a l'autorité de définir les rôles des participants et gérer les collaborations interclasses par exemple en proposant des activités. Le blogue devient un support pédagogique mais aussi un espace favorable à l'apprentissage, à l'interaction, à la communication et à la collaboration.

Il existe aussi des blogues d'apprenants qui sont plus personnels, l'apprenant en est le seul administrateur et auteur. Cet espace lui sera le lieu où il parle de son expérience d'apprentissage et où il expose ses réflexions dans l'intention d'interpeler les commentateurs.

Malgré le grand intérêt que les pédagogues et les didacticiens ont accordé au blogue, celui-ci demeure principalement un espace d'expression et de partage de connaissances qui place l'utilisateur dans une situation de contact avec le monde. La dimension pédagogique du blogue a l'avantage d'articuler originalité et créativité parce qu'elle contribue à la motivation des apprenants. Son utilisation dans le contexte éducatif émane d'une volonté de réduire l'écart existant entre l'école et la société à travers les TICE. A ce sujet, Barbot souligne que :

Les Technologies de l'Information et de la Communication ont acquis une position préminente dans la société mais elles ont du mal à trouver leur place dans les systèmes éducatifs [...] cela creuse l'écart entre le monde de l'école et de la vie. (1999 : 138).

Deux aspects font du blogue un outil utile sur le plan éducatif, d'une part, il sauvegarde toutes les productions et, de ce fait, l'apprenant peut y revenir pour, relire, visualiser et corriger des erreurs, etc. D'autre part, grâce à la fonction « commentaire », les utilisateurs peuvent interagir et communiquer d'une manière asynchrone, ce qui peut leur donner l'opportunité de constituer des communautés pour apprendre et coopérer. Néanmoins, ces usages variés du blogue conduisent à une redéfinition des rôles des enseignants et apprenants, ces derniers acquièrent plus d'autonomie pour réfléchir et créer, prennent davantage conscience de leur parcours d'apprentissage et deviennent responsables de la gestion de certains projets et activités. De leur côté, les enseignants, jouent le rôle de tuteurs, d'accompagnateur qui participent à la formation de l'apprenant en tant que guide. Toutefois, il est important que l'enseignant prenne en considération les contraintes matérielles vu que le blogue implique un certain investissement en informatique et fournisse les moyens nécessaires au dépassement des représentations négatives vis-à-vis des TIC que des apprenants technophobes pourraient avoir.

Le potentiel éducatif et pédagogique des blogues a fait l'objet de recherches dont les éléments saillants que nous pouvons souligner sont la facilité d'utilisation d'édition, de publication de texte et d'interaction (Deitering et Huston, 2004 ; Johnson, 2004 ; Man, 2004), la possibilité de motiver les apprenants à la participation aux échanges et à la créativité et d'envisager une communication authentique et des tâches collaboratives (Downes, 2004 ; Stanley, 2005 ; Ward, 2004 ; Demange-Ducrot, 2006 ; Tomé, 2007). S'ajoute à cela le fait que leur utilisation peut modifier les rôles des enseignants et apprenants en suscitant de nouvelles expériences de travail (O'Donnell, 2005 ; Lara, 2006 ; Tomé, 2007).

Les usages des blogues éducatifs peuvent varier selon les finalités qu'on leur a assignées. Les éducateurs se sont appropriés les blogues en détournant leurs usages initiaux pour les ancrer dans une optique didactique axée sur l'apprentissage en réseau. Leurs intérêts pédagogiques qui sont ressortis dans diverses études à visée didactique laissent penser que les blogues sont des outils favorables au développement de l'autonomie, de l'apprentissage collaboratif et de la motivation en constituant un support aidant ses usagers à se rencontrer, à interagir et à partager des informations, ce qui met en évidence son aspect collaboratif et

interactionnel qui trouve son ancrage dans l'approche socioculturelle inspirée par Vigotsky pour lequel la connaissance résulte d'une co-construction entre les individus et les groupes. Comme le souligne Tardif : « la construction personnelle est influencée d'une façon significative par le fait que les apprentissages se produisent dans un contexte social, à l'intérieur duquel l'individu est en interaction » (2000 : 44). Cette idée révèle l'importance des interactions avec le groupe pour qu'il y ait apprentissage, l'apprenant doit appartenir à une communauté lui permettant une co-construction des connaissances par le biais des interactions. Dans ce sens, le blogue assure cet environnement qui réunit des apprenants et favorise les interactions en mettant en pratique, de la sorte l'approche socioculturelle et les dimensions communautaires.

III.3.3. Dimension communautaire des blogues

La réflexion sur les blogues, comme voie pédagogique voire didactique, s'est davantage centrée ces dernières années sur les potentialités communautaires mais aussi interculturelles. L'interaction collective qui caractérise ce genre de blogues conduit à repenser la notion de communauté qui conjugue union et diversité d'où l'idée de travailler sur les dimensions sociale et interculturelle à travers les blogues dits communautaires, ceux-ci créent un espace de pratiques sociales où les interactions sont ancrées non pas dans une classe, mais implantées dans la vie quotidienne voire dans le monde. Pour Springer (2007) : « Les blogues communautaires constituent ainsi un contexte particulièrement favorable à cet agir communicationnel et actionnel qui nous intéresse pour les langues ».

En effet, les blogues ont provoqué des changements sur le plan communicatif et social étant donné qu'ils ont récupéré les modes de relations interpersonnelles et des pratiques sociales. Bien qu'ils soient centrés au début de leur apparition sur « Soi », ils sont aussi ouverts à la constitution des communautés et la construction de l'intelligence collective en liant des millions de personnes et en rapprochant divers espaces sociaux à travers la valorisation de la lecture et écriture, c'est ce qu'affirme Granieri en disant: « je ne crois pas que (le blog) soit une forme d'exhibition de soi, mais plutôt de relation avec les autres » (Granieri, 2006 : 30).

Les blogues multi-auteurs impliquent les usagers non seulement dans la création de ressources et la reconfiguration collaborative du blogue mais aussi dans des échanges sur une panoplie de thèmes. Sont spécifiques à ce genre de blogues, l'interactivité, la co-

créativité, l'implication personnelle et collective. Grace à la fonction « commentaire », est mise en avant la dimension interactive et communautaire des blogues et entraîne des relations entre les membres qui doivent, selon Nault « s'inscrire dans une véritable relation d'aide, teintée par les attitudes communicationnelles telles que l'empathie, la compréhension de la situation par le questionnement, l'écoute virtuelle ainsi qu'un partage d'expérience » (Nault, 2003 : 198)

Ce qui confère au blogue cette dimension communautaire qui intéresse fortement les praticiens des langues, qui s'orientent davantage vers l'apprentissage collaboratif en communauté, est le fait qu'il constitue un environnement facile à manipuler offrant des fonctionnalités rendant possible la rencontre autour d'un projet commun, c'est sur quoi insiste Springer (2007) en disant que :

Le blogue offre à la communauté un espace peu hiérarchisé avec des outils d'interaction et de partage faciles à utiliser, invitant même à l'apprentissage. Les interactions et échanges suivent une « forme narrative et ouverte », fortement contextualisée et chargée émotionnellement, permettant ainsi une co-construction de savoirs, savoir-faire et savoir-faire sociaux.

Comme nous l'avons montré précédemment, la constitution de la communauté est tributaire de la motivation des participants. C'est pourquoi les concepteurs des projets de communication en ligne insistent sur les tâches susceptibles de motiver les interactants à y participer massivement même si comme le soulignent Dillenbourg *et al* (2003 : 16) : « La possibilité de communiquer à grande distance semble encore constituer en soi un facteur de motivation dans lequel les richesses interculturelles contrebalancent les difficultés communicationnelles (langues différentes, décalage horaire, ..) ». Les blogues, comme tout environnement virtuel de communication, requierent une réflexion sur l'accompagnement pédagogique permettant aux interactants de trouver un espace de rencontre et d'enrichissement

III.4. Echanges exolingues en ligne et perspectives interculturelles

La question des échanges pédagogiques en ligne dans une perspective interculturelle a fait l'objet de diverses recherches dont les articles des revues *Language Learning et Technology* (Belz, 2003), *The Modern Language Journal* (Belz et Müller-Hartmann 2003 ; Kötter 2001; Ware et Kramersch 2005) et *Lidil* (Degache et Mangenot, 2007) qui apportent

des éléments de réflexion sur ce qui caractérise les situations des échanges exolingues interculturels en termes de possibilités de développement des compétences interculturelles dans le cadre d'activités pédagogiques.

Vers le début des années 2000, les échanges en tandem ont pris de l'ampleur du fait qu'ils permettent, en se construisant autour de dyades, l'apprentissage des langues à travers la mise en contact par internet d'apprenants dont les langues maternelles sont distinctes qui se choisissent sans l'implication de leurs institutions. Les participants sont à la fois des natifs pour leurs interlocuteurs, en même temps, ce sont des apprenants de la langue de leurs partenaires, donc, comme le soulignent Stickler et Lewis (2003), ces échanges ne sont pas dépourvus de la dimension interculturelle. D'autres modèles de mise en interactions de groupes d'apprenants de sphères culturelles hétérogènes ont été proposés, chacun avait ses particularités et surtout ses objectifs qui ne s'écartent pas de la perspective interculturelle.

Dès lors, l'interculturel a constitué l'axe principal sur lequel se sont basées les recherches actuelles sur les échanges en ligne. C'est pourquoi, nous nous attelons dans cette partie à aborder la question des échanges exolingues en ligne en nous intéressant à leurs caractéristiques, leur complexité et à leur dimension interculturelle.

III.4.1. Echanges exolingues « interculturels » en groupe en ligne

Depuis que les outils de la communication en ligne ont servi d'espaces d'échanges pédagogiques, les paramètres interculturels sont mis sur le devant de la scène. Des tentatives de définitions, d'éclairage théorique et d'élaboration de cadres d'analyse constituent les axes majeurs des différentes recherches consacrées à cette problématique. Compte tenu de leur importance, les enjeux interculturels de ce type d'échanges sont de plus en plus pris en considération. En outre, avant de les aborder, il est indispensable de définir ces échanges. Audras et Chanier (2007) en proposent la définition suivante :

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. (Audras et Chanier : 2007)

Le passage d'une « culture objet » à une « culture en acte » (Abdallah-Preteuille, 1996, cité par Mangenot et Zourou, 2007 : 45) et au développement d'une compétence de

communication interculturelle se manifeste dans les divers projets s'articulant autour de scénarios pédagogiques en ligne dans une optique interculturelle. Il est à rappeler, suite à la mise au point de la question faite par Mangenot et Zourou (2007) que l'union entre les usages des environnements virtuels de communication et l'interculturel s'inscrit dans un courant qui a vu le jour en 2006 aux Etats-Unis : *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (ICFLE, Belz et Thorne, 2006 , cités par Degache et Mangenot 2007 : 47), ce domaine articule les recherches sur le développement de la compétence interculturelle en s'écartant des approches acquisitionnistes qui ont dominé ce terrain de recherche pendant des années.

Pour Thorne (2005), les objectifs des projets d'ICFLE relèvent de divers ordres, mais généralement ils se traduisent dans le développement linguistique et pragmatique aussi bien que dans la conscience croissante du sujet de son propre arrière plan culturel, et de ceux de ses interlocuteurs, et dans les processus impliqués dans un dialogue interculturel prolongé, productif et significatif. La montée subite dans les efforts pédagogiques et de recherches dans ce secteur montre qu'ICFLE commence à trouver un écho dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. L'auteur rajoute que les recherches contemporaines ICFLE se fondent sur le fait que les dialogues ainsi que toutes les formes d'interaction pourraient être les conditions pour développer la compétence communicative interculturelle.

L'utilisation des outils de communication (d'Internet) favorise, souligne Thorne (2005), le dialogue, la discussion, la recherche de collaboration et les interactions sociales parmi les participants géographiquement dispersés. En outre, le but peut parfois aller au-delà de ces interactions et être plus intensément personnel par rapport aux échanges en tête à tête.

En effet, les différentes recherches s'inscrivant dans le domaine d'ICFLE, avaient pour aspirations, le développement de rapports significatifs entre les participants tout en employant la langue qu'ils étudient. Hormis les tensions, les écarts, les différends et l'anéantissement qui peuvent surgir dans les situations d'ICFLE (Belz 2003, 2005 ; Kramsch et Thorne 2002 ; Schneider et Von der Emde 2005), des rapports plus positifs peuvent s'établir entre les participants aux échanges telles la camaraderie et l'amitié (Thorne 2003). Bien que l'accent ait été mis sur les rapports significatifs qui devaient lier les participants, le désir des chercheurs dans ce domaine, demeure celui de démontrer, les critères voire les conditions indispensables au développement d'une compétence de communication interculturelle.

Ce courant s'inscrit aussi dans un cadre ethnographique, celui d'Agar (1994) qui propose la notion de Languaculture. L'auteur s'intéresse au contact des cultures et estime qu'il est difficile de définir l'aspect culturel dans languaculture. Lors de ces contacts, des "éléments critiques" "rich points" apparaissent et permettent l'identification progressive de différences qui n'étaient pas visibles. Ces « rich points », explique Agar, peuvent être considérés comme des opportunités de favoriser, en collaboration, une conscience de la différence de soi et des autres, résultant des contestations et des confusions qui surgissent lors de l'échange qu'il soit à caractère interculturel ou autre. Ces heurts dans la communication peuvent caractériser les échanges entre des apprenants de sphères culturelles différentes que Kramersch (1993) décrit comme un processus permettant à l'apprenant de voir le monde par les yeux de l'autre apprenant qui ne partage pas ses référents culturels sans s'y perdre, et qui implique des émotions et une implication profonde.

Dans ce même contexte, Agar s'inscrit directement dans la perspective du dialogue interculturel en insistant sur l'aspect culturel qui survient lors des moments critiques, mettant ainsi de côté le volet linguistique. Ici l'auteur considère que tout problème n'est pas à ignorer mais à exploiter comme ressource. C'est d'ailleurs ce que suggèrent les spécialistes des théories de l'activité tels que (Engeström 1987) qui considère que le développement est favorisé par la résolution de problèmes. Thorne (2005) reprend l'idée selon laquelle la visibilité des languacultures différentes et les éléments critiques offrent des conditions d'apprentissage interculturel: « differing languacultures and the rich points made visible through their contact have the potential to create potent conditions for learning ».

Par ailleurs, la compétence interculturelle telle que décrite par Byram et Zàrate(1997) comme la capacité de négocier des identités culturelles et des situations multiples est aussi précisée par Sercu (2004) qui considère que les locuteurs engagés dans des situations interculturelles sont appelés à les transformer en des relations interculturelles. Conséquemment, le souci était de trouver la manière d'inclure ses préoccupations, à savoir les défis de la communication interculturelle dans le cadre institutionnel, ce à quoi les études d'ICFLE se sont intéressées en optant pour des innovations pédagogiques et technologiques.

Différents modèles proposés dans le cadre d'ICFLE se servent de l'interaction en ligne entre apprenants de langue étrangère intéressés les uns par la langue des autres. Le modèle

le plus connu en Amérique du Nord est celui nommée « telecollaboration » (Belz 2003 ; Kern 1996 ; Kinginger 2004 ; Kinginger, Gourvés-Hayward, et Simpson 1999 ; Warschauer 1996) et que Belz (2003) définit de la manière suivante :

Telecollaboration involves the application of global computer networks to foreign (and second) language learning and teaching in institutionalized settings. In telecollaborative partnerships, internationally-dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools such as e-mail, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs (as well as other forms of electronically mediated communication), in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural exchange¹⁷. (2003 : 2)

Par définition, la telecollaboration se met en œuvre par des accords institutionnels et offre des possibilités d'interactions, en pairs, en petits groupes ou des échanges entre classes entières, tout en impliquant une coordination intensive de la part des tuteurs.

Le second modèle, très répandu en Europe est celui des tandems (Brammerts 1996, 1999, 2003 ; Cziko 2004 ; Kötter 2002, 2003 ; O'Rourke 2005). Les échanges en tandem diffèrent de la télécollaboration par l'absence de l'implication institutionnelle et exigent habituellement des partenaires de négocier les thèmes de discussions et les activités communicatives et pédagogiques. Les échanges en tandem se basent sur la notion d'autonomie.

Une différence significative entre le tandem et les variétés d'ICFLE est celle relative au rôle des experts (tuteurs) – valorisé par la recherche en telecollaboration -, dans le processus de la communication interculturelle qui réside dans la médiation culturelle en facilitant l'intercompréhension dans l'interaction interculturelle (Belz et Müller-Hartmann 2003 ; O'Dowd et Eberbach 2004). De plus, la prise de conscience de la complexité des rapports entre la culture et son expression linguistique a prouvé la remise en question de la médiation du tuteur, à l'exemple des études de (Kramsch et Thorne 2002) sur les variables de la communication ou celles relatives aux stéréotypes culturels (O'Dowd 2005). Ces études montrent que pour certains types d'objectifs d'apprentissage comme la construction d'une conscience métacommunicative ou la négociation linguistique pour l'intercompréhension et l'engagement dans la communication interculturelle, l'apprentissage en tandem peut avoir des limites significatives. Inversement, dans le cas de

¹⁷ Traduction : « La télécollaboration comprend une application du system informatique global pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un domaine institutionnalisé. Dans le partenariat telecollaboratif ,les apprenants de différentes origines sont répartis dans des classes de langues, ils utilisent les outils d'internet comme le e-mail ,le chat, etc...en plus d'autres formes de communication électronique dans le but d'appuyer l'interaction sociale, le dialogue, le débat et l'échange interculturel ».

la télécollaboration, se pose le problème de la motivation des participants et de l'authenticité des activités liées à l'environnement institutionnel pesant sur les interactions. Le point fort de l'apprentissage en Tandem est le fait que les participants sont véritablement engagés dans le processus. A ce sujet, Blake and Zyzik (2003) présentent deux arguments à savoir, dans l'apprentissage en tandem, les partenaires peuvent ne pas être capables de détecter les erreurs linguistiques significatives, ou de fournir les explications nécessaires à la résolution de ces malentendus, ce que la médiation d'un expert pourrait assurer dans une situation de télécollaboration. De même, les rapports dyadiques dans l'apprentissage en tandem fournissent généralement plus d'attention que les situations d'échanges entre classes entières. Lorsque le participant joue le rôle de l'expert et de l'apprenant, il y a une atmosphère de confiance qui pourrait soutenir la prise de risques, l'expression créative et la négociation que les environnements éducatifs formels peuvent étouffer. C'est pourquoi, il a été proposé le recours à l'apprentissage en Tandem dans un cadre institutionnel (voir O'Rourke, 2005).

Un troisième modèle d'ICFLE se base sur la mise en contact de certaines catégories de locuteurs tels que the *heritage language populations*, et les immigrés avec des apprenants de langue étrangère dans des associations organisées. Blake et Zyzik (2003) décrivent une étude sur des échanges synchrones via le tchat entre des « Spanish heritage language students » des étudiants espagnols de langue d'héritage dans le cadre d'un cours avec des étudiants espagnols de langue sur le même campus. Ces derniers devancent, dans l'accès à l'interaction leurs interlocuteurs qui avaient exprimé une certaine insécurité par rapport à leur capacité en langue espagnole. (Blake et Zyzik 2003 : 540). De leur côté, les étudiants espagnols ont aidé leurs interlocuteurs à affirmer leurs arrières plans culturels et linguistiques. Les auteurs soulignent que par la médiation d'Internet, les problèmes des « Language heritage students » relatifs à leurs auto-évaluations linguistiques négatives ont diminué. Vu les résultats apportés dans le cadre de ces recherches, souligne Thorne (2005), beaucoup de chercheurs recommandent ces projets impliquant des populations hétérogènes parce qu'elles demeurent une piste peu exploitée dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

Nous avons remarqué, à partir d'une revue des études portant sur les échanges exolingues médiés par ordinateurs, que la perspective interculturelle avait une place importante dans les recherches abordées plus haut. Quel que soit le modèle adopté et les scénarios mis en place, la dimension interculturelle des interactions préoccupent les chercheurs qui

s'intéressent soit au potentiel interculturel des interactions à savoir la manifestation de l'interculturalité dans les différents échanges entre les participants, soit aux différents problèmes d'ordre interculturel qui surgissent dans ce genre de situations, ce qui réaffirme la complexité du domaine des échanges exolingues « interculturels » en ligne.

III.4.2. Complexité des échanges exolingues en ligne

L'asymétrie des compétences linguistiques et culturelles qui caractérise la communication exolingue rend les situations d'interactions exolingues complexes (voir chapitre I). C'est le cas des échanges exolingues en ligne de par les écueils, difficilement surmontables, auxquels se heurtent les participants. La complexité de ces situations a fait l'objet de différentes études de chercheurs anglo-saxons (Belz, Kern, Kramsch, O'Dowd, Thorne, Ware, etc.) qui se sont intéressés à la communication exolingue et interculturelle médiée par ordinateur. Ces chercheurs se sont attelés à dégager et déceler les obstacles, les pièges et les ratages communicationnels « missed ou failed communication » O'Dowd et Ritter (2006). L'objectif est de les identifier puis d'aider les participants à les surmonter pour parvenir à une communication réussie.

Dans leurs recherches sur des obstacles relatifs à la communication exolingue en ligne, O'Dowd et Ritter font référence au concept de ratage communicationnel :

In the course of this paper, the umbrella term "failed communication" will be used to refer to cases of telecollaborative interaction which end in low levels of participation, indifference, tension between participants, or negative evaluation of the partner group or their culture¹⁸. (O'Dowd et Ritter, 2006: 624).

C'est en effet autour de cette « communication ratée » qu'ont tourné la plupart des recherches dans le domaine d'ICEFLE d'où l'intérêt pour la gestion de la communication exolingue en ligne. Différentes manifestations d'écarts de communication exolingue en groupe, dans un cadre institutionnel, peuvent être listés selon deux principales causes, celles liées à l'outil ou aux contraintes institutionnelles et celles relatives à la situation exolingue. Mangenot et Tanaka (2007) en se référant à nombreuses études sur cette question, présentent la liste suivante :

¹⁸ Traduction « Dans le cadre de ce document, le terme générique " communication ratée" sera utilisé pour se référer à des cas d'interaction de télécollaboration qui se terminent par de faibles niveaux de participation, de l'indifférence, de la tension entre les participants, ou de l'évaluation négative du groupe partenaire ou de leur culture ».

- Décalage entre les calendriers universitaires, exigences différentes des deux institutions en termes d'évaluation (O'Dowd, 2005).
- Accès aux technologies (Belz, 2001, O'Dowd, 2005).
- Représentations différentes quant à l'importance de la langue étudiée : les Allemands accordent ainsi plus d'importance à l'anglais que les Américains à l'allemand, ce qui mène à un décalage dans la maîtrise de la langue étrangère et dans la motivation à l'utiliser (Belz, 2001; Ware, 2005).
- Décalage concernant la motivation des participants quant aux échanges en ligne par rapport au cursus suivi, différentes représentations de l'évaluation chez les deux groupes impliqués dans les échanges (un groupe travaille plus pour la note, un autre possède une motivation plus intrinsèque) (Ware, 2005).
- Représentations et usages différents d'Internet ("*cultures-of-use of the internet*", Thorne, 2005) pouvant amener à l'usage de genres de discours différents et à des malentendus, une gestion temporelle différente des échanges, à un rejet de certains outils ressentis comme inappropriés à la situation de communication. Plus largement, Ware parle de facteurs sociaux et culturels déterminant le comportement en ligne (Ware, 2005). Kramsch et Thorne rejettent l'idée selon laquelle Internet serait un environnement culturellement neutre, insensible aux différences historiques, géographiques et aux identités nationales ou institutionnelles (Kramsch et Thorne, 2002).
- Tâches insuffisamment négociées entre les coordonnateurs et jugées inintéressantes par certains étudiants impliquant une baisse de l'engagement (O'Dowd et Ritter, 2006). Ou au contraire, tâches suscitant de nombreux échanges, mais sans la moindre dimension interculturelle (Mangenot et Zourou, 2007).
- Stéréotypes négatifs sur la culture de l'autre groupe entraînant une moindre motivation à communiquer (O'Dowd, 2005).

Il en ressort que plusieurs paramètres peuvent intervenir lors des échanges exolingues et entretenir des écueils qu'ils soient d'ordre organisationnel relatifs à la coordination entre les équipes impliquées et à l'accès aux outils technologiques, ou d'ordre pédagogique ou psychologique en ce qui concerne l'existence de tâches et l'engagement des participants ou encore d'ordre institutionnel (Belz, 2002 ; O'Dowd et Ritter, 2006). De leur côté, Kramsch et Thorne (2002) lient ces écueils aux représentations culturelles et aux genres

discursifs jugés appropriés à la situation de communication (formel/informel, oral/littéraire, personnel/distancié, etc.) en ajoutant que ces actions discursives des interactants sont guidées par le cadre socioculturel général dans lequel ils s'inscrivent et que le caractère virtuel des échanges ne fait que multiplier les malentendus et les ratages de communication.

Les visées interculturelles des scénarios pédagogiques basés sur les échanges exolingues en ligne se traduisent, comme nous l'avons mentionné précédemment, dans la recherche de « Rich points », une notion d'Agar que Belz et Müller-Hartmann expliquent comme suit :

Lack of understanding is not based on deficient lexical knowledge (...) but rather on a lack of knowledge surrounding the particular network of culturally specific associations and meanings in which a rich point makes sense to an expert speaker. In short, a rich point is a reflection in language, gesture or communicative pattern of culture-specific ideas, beliefs or constructs¹⁹ (Belz et Müller-Hartmann, 2003: 73).

Bien qu'ils soient considérés comme des lieux propices à la rencontre interculturelle (Degache *et al*, 2007), les échanges exolingues en ligne demeurent très complexes vu l'apparition, dès qu'il y a contact ou interaction, de points critiques qui révèlent un problème de compréhension culturelle. A cet égard, Mangenot et Zourou (2007) pensent que la seule mise en contact d'apprenants de différents horizons culturels ne garantit pas cette rencontre interculturelle et admettent ne pas avoir décelé, dans leur recherche, de « Rich points » susceptibles d'amener à une réflexion sur la dimension interculturelle. Ces auteurs ne sont pas les seuls à reconnaître les limites de ces dispositifs en ligne, des chercheurs tels que Degache *et al* (2007) ; Dolci et Spinelli (2007), pour leur part, affirment la difficulté à assurer cette compréhension de l'autre dans le cadre de ces échanges et s'interrogent sur ce qui peut l'entraver.

Deux contraintes majeures, soulignent Furstenberg et English (2006), peuvent se rapporter à la dimension interculturelle des échanges exolingues en ligne. Elles sont soit d'ordre logistique par rapport aux horaires, au calendrier des institutions, à l'accès des participants aux ordinateurs et à la connexion, des problèmes qui ont déjà été soulevés par différents auteurs et que nous avons cités plus haut, soit de l'ordre méthodologique relevant du rôle des enseignants et des tuteurs à proposer les tâches appropriées à ce genre de visées.

¹⁹ Traduction : « Le Manque de compréhension n'est pas fondé sur une connaissance lexicale déficiente (...) mais plutôt sur un manque de connaissances entourant le réseau particulier des associations culturelles et des significations dans lequel un incident critique fait sens pour un locuteur expert. En bref, un incident critique est le reflet dans le modèle de langue, du geste ou de la communication des idées des spécificités culturelles, de croyances ou de constructions ».

Face à la complexité de ces perspectives, différents chercheurs incitent à creuser encore dans ce domaine afin de proposer des pistes intéressantes qui pourraient conduire à une réflexion sur l'interculturalité dans les échanges exolingues en ligne et de rendre compte des visions réelles des participants à travers leurs écrits car, comme le soulignent Furstenberg et English 2006, il y a le risque que ce que les interactants écrivent dans le cadre de ces échanges en ligne ne soit qu'une version publique de par le caractère public des outils de communication en ligne, et ne correspondant pas, de la sorte, à la réalité.

III.4.3. Les manifestations de l'altérité dans les échanges exolingues « en ligne »

L'interculturel est abordé, dans le domaine des échanges exolingues en ligne, comme une construction du rapport avec l'interlocuteur, cet autre complexe et différent qui fait intervenir dans ces échanges non seulement son discours, mais surtout ses représentations, son identité voire sa culture. Ces éléments entrent en interactions avec ceux du locuteur et dans certains cas, accompagnés par une volonté de chacun des interactants à aller vers l'Autre, ce qui génère une situation à caractère interculturel. Cependant, il y a lieu de rappeler la conception de Dausendschön-Gay et Krafft, en ce qui concerne la dimension interculturelle dans les échanges exolingues qui : « n'est pas une donnée, mais une construction de la part des interactants, qui introduiront ou n'introduiront pas cette dimension, selon les nécessités de la situation communicative et les objectifs de l'interaction » (1998 : 96)

Les controverses suscitées en rapport avec l'attribution de l'aspect interculturel aux interactions exolingues émanent du fait que, dans certains cas, où se rencontrent des locuteurs d'univers linguistico-culturels hétérogènes, il est difficile de repérer les traces de l'interculturalité. A ce sujet, Dausendschön-Gay et Krafft (1998) insiste sur le fait qu'« il ne faut pas confondre les données préalables à l'interaction – en particulier le savoir concernant l'appartenance culturelle et linguistique des interactants – et la situation que ces interactants construisent tout au long de l'interaction ».

A partir de cette explication, nous pouvons avancer que l'interculturalité est l'œuvre des interactants, elle ne peut avoir lieu que quand ceux-ci s'aperçoivent des divergences ou des particularités liées à leurs cadres référentiels et mobilisent leurs compétences « interculturelles » dans le but d'assurer la continuité et la réussite de l'échange. Nous nous

référons à Dausendschön-Gay et Kraft (1998 : 93-94) qui, en se basant sur une analyse conversationnelle rigoureuse pour déceler les repères de l'altérité dans les échanges exolingues, avancent que ce sont les interactants qui introduisent la dimension interculturelle pour trouver des solutions à des problèmes locaux et pour réaliser une tâche finale dans laquelle ils se seraient engagés. Cette dimension peut prendre plusieurs aspects à savoir : l'explication, la correction, la justification d'un acte de parole, par une question, ou un comportement, l'évitement d'éventuels malentendus, la réparation, etc. Ces auteurs, proposent quelques procédés pouvant être liés à cette dimension interculturelle en insistant sur la conception globale de la « catégorisation ». Dausendschön-Gay et Kraft (1998 : 98), en se référant à Harvey Sacks (1992), expliquent cette catégorisation comme étant celle qui :

Décrit les mécanismes avec lesquels les interactants se manifestent mutuellement d'un côté leur appartenance socio-culturelle («en tant que X [femme, ouvrier spécialisé avec vingt ans d'expérience professionnelle, Français] je te dis que») et de l'autre l'anticipation qu'ils font sur l'appartenance de leurs interlocutrices ou interlocuteurs («puisque tu ne partages pas mes cadres interprétatifs je t'explique ce qui se passe ici/la signification de tel signe linguistique»).

Ces auteurs proposent un procédé contrastif lorsque le locuteur désigne son groupe culturel d'appartenance pour préciser que ce qu'il a mentionné entre dans ses particularités. Cela peut engendrer des propositions d'enseignement explicite d'un savoir faisant partie de la culture commune du groupe du locuteur.

La réflexion sur la « co-culturalité » qu'est l'union de l'interculturel à la co-action sociale vers laquelle s'est orientée la didactique des langues par le biais de l'approche actionnelle (voir Chapitre I.I.I.1), nous amène à réfléchir sur la relation qu'ont établie Dausendschön-Gay et Kraft (1998 : 107), entre l'interculturalité et la réalisation de la tâche en considérant que la collaboration à la réalisation de tâches dépend de la compétence culturelle des interactants dans la mesure où ces derniers prennent conscience de leurs compétences divergentes dans la négociation du travail à accomplir. L'interculturalité devient donc « un élément constitutif de la tâche » (Dausendschön-Gay et Kraft, 1998 : 107).

Suivant ces pistes, Degache *et al* (2007), pour leurs recherches concernant des échanges exolingues en ligne, élaborent un cadre d'analyse s'appuyant sur trois types de manifestation de l'interculturalité :

- *Type 1* : propos explicites et distanciés sur le sujet de l'interculturalité (le « parler sur l'interculturel »), soit, le plus souvent, une démarche contrastive partant d'un fait, d'une loi, d'une situation identifiée sur un territoire donné (région, état...), qui conduit à des comparaisons avec les autres cultures représentées ;
- *Type 2* : propos mobilisant des données interculturelles pour argumenter, notamment quand l'échange de type 1 donne lieu à l'expression d'opinions divergentes ;
- *Type 3* : propos mobilisant des données interculturelles pour peser sur la (les) décision(s) à prendre dans le cadre de l'exécution d'une tâche, pour en fixer ou renégocier les règles de réalisation et pour persuader d'agir.

De là, nous pouvons dire que conscience interculturelle des interactants concerne la prise en compte de la double asymétrie caractérisant la situation de communication, ainsi que la volonté des locuteurs à s'ouvrir à l'autre en tentant de pallier les problèmes qu'entraînent les divergences culturelles et à introduire l'interculturel pour agir sur et avec l'autre dans une tâche commune. Ainsi, dans les situations de communication exolingue en ligne : « Ce n'est qu'alors, lorsque les étudiants des différentes équipes seront plus impliqués dans la réalisation de tâches collaboratives en ligne, de manière synchrone ou asynchrone, que nous pourrions apprécier réellement la co-culturalité » (Degache et al, 2007).

En dépit de la diversité des approches, des notions et des procédés d'analyse mettant en évidence la dimension interculturelle dans les échanges exolingues, le point sur lequel il faut insister est que cette interculturalité est le résultat d'une construction et dépend du cadre de la communication ainsi que de l'ensemble des tâches à réaliser.

Conclusion

L'intérêt que nous portons à la dimension interculturelle dans les échanges exolingues en ligne s'est traduit dans les haltes de réflexion autour desquelles s'est structuré le présent chapitre. Nous avons vu, à travers une revue de la littérature relative au domaine, que grâce aux environnements virtuels de communication, les apprenants de langue échangent toutes sortes de messages au sein de groupes et ils participent et construisent ensemble des mondes sous forme de communautés d'apprentissage et de pratique en développant des rapports sociaux. La redéfinition du lien social résulte de la multiplication des communautés en ligne et la centration sur les tâches sociales comme finalité à atteindre. De

plus, ces échanges impliquent une scénarisation selon des tâches collaboratives en ligne pouvant combler les distances géographiques mais aussi et surtout les distances sociales, c'est pourquoi, les réseaux de communication ont acquis une place importante dans le domaine éducatif en palliant le clivage existant entre l'école et la société.

Nous avons aussi constaté qu'à l'instar de tous les autres outils de communication, le blogue gagne de plus en plus de place dans les recherches, en l'envisageant pour des visées pédagogique, interculturelle et communautaire d'autant plus qu'il est un espace de publication particulier. C'est pourquoi, le blogue constituera, pour la partie pratique de la présente recherche, l'environnement virtuel de communication exolingue où il sera question de déceler les traces d'une conscience interculturelle, cette dimension, bien qu'elle n'ait pas été très approfondie dans les contextes de communication virtuels, a été étudiée sous divers angles à savoir la recherche d'incidents critiques ou des marques de la manifestation de l'altérité.

Les notions développées dans ce chapitre configurent la grille de lecture sur laquelle nous nous appuyons pour analyser le corpus constitué d'échanges en ligne sur le blogue. Ce dernier, de par ses atouts et fonctionnalités a été choisi pour être le lieu d'interactions entre des étudiants algériens et français. Pour scénariser ces échanges, nous nous sommes référées aux concepts de tâche communicative, scénario de communication et scénario pédagogique expliqués plus haut. Quant à l'analyse des données, elle se fonde sur les critères de la constitution d'une communauté explicités précédemment en visant l'évolution des rapports sociaux et la collaboration interculturelle, sur la recherche des « rich points » en ciblant les mécanismes de catégorisation et la manifestation de la conscience interculturelle.

Dans la partie suivante, nous exposerons en premier lieu le cadre méthodologique élucidant les lignes directrices de la recherche à savoir les questions et hypothèses de recherche et la méthodologie de recueil et d'analyse des données. En second lieu, il sera question de présenter les différentes analyses effectuées sur les données recueillies.

PARTIE II : Cadre méthodologique et analyses des données

Chapitre IV : Cadre méthodologique de la recherche

IV.1. Constat et contexte

Se situant dans le contexte universitaire algérien, cette recherche émane du constat fait sur la formation universitaire en FLE qui ne tient pas suffisamment compte de la dimension interculturelle qui est étroitement liée à tout enseignement de langue (Voir Introduction générale). Il est à noter que la complexité du domaine de l'interculturel, de par les paramètres relationnels, représentationnels, identitaires, etc., qu'il met en jeu, rend sa mise en place difficile notamment en classe de langue dans des pays qui commencent à s'ouvrir à l'altérité tels que l'Algérie, ceci serait aussi dû à la difficulté de transposer l'interculturel tel que défini en Occident dans des pays ayant leurs spécificités socioculturelles et historiques. S'ajoute à cela la situation socioéconomique des Algériens qui rend difficile voire impossible la réalisation de tâches à visée interculturelle tels que les séjours linguistiques à l'étranger qui favorisent l'immersion de l'étudiant du FLE dans des pays francophones utilisant la langue cible pour assurer un contact avec l'Autre, mobiliser les compétences développées au cours de son cursus et vivre des expériences interculturelles. Il en ressort qu'il acquiert et se spécialise même dans une langue qui se réfère à un cadre d'enseignement négligeant les visées interculturelles.

Ce constat est à l'origine de notre recherche qui aspire à valoriser les dimensions interculturelles dans le domaine de la formation universitaire en FLE et ce par le biais d'une expérience qui réunit des étudiants algériens avec des étudiants français sur un blogue où ils interagissent autour de tâches à réaliser en ligne.

IV.2. Problématique

Le constat que nous avons fait sur la particularité de la formation universitaire en FLE par rapport à l'aspect interculturel, nous a incités à réfléchir aux futurs enseignants de cette langue qui sont appelés à enseigner le français et à être des médiateurs culturels, et ce, sans la moindre formation interculturelle et tout en étant loin de tout contact réel avec les interlocuteurs du pays cible. Ces futurs enseignants devront, une fois en classe, faire face à des situations interculturelles pouvant être problématiques en se trouvant seuls avec les représentations qu'ils se font de cette culture cible, imaginée, idéalisée ou même dévalorisée et avec celles que leurs apprenants s'en font. Cela pourrait être une entrave à leur efficacité pédagogique en tant que médiateurs culturels devant tenir compte de tous

les éléments psychologiques, sociologiques, culturels, etc. que suscite l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Or, le « cloisonnement » que vivent ces futurs enseignants pourrait être un obstacle au développement d'une conscience et d'un relativisme interculturels car, nous partons du principe qu'une formation à visée interculturelle sans contact réel et authentique avec l'Autre manquera d'efficacité.

Par ailleurs, les progrès technologiques, tels que les environnements virtuels de communication synchrone et asynchrone que nous venons de présenter (chap III.1.), ont changé la donne, car ils assurent un contact et une ouverture sur l'Autre à moindre coût et par un simple clic. Dans cette perspective, les blogues, comme espace d'expression et d'interactivité, ont acquis, depuis quelques années, un statut particulier dans les pratiques éducatives liées à l'enseignement des langues (voir chapitre III.3). Ces environnements, ont servi, en particulier, d'espace pour des échanges entre classes rapprochant des apprenants porteurs de cultures différentes et vivant dans différents pays (Springer, 2009). D'un point de vue didactique, ces blogues offrent la possibilité d'envisager des scénarios de communication contextualisés dans le but de réaliser des tâches collectives. Nous envisageons dans cette recherche de rendre possibles des contacts réels entre ces étudiants algériens de français et des locuteurs français natifs et de créer un contexte de communication authentique qui sera à la fois un moyen et une finalité :

- Une finalité dans la mesure où dans les cours de langue, la communication se déroule loin de son cadre authentique et échappe, de ce fait, au schéma communicationnel auquel aspire l'enseignement d'une langue étrangère, consistant à pouvoir communiquer d'une manière efficiente en langue étrangère avec l'Autre en tenant compte de la complexité du rapport à l'Autre et des asymétries dans les compétences linguistiques et culturelles. L'apprenant de FLE, voire l'étudiant qui se spécialise dans cette langue, se trouve face à des interlocuteurs qui partagent ses référents culturels (leurs enseignants ou camarades).
- Un moyen de médiation entre les porteurs de cultures différentes qui pourrait amener à des interactions favorisant une prise de conscience interculturelle. Cette communication, en s'ancrant dans un scénario précis tournant autour de tâches à réaliser, répondrait aux objectifs de l'approche actionnelle.

Notre problématique s'articule autour de la possibilité d'envisager les interactions entre étudiants algériens et français dans un espace de communication virtuel qu'est le blogue et à travers des tâches à visée interculturelle, comme vecteur d'un développement d'une conscience interculturelle chez les participants. Nous formulons nos interrogations ainsi :

Dans quelle mesure des étudiants de FLE appartenant à des sphères culturelles différentes peuvent-ils constituer une communauté en ligne et manifester une prise de conscience interculturelle dans un environnement virtuel qu'est le blogue ?

Autrement dit, cet espace d'interactions qu'est le blogue pourrait-il pallier le cloisonnement culturel que vivent les futurs enseignants du FLE en permettant la rencontre interculturelle et la constitution communautaire ?

De plus, nous aspirons à travers ces interrogations, à dépasser le stade auquel s'arrêtent des approches qui limitent l'interculturel à l'enseignement et la compréhension d'éléments culturels matériels voire superficiels et stéréotypés en amenant l'étudiant du FLE à vivre sa propre expérience avec l'Autre au sein d'un environnement virtuel de communication. Il ne serait plus un simple observateur d'une réalité étrangère ou extérieure mais un participant actif et critique dans sa formation interculturelle.

Nous nous intéressons dans ce travail à la manière dont les étudiants des deux univers culturels se comporteront face à leurs interlocuteurs qui ne partagent pas leurs référents culturels et aux stratégies qu'ils mettent en œuvre pour s'approcher les uns des autres. L'objectif est de les amener à travers un environnement virtuel et un scénario attelé à des tâches interculturelles à vivre une expérience interculturelle et communautaire.

IV.3. Hypothèses de recherche

La construction d'un raisonnement scientifique est tributaire d'une supposition envisagée provisoirement jusqu'à ce qu'elle soit validée ou infirmée. Cette prédiction peut être « théorique » ayant l'aspect d'une explication anticipée d'un phénomène ou d'une mise en relation de variables, de concepts ou de comportements. Cette hypothèse dite générale est qualifiée de théorique du fait qu'elle est vague et reste liée à la théorie, tandis qu'une hypothèse opérationnelle peut être entendue comme une traduction opérationnelle de l'hypothèse générale. Bien qu'elle suive le cheminement de l'hypothèse générale, l'hypothèse opérationnelle précise les différentes variables impliquées et leurs indicateurs d'où la clarté et la précision de leur formulation. À présent, nous allons présenter les hypothèses générales et opérationnelles de cette recherche tout en nous appuyant sur les différentes variables que recèlent notre problématique de recherche.

IV.3.1. Hypothèse générale

À partir du questionnement que nous nous sommes posés, nous tablons sur les échanges exolingues en ligne en tant que stimulateurs et porteurs de traces d'une conscience interculturelle se manifestant dans les attitudes d'ouverture, les efforts d'intercompréhension, de résolutions d'éventuels malentendus interculturels et d'engagement dans la réalisation des tâches proposées aux groupes, etc. Autrement dit, nous partons du principe que le blogue pourrait représenter, à travers un scénario attelé à des tâches interculturelles, un « monde communicationnel » favorisant les expériences interculturelles (Voir chapitre III.3.3), et un contexte d'interactions exolingues authentiques susceptible de favoriser une communication et une conscience interculturelles.

De par sa dimension communautaire (Voir chapitre III.3.3), le blogue pourrait rapprocher des étudiants de deux univers culturels différents ayant des projets d'avenir plus ou moins communs. Les étudiants algériens auraient la possibilité d'entrer en contact avec des étudiants porteurs de la culture cible, celle qu'ils seront appelés à véhiculer et à prendre en compte lors de leur enseignement. De leur côté, les étudiants français auraient la possibilité de mieux cerner la culture maghrébine présentée par des autochtones. Ce contact permettrait à ces étudiants de vivre une expérience interculturelle (Voir chapitre II.1.2.4), à l'abri des discours et représentations médiatisés et politisés présents dans les deux milieux et se rapportant sur soi et l'Autre d'autant plus qu'ils sont appelés à enseigner le FLE à des publics de cultures diversifiées dans différents pays. Dans cet espace virtuel, ils auraient la possibilité de lier leur enseignement didactique à une réalité concrète de contact culturel.

IV.3.2. Hypothèses opérationnelles

L'ancrage de notre problématique dans divers domaines fait en sorte que l'hypothèse émise ci-dessus soit plurielle et débouche sur des hypothèses opérationnelles relatives à différents aspects du questionnement de la recherche qui nécessite une répartition entre les différentes variables à étudier et leurs traces dans le corpus à analyser. Cela assurera une organisation plus claire du travail entrepris. Dans ce qui suit, les différents axes sous-jacents de la problématique et de l'hypothèse générale de la recherche se traduiront dans des hypothèses opérationnelles qui reprennent les éléments clés de notre recherche.

IV.3.2.1. Hypothèse liée à la constitution d'une communauté en ligne

Notre première hypothèse opérationnelle fait partie de la catégorie des hypothèses supposant des liens logiques dérivés de corrélations observées, « il s'agit d'une forme de supposition qui présume que quels que soient les faits concrets et les particularités, lorsqu'une caractéristique généralement fortement corrélée à une seconde se trouve vérifiée, alors la présence de la deuxième se vérifie aussi ». (Aktouf, 1987 : 60)

La formation en FLE des étudiants natifs et allophones impliqués dans cette expérimentation est conçue selon des objectifs liés à la mobilité et à la possibilité d'exercer leur métier dans divers horizons culturels, d'où notre volonté de valoriser au cours des échanges en ligne des tâches à la fois communicatives, réflexives et interculturelles liées directement à leur formation et futur métier. Celles-ci pourraient favoriser la constitution d'une communauté hybride alliant l'intérêt à la pratique et à l'apprentissage (Voir chapitre III.2) qui traduirait le développement d'une conscience interculturelle. Autrement dit, les traces de l'existence d'une communauté dans les échanges en ligne témoigneraient d'une conscience interculturelle (Voir chapitre II.2) chez les participants du fait que la constitution communautaire requiert des attitudes, comportements et postures relevant des manifestations de la conscience interculturelle.

Suivant cet agencement d'idées, nous pouvons ajouter que si les étudiants, caractérisés par une hétérogénéité identitaire et culturelle manifestent leur engagement et implication dans la réalisation des tâches qui leur sont proposées dans leurs écrits, tout en migrant progressivement de la périphérie au centre (voir chapitre III.2.1.2), arrivent à constituer une micro-culture et une communauté, manifestent un rapprochement les uns des autres, arrivent à résoudre des malentendus, cela pourrait être lié à une ouverture sur l'Autre, à une conscience interculturelle de la collectivité et au fait qu'ils appartiennent à une même communauté transcendant les différences culturelles.

IV.3.2.2. Hypothèse liée à la construction du rapport à l'Altérité

Pour donner sens aux échanges en ligne et les explorer dans une visée interculturelle, le scénario auquel nous avons soumis notre groupe est de type interculturel de par les tâches que les interactants étaient appelés à effectuer et qui tournent autour de leur futur métier d'enseignants de FLE et de médiateurs culturels. C'est pourquoi nous considérons en nous référant à Lipiansky (1999) qu'à partir des pratiques et des intérêts communs, il serait plus

aisé que les sujets entrent en contact et que l'activité, lorsque son objectif est une expérience sur des relations interculturelles, pourrait s'avérer un moyen de médiatiser et de faciliter la communication. Autrement dit, nous supposons que les échanges en ligne entre étudiants algériens et français, de par les tâches interculturelles qui les cadrent seraient porteurs de traces de conscience interculturelle et d'agir communicationnel (Voir Chapitre I.2.1.4). Ce dernier apparaît, selon les propos de Habermas (Springer, 2009) comme la recherche d'une entente sociale favorisant l'interprétation commune des situations et l'accord sur des actions à réaliser. Il est une quête d'un consensus et d'un lien social en dépit des différences culturelles. Dans cette même perspective, nous nous appuyons sur les réflexions de Dausendschön-Gay et Krafft (1998 : 107), à propos de la relation entre l'interculturalité et la réalisation de la tâche en considérant que la collaboration à la réalisation de tâches dépend de la conscience des interactants de la divergence des compétences culturelles et de leur capacité à transcender les différences (Voir Chapitre III.4.3). Nous supposons qu'étant donné les thématiques interculturelles que revêtent les tâches proposées aux participants, ceux-ci introduiraient l'interculturalité pour leur réalisation. Autrement dit, nous pouvons dire qu'un scénario à visée interculturelle au sein d'un environnement virtuel serait susceptible de mobiliser la conscience interculturelle chez les participants. Par ailleurs, l'élaboration des deux groupes d'un éthos communicatif (Voir Chapitre I.2.1.6) qui leur est propre se fondant sur la solidarité, l'entente, l'implication, des stratégies ménageant les faces des uns et des autres, serait une manifestation de la conscience interculturelle constitutive d'une communauté en ligne.

IV.3.2.3. Hypothèse liée à l'évolution des représentations de Soi et de l'Autre

La situation d'échanges en ligne entre natifs et non natifs en mettant en contact des porteurs de cultures distinctes peut se rapprocher de la situation de contacts culturels lors de déplacements physiques (séjours linguistiques par exemple). Elle peut véhiculer comme toute situation d'acculturation des bouleversements des modèles et des codes culturels sous l'effet de la découverte d'une culture nouvelle et élaborer de la sorte des aménagements visant la cohérence et l'efficacité. L'évolution serait la même qui instaurerait une dynamique interculturelle basée sur la construction et la reconstruction des phénomènes culturels. C'est la raison pour laquelle nous supposons que les représentations de soi et de l'autre tendraient à connaître une certaine évolution, passant du stade stéréotypé

simplificateur à un stade englobant des éléments liés à cette rencontre, cela peut représenter un renforcement des visions initiales ou une intégration de nouveaux éléments tirés de l'expérience (Voir Chapitre II.2.2). Cet intérêt pour les représentations émane du fait que l'un des volets des études sur les contacts culturels « traite des déterminants psychosociaux mobilisés dans cette situation ; il s'agit alors de reconnaître les représentations et attitudes générées par l'émergence ou la présence dans la société élargie de la communauté culturelle » (Vinsonneau, 2005 : 30). Par conséquent, nous considérons que ce genre d'expérience, basée sur les contacts, induirait des transformations des représentations de soi et de l'Autre.

IV.4. Méthodologie

A présent, nous arrivons aux différents piliers méthodologiques de cette recherche, à savoir le cheminement que nous avons pris afin d'aboutir aux résultats répondant à la question de recherche. Cependant, il est à rappeler que certaines recherches se prêtent à une méthodologie particulière, d'autres, par contre, nécessitent une constellation de voies méthodologiques, C'est le cas de notre recherche qui prend ancrage dans la didactique des langues comme dans les sciences du langage ainsi que dans les sciences humaines. Elle relie l'interculturel aux interactions exolingues et aux environnements virtuels et aspire à déceler les manifestation de l'interculturalité dans des interactions en ligne entre des locuteurs natifs et non natifs, d'où l'utilité d'une :

Méthodologie variable et variée [...] qui définit tout un programme de recherche à faire. Ni l'ethnographie ni l'analyse des conversations ne sauraient, seules, décrire de façon exhaustive et expliquer dans une théorie les différentes manifestations de la construction de l'interculturel. (Dausenchen-Gay & Krafft, 1998)

Pour ce qui est de cette recherche portant sur les interactions exolingues via le blogue et la possibilité de repérer les indices de la conscience interculturelle et de la constitution communautaire dans les écrits en ligne des étudiants du FLE, elle est expérimentale et analytique à visée interculturelle du fait qu'elle permet d'approcher et de cerner les groupes culturels en interaction (Dasen, 1989). En nous appuyant sur la définition de l'approche interculturelle considérée par Camillieri, comme étant : « tout effort pour construire une articulation entre porteurs de cultures différentes ». (1993 : 44), nous avançons que notre intervention consistant en la création d'un contexte d'interactions

virtuelles entre des étudiants algériens et français s'inscrit dans une approche interculturelle.

L'expérimentation envisagée est précédée d'un questionnaire complémentaire afin qu'il nous fournisse des données relatives à notre échantillon. Nous allons à présent présenter la passation du questionnaire, la description de l'échantillon voire le profil des participants, la nature de la situation de communication, puis définir le scénario qui cadre les échanges, tout en précisant la nature des tâches autour desquelles tournent les interactions.

IV.4.1. Passation du questionnaire²⁰ (Avant l'expérimentation)

L'objectif du questionnaire dans cette recherche est de nous fournir des données quant à notre échantillon. Il peut articuler quatre visées :

- Déterminer les profils des participants (à travers des questions signalétiques qui nous informent sur leurs sexes, nationalités, etc.) ;
- Se renseigner sur leurs représentations et attentes vis-à-vis de leurs formations dans le but de savoir s'ils ont des projets en commun ;
- Connaitre leurs représentations initiales d'eux-mêmes, de leurs groupes sociaux et de leurs partenaires afin de les comparer à leurs représentations finales au terme de l'expérimentation ;
- Savoir s'ils ont eu contact avec le pays du partenaire du fait que ce contact est susceptible d'avoir un impact sur leurs représentations, comportements et conscience interculturelle. A travers ces questions, nous tenterons de neutraliser des variables intermédiaires pouvant entraver le cheminement et les résultats de la recherche ;

Nous avons procédé à la passation du questionnaire via internet en nous outillant du logiciel Sphinx Plus² Edition Lexica, V5 à travers lequel les réponses ont été incluses et analysées. Ce logiciel permet de lire et d'analyser les différentes données recueillies dont nous présentons une partie dans ce chapitre en réservant les réponses liées aux représentations pour un chapitre à part.

²⁰ Voir annexe 1, p.415.

IV.4.2. Profils des participants (Présentation de l'échantillon)

Comme nous l'avons précisé précédemment, l'échantillon sur lequel porte cette expérimentation se constitue de deux groupes d'étudiants algériens et français. Nous avons effectué un échantillonnage par volontaires pour que les échanges soient le plus spontanés possibles et libérés des différentes contraintes relatives à la supervision (voir chapitre III). Notre recherche est une étude de cas qui ne vise pas une généralisation. Rappelons, comme le précise Bullen (1997), qu'étant une étude de cas, cette recherche s'est déroulée dans un contexte bien déterminé, c'est pourquoi nous sommes tenus de définir ses contours pour pouvoir lire, interpréter les résultats et déterminer ses limites. Ainsi, nous nous sommes attelée à décrire avec précision le scénario suivi et à analyser les résultats en nous basant sur un cadre d'analyse varié et tout en veillant à ne pas émettre de généralisations hâtives. C'est la raison pour laquelle les résultats émis dans cette recherche ne peuvent être pris en considération que dans le contexte où ils ont été obtenus

Pour ce qui est de notre échantillon, les étudiants algériens suivent leur formation à l'université de Batna en Algérie, une région principalement berbérophone, leur parcours universitaire a duré trois ans où ils ont eu des enseignements tous azimuts alliant des matières de littérature, de langue, de linguistique, de culture, de sciences humaines, etc. Arrivés à la troisième année, ils se spécialisent soit en sciences des textes littéraires, en sciences du langage ou en langue appliquée. Notre choix s'est porté sur les étudiants qui se spécialisent en langue appliquée qui a une visée professionnelle de par les matières qu'ils étudient à savoir : didactique des langues étrangères, langue des sciences et des techniques, méthodologie de la recherche universitaire, statistiques et informatique appliquées aux langues, thème et version, et stage.

Toutefois, rappelons qu'il n'existe pas de matière traitant de la dimension interculturelle en didactique des langues et du FLE en particulier qui contribuerait à la formation des médiateurs culturels. Quant au stage, c'est une matière où les étudiants sont appelés à mettre en pratique les différents enseignements en préparant des cours. En ce qui concerne les premières années de spécialisation, nous avons constaté la mise à l'écart de la dimension interculturelle au profit d'un enseignement axé soit sur la langue soit sur des contenus littéraires marginalisant le rapport à l'Autre ou aux pays où l'on parle la langue cible..

Pour ce qui est des étudiants français, ce sont des participants volontaires, ils suivent leur formation dans différentes universités françaises. Ils sont soit en licence FLE, en master 1 ou master 2. C'est en contactant des responsables de départements de FLE, qui ont de leur côté, transmis notre invitation de participation aux étudiants, que nous avons pu avoir leur accord pour la participation à l'expérimentation.

Pour décrire en détail notre échantillon, nous aurons recours aux résultats du questionnaire administré, avant le début de l'expérimentation, aux deux groupes et dont les réponses nous ont fourni des informations relatives au sexe des participants, au contact qu'ils auraient eu avec les pays partenaires, au métier qu'ils voudraient exercer, etc.

IV.4.2.1. Répartition des effectifs

Le nombre des sujets faisant partie de l'échantillon expérimental est présenté dans le tableau ci-dessous qui les répartit selon le pays et le sexe :

Pays	France	Algérie	TOTAL
Sexe			
Homme	10,0% (1)	40,0% (4)	25,0% (5)
Femme	90,0% (9)	60,0% (6)	75,0% (15)
TOTAL	100% (10)	100% (10)	100% (20)

Tableau 01 : Nombre des participants selon le pays et le sexe



Figure 08 : Nombre des participants selon le pays et le sexe

Le tableau et le graphique ci-dessus montrent que notre échantillon se compose de 10 étudiants français et de 10 étudiants algériens. Les étudiants de sexe masculin représentent 10% de la totalité du groupe français par rapport à 90% d'étudiantes. Quant au groupe algérien, les étudiantes représentent 60% par rapport à 40% d'étudiants.

IV.4.2.2. Contacts avec les pays partenaires

Dans ce qui va suivre, nous allons présenter le degré de rapprochement et de contact qu'ont les sujets de notre échantillon avec les pays partenaires. L'intérêt pour la relation avec les

pays des interlocuteurs émane du fait que ce contact permet d'avoir des représentations plus réalistes, une connaissance plus directe de la culture de l'Autre tandis que le locuteur n'ayant jamais eu de rapports avec les interlocuteurs du pays partenaire peut ignorer la réalité de leur culture. Les thèmes que nous avons regroupés s'articulent autour de trois axes, les visites du pays partenaire, le contact direct ou via les média avec le pays partenaire.

- **Visites du pays partenaire**

Pays	France	Algérie	TOTAL
Visite pays partenaires			
Oui	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Non	100% (10)	100% (10)	100% (20)
TOTAL	100% (10)	100% (10)	100% (20)

Tableau 02 : Visites du pays partenaire

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que les membres des deux groupes n'ont jamais visité le pays partenaire. C'est-à-dire, les Français n'ont jamais visité l'Algérie, de même, les étudiants algériens n'ont jamais visité la France. Pour ce qui est de ces derniers qui se spécialisent dans la langue française, le fait de n'avoir jamais visité la France et de ne pas être entré en contact avec des Français natifs peut être une entrave à la familiarisation avec la culture que véhicule la langue qu'ils sont appelés à enseigner voire à représenter.

- **Consultation média (tv, radio, journaux, etc.) du pays partenaire**

Pays	Algérie	France	TOTAL
consultation média			
oui	30,0% (3)	0,0% (0)	15,0% (3)
non	70,0% (7)	100% (10)	85,0% (17)
TOTAL	100% (10)	100% (10)	100% (20)

Tableau 03 : Consultation des médias

Le tableau ci-dessus présente les résultats des questions portant sur la consultation des médias provenant du pays partenaire. Tous les étudiants français affirment n'avoir jamais consulté de médias algériens, par contre, 30% des étudiants algériens consultent les médias français. Cela s'explique par le fait qu'en Algérie, l'accès aux chaînes satellitaires françaises est plus simple en comparaison à l'accès aux chaînes satellitaires algériennes en France.

- **Contacts avec les natifs (Français natifs/Algériens natifs)**

	Pays	France	Algérie	TOTAL
Contacts avec les natifs				
Avoir eu des contacts avec des Français natifs à travers le chat et internet		0,0% (0)	40,0% (4)	20,0% (4)
Préférences pour des liens avec des Arabes et Algériens		0,0% (0)	60,0% (6)	30,0% (6)
Ne pas connaître de Français natifs		0,0% (0)	60,0% (6)	30,0% (6)
Ne pas connaître d'Algériens natifs		60,0% (6)	0,0% (0)	30,0% (6)
Connaître des Français d'origine algérienne, mais pas d'Algériens natifs		40,0% (4)	0,0% (0)	20,0% (4)
TOTAL		100% (10)	100% (16)	100% (26)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 26,00$, ddl = 4, 1-p = >99,99%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 10 (100.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables. Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes). Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 04 : Contact avec des natifs

A partir des résultats qu'exposent le tableau ci-dessus présentant l'analyse des réponses données aux questions ouvertes relatives au contact avec les natifs de l'autre pays, il en ressort que 40% des étudiants algériens ont déjà eu des contacts via internet avec des Français natifs par rapport à 60% qui affirment n'avoir jamais eu de contact quelconque avec des Français natifs et admettent leur préférence pour la communication avec des Arabes et des Algériens. Quant aux étudiants français, 60% précisent dans leurs réponses et d'une manière significative ne pas avoir connu d'Algériens natifs, tandis que 40% de l'ensemble du groupe affirme avoir connu des Français d'origine algérienne mais pas d'Algériens natifs.

IV.4.2.3. Devenir Professeur de français

	Pays	France	Algérie	TOTAL
Professeur de français				
Devenir professeur de français (FLE)		100% (10)	100% (10)	100% (20)
Devenir professeur de français e Algérie		0,0% (0)	90,0% (9)	45,0% (9)
Devenir professeur de français en dehors de l'Algérie		0,0% (0)	10,0% (1)	5,0% (1)
Devenir professeur de français (FLE) en France		20,0% (2)	0,0% (0)	10,0% (2)
Devenir professeur de français (FLE) en dehors de la France		80,0% (8)	0,0% (0)	40,0% (8)
TOTAL		100% (20)	100% (20)	100% (40)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 20,00$, ddl = 4, 1-p = 99,95%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 8 (80.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables. Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes). Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 05 : aspirations par rapport à la formation en FLE

Les réponses relatives aux questions posées sur la volonté de devenir professeur de

français telles que les présente le tableau ci-dessus, dénotent que les deux groupes, français et algériens désirent dans leur totalité exercer ce métier. 10% de l'ensemble du groupe algérien souhaite enseigner cette langue en dehors de l'Algérie par rapport à 90% qui préfère exercer ce métier en Algérie d'une manière significative. De leur côté, les étudiants français affirment vouloir enseigner le FLE en France à 20% par rapport à 80% qui désirent l'enseigner en dehors de la France, ce qui est marqué par une significativité.

IV.4.2.4. Opinions sur la formation

Opinions sur la formation	Pays	France	Algérie	TOTAL
Les stages		50,0% (5)	10,0% (1)	30,0% (6)
Méthodes d'enseignement (didactique)		20,0% (2)	30,0% (9)	55,0% (11)
Renforcement linguistique		0,0% (0)	60,0% (6)	30,0% (6)
Didactique des Langues-Cultures		60,0% (6)	0,0% (0)	30,0% (6)
La dimension culturelle (relativisme et ouverture sur l'autre)		70,0% (7)	0,0% (0)	35,0% (7)
La dimension cognitive		30,0% (3)	0,0% (0)	15,0% (3)
Les voyages à l'étranger		40,0% (4)	0,0% (0)	20,0% (4)
TOTAL		100% (27)	100% (16)	100% (43)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 32,43$, ddl = 6, 1-p = >99,99%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 13 (92,9%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables. Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes). Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 06 : Opinions sur la formation

Le tableau ci-dessus porte sur les points forts des formations qu'ont eues les étudiants algériens et français en didactique du FLE. Pour le groupe algérien, les étudiants citent à 10% les stages, à 80% les méthodes d'enseignement et à 60% le renforcement linguistique. Quant au groupe français, 50% des étudiants citent les stages, 20%, pensent que les méthodes de l'enseignement représentent l'un des piliers de la formation, 60% des étudiants estiment que la didactique des langues et des cultures constitue un axe important dans leur formation. 70% des étudiants trouvent que la formation qu'ils ont eue comporte une dimension culturelle, une ouverture sur l'Autre et un relativisme, ce qu'ils considèrent comme le point fort de leur cursus. 30% des étudiants insistent sur la dimension cognitive de la formation alors que 40% sont pour les voyages à l'étranger.

Nous remarquons, à partir de ces réponses que l'aspect culturel n'apparaît pas dans les réponses des sujets algériens, par rapport aux étudiants français qui lui accordent une grande importance, ce qui peut s'expliquer par le fait que la formation algérienne ne comporte pas explicitement de volet (inter)culturel, contrairement à la formation française,

ce qui réaffirme notre constat de départ.

IV.4.3. Scénario et tâches proposés

Avant d'amorcer les différentes étapes du scénario de recherche, il paraît utile de rappeler qu'une conception détaillée du déroulement des phases programmées du projet permet une planification de l'action selon les objectifs ciblés par le chercheur et les variables manipulées. Ce scénario pédagogique, tel que défini par Bibeau (2000) depuis qu'il a été lié aux TICE :

Présente une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliées à un ou plusieurs domaines de vie selon les modalités et les spécifications des nouveaux programmes d'études. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et peut-être aussi de l'imprimé, de la radio sur le net, de la télévision en ligne ou du multimédia.

La présente recherche repose sur le blogue en tant qu'environnement de communication exolingue entre des étudiants du FLE issus de sphères culturelles différentes. Ces échanges sont scénarisés par des tâches relatives à leur formation et futur métier. Toutefois, le choix des tâches est en lien direct avec les objectifs de la recherche, qui consistent à amener les sujets impliqués dans cette expérience à constituer une communauté et à développer une conscience interculturelle.

Nous avons tenu compte des différents facteurs susceptibles de faire obstacle à la réussite de l'expérimentation à savoir, les éléments qui rendent compliquée la réalisation de projets d'interactions particulièrement exolingues et interculturelles (Voir Chapitre III.4.2). De plus, nous rejoignons Mangenot et Louveau (2006) qui se prononcent en faveur des tâches « vraisemblables » qui, non seulement assurent à l'apprenant la communication, mais aussi le protègent de trop de réalité. Suivant cette vision, nous avons proposé aux étudiants des tâches réflexives, transposables à la vie réelle du fait qu'elles concernent de près la classe de FLE où, les participants, sont appelés à exercer leurs métiers d'enseignants et de médiateurs culturels.

Comme nous l'avons montré précédemment (Voir Chapitre I.2.1 et Chapitre III.2.2.1) les tâches peuvent relever de divers ordres et consister soit à résoudre des problèmes, à interpréter des rôles, à participer à une discussion, à présenter un projet, etc. Leur réalisation est tributaire des compétences des apprenants (usagers), ainsi que des conditions de leur accomplissement. C'est pourquoi leur conception implique la prise en compte de

leur familiarité, des situations d'apprentissage et des différentes contraintes, des capacités et des intentions de l'apprenant, etc. S'ajoute à cela la structure du scénario, le degré d'autonomie accordé à l'apprenant, les facteurs et différences socioculturels ainsi que la conscience interculturelle.

Par ailleurs, rappelons que le débat comme tâche, selon Bullen (1997) peut avoir l'objectif de développer certaines habiletés polémiques chez l'apprenant tandis que la discussion, elle se rapproche du débat tout en ayant des spécificités, elle peut se fonder sur l'expérience personnelle ou nécessiter un recul réflexif sur des éléments largement connus du groupe ou porter sur la lecture de documents nouveaux. (Mangenot, 2003). En outre, il existe l'étude de cas, qui porte sur une étude de terrain en s'intéressant à la réalité professionnelle des étudiants. De là, nous avançons que les tâches que nous avons proposées relèvent de plusieurs types : du débat parce qu'elles incitent les participants à débattre de questions d'ordre interculturel contenues dans des consignes ou évoquées dans des textes, de la discussion en raison du recul réflexif que nécessite la réalisation des consignes mais, en particulier de l'étude de cas du fait qu'elles s'adressent à une réalité de formation et de profession propre à notre échantillon. De plus, pour mener à bien cette expérimentation, nous avons préféré le recours à des tâches interculturelles à savoir l'analyse des obstacles culturels, la proposition de solutions à ces obstacles, les représentations de soi et des autres et l'étude de supports sur le plan interculturel. Le choix de ces thématiques est en relation directe avec notre objet de recherche d'autant plus qu'elles relèvent de la formation des étudiants, elles ont un sens pour eux car elles concernent directement leur métier et, elles peuvent représenter un champ propice à l'exploration interculturelle étant donné les sujets abordés qui invitent à la confrontation de points de vue, à l'interaction et à la mise en œuvre de diverses stratégies analysables sous un angle interculturel.

Pour assurer une adaptabilité entre les tâches à réaliser, les caractéristiques des participants et les outils dont nous aurons besoin, nous avons envisagé un scénario s'appuyant sur leur formation didactique mais surtout sur la dimension interculturelle de l'enseignement des langues à savoir l'analyse de certains obstacles qu'ils pourraient rencontrer dans des classes hétérogènes, notamment avec des élèves d'origine maghrébine pour les étudiants français, et des apprenants d'origine française ou européenne pour les étudiants algériens, ainsi que des activités susceptibles de favoriser le débat sur des questions interculturelles. Les tâches qu'ils sont appelés à réaliser au cours de ce projet s'organisent, selon différentes phases se présentant comme suit :

1. Une phase de présentation : Trait d'union

- Descriptif : Au cours de cette phase les étudiants de chaque groupe sont appelés à se présenter et présenter leur université, département, etc., ils sont invités à aborder les spécificités de leur formation, à évoquer leurs expériences dans le domaine, à parler de leurs projets d'avenir et de leur centres d'intérêt.
- Consigne : Un billet a été publié où nous avons invité les étudiants à publier chacun un billet de présentation et à réagir aux billets publiés par des commentaires. Quoique les interactions entre Français et Algériens soient souhaitées, les sujets étaient libres de réagir à tous les billets quels que soient leurs auteurs.
- Objectif : Cette première phase a pour finalité de mettre en contact les différents membres du blogue et ainsi déceler les premières attitudes vis-à-vis de l'expérience à vivre, les stratégies d'intégration, etc. Les premières traces de l'appartenance à une communauté pourraient, à notre sens, être repérées dans les billets et commentaires de présentation de par le fait que c'est à travers ces billets que les sujets manifestent leur intérêt et motivation pour le projet, l'ouverture à l'Autre et les relations qu'ils pourraient entretenir entre eux.
- Durée : De par le mode asynchrone pour lequel nous avons opté, nous considérons que les sujets seront libérés des contraintes spatiales et temporelles pour choisir le moment de la publication. Par conséquent, la durée allouée à cette phase est de dix jours (10) où les sujets auront le temps de publier et réagir aux différents billets de cette phase.

2. Tâches relatives à l'analyse des obstacles liés à l'enseignement des langues étrangères : « Exploration des haies »

- Descriptif : Cette tâche relève du débat sur la question des éventuels obstacles que l'enseignant d'une langue étrangère pourrait rencontrer face à un groupe d'apprenants ne partageant pas ses référents culturels et des caractéristiques particulières de ce public. Après l'exposé des différentes visions, les étudiants algériens discuteront des propositions des étudiants français, et inversement, les étudiants français commenteront les contributions des étudiants algériens.
- Consignes : Il a été demandé aux étudiants de porter la casquette de l'enseignant

d'une langue étrangère et d'aborder la question des obstacles culturels, les consignes proposées s'articulent autour de deux phases auto-évaluative et hétéro-évaluative se présentant de la manière suivante :

- **Pour le groupe français :** chaque étudiant français est appelé à s'imaginer en classe d'apprenants d'origine arabo-maghrébine auxquels il enseigne le FLE, qu'ils soient des élèves nouvellement arrivés en France ou bien c'est l'enseignant qui exerce ce métier en dehors de la France, dans le pays de ses apprenants. Il s'agit en premier lieu de présenter les caractéristiques qu'ils attribuent à ces apprenants, et surtout les difficultés auxquelles il devrait faire face dans son rôle d'enseignant. (ex : Que caractérise selon vous un élève d'origine arabo-maghrébine souhaitant apprendre le FLE, Quels sont selon vous les obstacles que vous rencontreriez si vous deviez enseigner le FLE à une classe d'arabo-maghrébins de différents âges ?)
- **Le groupe algérien :** chaque étudiant algérien est censé, à son tour, présenter les caractéristiques d'un élève d'origine française ou européenne souhaitant apprendre l'arabe comme langue étrangère, et décrire les difficultés qu'il pourrait rencontrer dans son métier d'enseignant. (ex : Que caractérise selon vous un élève d'origine européenne récemment arrivé en Algérie), (Quels sont selon vous les obstacles que vous rencontreriez si vous deviez enseigner l'Arabe Langue Etrangère à une classe d'Européens de différents âges ?)

Après recueil des différentes contributions, nous proposerons un vote pour classer les trois obstacles majeurs cités par les étudiants des deux groupes séparément. Quant à la deuxième phase, elle est hétéro-évaluative, s'organisant comme suit :

- **Le groupe français :** Chaque étudiant français devra évaluer le classement des difficultés proposées par les étudiants algériens et de proposer des solutions notamment pour les difficultés liées aux différents codes culturels notamment ceux propres à la culture occidentale (Ex. : Que pensez vous de ce classement ? Correspond-il à votre réalité? Qu'est-ce qui vous semble discutable ?)
- **Le groupe algérien :** Chaque étudiant algérien devra évaluer le

classement des difficultés proposées par les étudiants français et proposer des solutions et explications notamment pour les difficultés d'ordre culturel et expliciter de la sorte les codes culturels propres à la culture maghrébine, voire arabo-musulmane. Les questions citées plus haut concernent aussi le groupe algérien.

- *Objectif* : Cet axe permettra aux étudiants des deux pays d'être exposés aux obstacles liés à l'enseignement d'une langue étrangère, ce qui pourrait être un sujet de réflexion autour des différences culturelles en cas de discussion des obstacles culturels vu les publics concernés par l'enseignement. Les interactions peuvent, à notre sens, revêtir les différentes visions relatives à l'Autre dans sa différence, ainsi que la confrontation de points de vue sur la question des obstacles interculturels ce qui favorise l'émergence des représentations, la résolution ou non des conflits culturels, des stratégies d'ouverture ou de repli sur soi, etc. A travers ces tâches il serait possible de savoir si ces étudiants sont capables de développer, selon la terminologie de Verbunt (2006), un « réflexe interculturel » qui favorisera l'analyse des dysfonctionnements des différents acteurs de la scène éducative, en se concentrant sur eux-mêmes en tant que médiateurs pouvant faire face à des situations conflictuelles, parce que culturellement différentes de leurs milieux. Les étudiants devront s'auto-évaluer et connaître une évaluation autre venant d'individus qui partagent avec eux les mêmes visions didactiques mais qui seront plus proches de la culture cible.
- *Durée* : Le temps alloué à cette phase est de 4 semaines, les étudiants auront donc le temps de développer leurs réflexions et de réagir aux visions des autres.

3. Tâches liées aux représentations : Univers parallèles

- *Descriptif* : Cette phase relève des représentations de soi et de l'Autre qui seront abordées selon deux axes :
 - En premier lieu, les étudiants sont appelés à évoquer, à travers un test d'association par termes inducteurs, leurs auto-représentations et hétéro-représentations, c'est-à-dire, les Algériens mentionnent ce que représentent pour eux les Algériens et les Français, et inversement, les Français évoquent leurs représentations des Français et des Algériens tout en commentant les différentes visions apportées. En second lieu, ils analyseront dans une visée

didactique des clichés, stéréotypes véhiculés par un texte de la littérature beur. Les étudiants peuvent aussi proposer des supports pour discuter des clichés et préjugés.

- Consigne : Pour le premier volet de ces tâches, nous avons publié un billet où nous avons demandé aux étudiants de chaque groupe de terminer les phrases qui visent l'autre groupe, par exemple, pour les Algériens (Terminez, avec les premiers mots qui vous viennent à l'esprit, la phrase suivante de cinq manières différentes: Les Français sont...). La même consigne a été donnée aux étudiants Français (Terminez, avec les premiers mots qui vous viennent à l'esprit, la phrase suivante de cinq manières différentes : Les Algériens sont...)

Les billets publiés peuvent être suivis de commentaires où chaque étudiant explicite ce qu'il pense des différentes représentations. Quant au deuxième volet de ces tâches, nous avons proposé l'analyse d'un texte d'auteure issue de l'immigration (Faïza Guène), afin de permettre aux étudiants, des deux groupes, d'analyser les clichés et stéréotypes, que ce genre de littérature pourrait véhiculer, et instaurer de la sorte un dialogue réflexif venant de part et d'autre. De plus, il leur a été présenté deux extraits de vidéos d'humoristes d'origine maghrébine revêtant des images culturelles. Les étudiants sont appelés aussi à apporter leurs contributions et exemples (des vidéos et des images revêtant des représentations d'ordre culturel).

Objectif : Cet axe permettra aux différents étudiants, d'un côté de procéder à une auto-analyse, comme étant, de par leur formation, de « futures représentants » de l'Autre, d'un autre côté de connaître, les opinions de l'Autre sur ces représentations, sont – elles réelles, surévaluées, simplifiées ou tout à fait contraire à la réalité ?

Cela aidera les étudiants à mieux saisir les éléments réels et tangibles qui leur permettront un meilleur ancrage dans la réalité et éviter de tomber dans des clichés et préjugés qui porteront préjudice à leur profession future, et de s'appuyer sur l'analyse des représentations et des obstacles culturels pour mieux avancer dans la compréhension de soi et celle des autres, et être plus efficaces dans leurs projets pédagogiques.

- Durée : Le temps consacré à cette phase est de 4 semaines.

4. Une phase finale (04 jours)

- Descriptif : Il s'agit, en arrivant à cette phase de s'exprimer sur l'expérience vécue par les participants dans le cadre de ces échanges en ligne. Chaque étudiant devra présenter un commentaire où il explique ce qu'il a appris de cette expérience interculturelle et son appréciation personnelle.
- Consigne : Après avoir échangé sur divers sujets et participé à des tâches et des votes, nous avons demandé aux participants de publier des billets ou commentaires d'appréciation générale sur l'expérience de contact avec l'Autre via le blogue.
- Objectif : La visée principale de cette tâche est de permettre aux étudiants de s'exprimer sur ce que cette expérience leur a procurés sur divers plans. Ce qui nous intéresse est de dégager les attitudes des participants quant au contact « réel » avec l'Autre dans le cadre de réalisation de tâches et dans un environnement virtuel. Il nous importe aussi de déceler les indicateurs de la constitution communautaire, du degré d'appartenance, de l'engagement et de la conscience interculturelle après de nombreuses tâches réalisées en groupes.
- Durée : Cette phase dure quatre jours

Les différentes phases peuvent se résumer dans le tableau ci-dessous :

		TÂCHES			
		Etudiants français	Etudiants algériens		
P H A S E S	P H A S E N° 4 « U N I V E R S P A R A L L E S	Phase n° 1 : Durée (10 jours) <i>Présentations « TRAIT D'UNION »</i>	Chaque étudiant publiera un billet de présentation, où il se présentera, présentera sa ville, son université et département et sa formation.	Chaque étudiant publiera un billet de présentation, où il se présentera, présentera sa ville, son université et département et sa formation.	
		Phase n° 2 : Durée (04 semaines) <i>Analyse des obstacles culturels liés à l'enseignement</i> « EXPLORATION DE HAIES »	Chaque étudiant publiera un billet sur les caractéristiques d'un élève d'origine maghrébine, étudiant le français comme langue étrangère, et surtout les difficultés auxquelles il devrait faire face dans son rôle d'enseignant.	Chaque étudiant publiera de présenter les caractéristiques d'un élève d'origine française ou européenne souhaitant apprendre l'arabe comme langue étrangère, et les difficultés qu'il peut rencontrer dans son métier d'enseignant.	Les étudiants Français réagiront aux billets des Algériens par des commentaires (Chaque étudiant publiera un commentaire) et inversement. Cette évaluation des obstacles sera accompagnée de propositions de solutions. Après recueil des différentes propositions, la conceptrice du blogue proposera un vote aux Algériens pour classer les trois obstacles majeurs proposés par les Français, et un autre vote aux Français pour classer les trois obstacles proposés par les Algériens. Il leur sera demandé de commenter les différents résultats de votes par rapport à leurs réalités.
		Durée (04 jours) <i>Représentations culturelles</i>	Chaque étudiant français publiera un billet où il proposera les représentations qu'il se fait de l'Algérien, à travers un test d'association par des termes inducteurs proposé par la conceptrice du blogue.	Chaque étudiant algérien publiera un billet où il proposera les représentations qu'il se fait du Français, à travers un test d'association par des termes inducteurs proposé par la conceptrice du blogue.	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Les étudiants de chaque groupe réagiront en commentant ce qu'ils pensent de la vision de l'autre </div>
		Durée (3 semaines) <i>Activité pédagogique : Analyse de textes littéraires et de séquences vidéo se rapportant à Soi et à l'Autre</i>	Nous proposons aux participants l'analyse de textes d'auteurs issus de l'immigration (Faïza Guène), afin de permettre aux étudiants des deux groupes, d'analyser les clichés et stéréotypes, que ce genre de littérature pourrait véhiculer et instaurer de la sorte un dialogue réflexif venant de part et d'autre. Les étudiants voteront pour élire la meilleure analyse.	A cela s'ajoute l'analyse de séquences vidéo, où il s'agira d'extraits de spectacles d'humoristes (Fellag et Gal El Maleh) qui traitent des différents stéréotypes.	
		Phase n° 4 : Durée (04 jours) <i>Appréciation sur l'expérience.</i>	Chaque étudiant français devra présenter un commentaire où il explique ce qu'il a appris de cette expérience interculturelle et son appréciation personnelle.	Chaque étudiant algérien devra présenter un commentaire où il explique ce qu'il a appris de cette expérience interculturelle et son appréciation personnelle.	

IV.4.4. Le projet FLERAISON

Pour les fins de la présente recherche, nous avons eu recours à un environnement virtuel de communication asynchrone qu'est le blogue, qui a servi d'espace d'interaction et a permis d'archiver le corpus recueilli à partir des échanges des étudiants algériens et français. Seront explicitées dans ce qui suit les raisons du choix du blogue, les principales étapes de sa création et de la mise en place de l'expérimentation.

IV.4.4.1. Pourquoi le blogue ?

Le choix du blogue comme environnement virtuel et espace de rencontre est lié au fait qu'il favorise l'échange et la confrontation des opinions grâce aux nombreux services qu'il offre tels les billets, les commentaires, etc. (Voir Chapitre III.3). S'ajoute à cela, le fait qu'il relève plutôt de la publication éditoriale que du genre conversationnel (Soubrié, 2008), il valorise un écrit structuré pouvant être porteur d'éléments saillants en relation avec la dimension interculturelle qui nous intéresse ici. Il facilite aussi les interactions entre les utilisateurs dans la mesure où chacun des participants peut sélectionner son destinataire, qu'il ait publié un billet ou un commentaire, ce qui nous permet, d'avoir une vue globale et détaillée des différents échanges. Quant au mode asynchrone, il confère une souplesse chronologique aux utilisateurs ainsi que la possibilité de réfléchir sur leurs écrits avant de les publier, ce que la communication en temps réel peut entraver.

IV.4.4.2. La création du blogue

Tout blogue, nécessite pour sa création un site hébergeur. Pour ce qui est de celui sur lequel s'est basée cette expérimentation, il a été hébergé dans le site <http://fr.wordpress.com/>, de par les différentes fonctionnalités qu'il offre. Pour obtenir un blogue, il a suffi de remplir un formulaire où sont désignées les coordonnées du concepteur et son adresse email. Après l'activation par le biais d'un email envoyé par le site hébergeur, le blogue devient opérationnel.

Après l'obtention d'une adresse du blogue reliée au nom du site hébergeur, il revient à l'utilisateur de choisir les différentes options dont il aura besoin pour son blogue et inviter les utilisateurs auxquels il permet d'y accéder et d'y publier.

Suivant ces étapes, nous avons pu obtenir le blogue dont l'adresse est <http://fleraison.wordpress.com/> (voir figure 09), vient ensuite l'étape du réglage de ses différents paramètres.

Nous avons commencé par choisir le thème du blogue selon le critère de visibilité soit des différents billets et commentaires, des auteurs et commentateurs ou même des widgets choisis, puis nous avons défini les différentes catégories en fonction des différentes phases voire tâches à effectuer, les catégories permettent de classer les billets et commentaires selon la phase à laquelle ils sont rattachés, nous avons en tout créé quatre catégories en commençant par la phase de présentation (Trait d'union) jusqu'à la phase finale (Univers parallèles), celle-ci englobe la dernière consigne relative aux appréciations des participants quant à l'expérience vécue. Nous avons réservé une catégorie à la présentation du projet et au tutoriel.

Les différents paramètres du blogue avaient pour utilité de donner un titre au blogue et une description brève, de préciser les principaux widgets comme les commentaires les plus récents, la liste des auteurs, les résultats des votes, etc., ainsi que d'autres fonctionnalités liées à la confidentialité du blogue, l'attribution des rôles aux utilisateurs etc.

Pour que les différents sujets impliqués dans l'expérience puissent accéder au blogue, nous avons dû leur demander de s'enregistrer sur le site hébergeur en remplissant un formulaire leur donnant un compte. Il a fallu, par la suite, qu'ils nous communiquent leurs adresses email par lesquelles ils ont pu s'enregistrer sur le site hébergeur pour que nous puissions, à partir du blogue, leur envoyer des invitations leur permettant d'y accéder avec un rôle d'auteur qui leur permet de publier et de commenter des billets.



Figure 09 : Le blogue fleraison

IV.4.4.3. Le choix de l'appellation

Pour le choix de l'appellation du blogue, nous avons eu recours à un procédé de création lexicale qui est la néologie en particulier à la composition ainsi qu'à la paronymie :

- FLERAISON: est un mot composé désignant la raison d'être du FLE, en tant que but à atteindre et finalité de cette approche didactique dans laquelle les étudiants sont impliqués.
- FLERAISON: est la raison, en tant que logique propre au FLE, comme étant le contact favorisant la rencontre avec l'autre et l'épanouissement personnel.
- FLERAISON: est le paronyme de floraison qui évoque l'éclosion et l'épanouissement, ce qui devrait être l'objectif de l'enseignement/apprentissage du FLE en particulier sur le plan interculturel et celui des langues étrangères.

IV.5. Description du corpus et procédure d'analyse

Le corpus dont l'analyse sera présentée dans les chapitres suivants est constitué d'articles (billets) et commentaires des sujets participants, archivés et disponibles sur la toile, ainsi que de réponses aux vingt questionnaires administrés avant l'expérimentation. Il représente ce que Bommier-Pincemin (1999) appelle le corpus existant ou latent.

Dans le cas des échanges en ligne, en vue de constituer le corpus de référence, que Bommier-Pincemin (1999) définit comme étant une partie du corpus existant, qui correspond à l'objectif de la recherche en représentant l'univers de l'étude, nous avons procédé à une « Lecture flottante » (Van der Maren, 2003) de l'intégralité du corpus existant suivie d'une lecture approfondie visant la constitution du corpus d'étude, celui-ci, tel que l'entend Bommier-Pincemin (1999) représente :

L'ensemble des textes sur lesquels porte effectivement l'analyse, pour lesquels on attend des enseignements, des résultats. Le corpus d'étude n'est pas nécessairement une partie du corpus de référence, mais le corpus de référence doit pouvoir être considéré comme représentatif du corpus d'étude, pour l'aspect dont on veut rendre compte. Paradoxalement, le corpus d'étude peut être plus volumineux que le corpus de référence : ce qui est définitoire, ce n'est donc ni un rapport d'inclusion, ni un rapport de taille, mais la spécificité des rôles de chacun. (1999 : 420).

En termes plus concrets, notre corpus d'étude est constitué de l'intégralité du corpus de référence, pour ce dernier, nous avons retenu les échanges les plus significatifs selon les catégories d'analyse qui seront définies ultérieurement, l'ensemble des échanges sur le blogue ne présentent pas tous le même intérêt. Notre tâche a consisté donc en « l'observation des constituants du corpus » (Chardenet, 2004 : 59) en partant des questions et objectifs de la recherche. Or, nous avons effectué une lecture extensive en nous référant au « principe d'observation par balayage » (Atifi, Gauducheau et Marcoccia, 2005) afin de tirer les plus significatifs et représentatifs des différents types.

Pour ce qui est des réponses au questionnaire, nous avons jugé utile de combiner une analyse quantitative et qualitative, cette dernière porte essentiellement sur les représentations que les participants se font de leurs groupes et des groupes de leurs partenaires. Quant aux échanges en ligne, nous nous sommes limités à une analyse qualitative à laquelle nous avons ajouté un volet quantitatif qui correspond à la fréquence de participation des membres pour la vérification de l'hypothèse liée à la constitution communautaire. Nous nous référons à Herring (2004), selon qui, une approche qualitative et interprétative est susceptible de rendre compte et de déceler certains phénomènes par l'entremise d'une exemplification, d'une argumentation et d'une narration, plutôt que par le moyen du codage et du comptage.

Il est à noter que nous avons pu recueillir 55 billets et 405 commentaires au cours d'environ dix semaines. Etant donné que les corpus en ligne sont exposés au risque de disparition, nous avons utilisé un logiciel "aspirateur" afin de pouvoir accéder aux données sans avoir recours à une connexion internet. De plus, nous avons effectué plusieurs prises

d'écran pour les extraits que nous avons jugés significatifs en cas de disparition du blogue de la toile.

Dans son chapitre d'ouvrage intitulé *Computer-Mediated Discourse Analysis (CMDA)*, Herring (2004) propose des pistes d'analyse du discours médié par ordinateur à laquelle elle rattache toute analyse de comportement en ligne se basant sur des observations empiriques et textuelles. Elle affirme la nécessaire intervention des autres disciplines comme la linguistique, la communication et la rhétorique en signalant le fait qu'elle puisse être complétée par d'autres outils de recueil de données comme les entretiens. Bien qu'elle puisse relever du quantitatif, explique l'auteur, l'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO) est principalement une étude d'interactions verbales d'où l'importance d'une observation du comportement en ligne par le biais du focus du langage et son usage. Herring précise les domaines d'application de l'ADMO et qui sont :

- La structure du langage qui concerne l'étude de la typographie, les néologismes et l'étude de l'orthographe ;
- Le sens du langage qui concerne le sens des mots, les énoncés ;
- L'interaction qui s'intéresse aux tours de parole, au développement de sujet ;
- Le comportement social qui étudie l'expression du jeu, le conflit, le pouvoir, l'appartenance à des groupes ;
- Le mode de participation qui s'intéresse à la fréquence et la longueur des messages postés.

Tout en la qualifiant d'une approche plutôt qu'une théorie ou une méthode, Herring incite à l'utilisation de divers outils méthodologiques en fonction des données et des questions de recherche. Dans ce même contexte, plusieurs chercheurs (Mangenot (2006), Henri, Peraya et Charlier (2007)) soulignent qu'une démarche qualitative est pertinente dans le cadre d'une étude des interactions pédagogiques en ligne. Notre intérêt pour une approche qualitative est lié aussi aux limites de l'analyse quantitative évoquées par Henri, Peraya (et Charlier 2007 : 11) qui affirment que la compréhension d'un phénomène complexe ne peut se faire au travers d'une analyse de surface des caractéristiques d'un texte.

IV.6. Cadre d'analyse et opérationnalisation

Vu sa complexité, le domaine de l'interculturel se prête à des approches méthodologiques variées correspondant chacune à des objectifs divers. Toutefois, étant donné qu'il a comme

toile de fond les interactions, le choix des outils d'analyse relève, en plus de l'analyse de discours (Mainguenu et Chareaudau, 2002), de l'analyse conversationnelle. Celle-ci, comme le souligne (Béal, 2000 : 14), prend en considération les interactions verbales en tant que situations impliquant deux ou plusieurs interactants dans un contexte de production caractérisé par l'authenticité et de la spontanéité. Le chercheur adoptant ce type d'analyse se doit donc de conceptualiser le discours en tant que construction collective de par l'influence mutuelle entre les interactants et où sont mis en relation des savoirs linguistiques et socioculturels. L'auteur souligne dans ce sens que l'analyse des interactions interculturelles est transdisciplinaire, elle vise à :

Mettre en évidence le lien complexe qui existe entre, d'une part, les contenus et les formes que prennent les "conversations" et, d'autre part, l'éthos au sens large de chacune des cultures observées : conception de la personne et des faces, lois de la politesse, valeurs sociales telles que l'individualisme ou le collectivisme, l'égalitarisme ou le respect du rapport hiérarchique, mais aussi analyse de concepts-clés fonctionnant comme des révélateurs de chaque culture (Wierzbicka 1997). On pourra donc avoir recours tour à tour à la sociologie de Goffman, à la théorie de la politesse de Brown et Levinson (1987) ou à la sémantique des "primitifs" de Wierzbicka (1993), la seule règle à respecter étant de parvenir à comprendre les concepts du point de vue du locuteur natif (Wierzbicka 1994: 134) sans surimposer son propre système de valeurs. (2000 :15)

Afin de mener à bien l'analyse de notre corpus, constitué d'interactions écrites en ligne, nous devons tenir compte des difficultés d'ordre méthodologique, mais aussi des approches qui peuvent se combiner dans l'analyse des interactions dans une dimension interculturelle. Il est donc particulièrement utile de s'intéresser aux stratégies de médiation, d'adaptation, de réparation, de correction, utilisées pour anticiper et résoudre des malentendus d'ordre interculturel ou autre, puis, de mettre en évidence les différents éthos qui s'élaborent à travers les interactions afin de les relier à la dimension interculturelle, objet de nos analyses. Nous accordons un intérêt particulier aux traces d'engagement, d'implication dans les échanges et aux différents indices de la constitution communautaire que nous traitons sous l'angle de l'interculturel.

Par ailleurs, l'étude des représentations, sera réalisée selon les méthodes associatives, basées sur la production verbale, il s'agit dans ce genre de techniques d'introduire un ou plusieurs mots inducteurs et demander aux sujets de produire, le plus spontanément possible, tous les mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit. Cette technique facilite l'accès aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié.

Les méthodes de recueil du contenu permettent la connaissance des éléments qui

constituent le champ sémantique de la représentation étudiée. Notre modèle d'analyse s'inspire des travaux de Boyer (1998) portant sur les champs représentationnels et leurs classifications qui permettront une meilleure compréhension des représentations évoquées par les sujets face à l'Autre.

Quant au type de données, il convient de rappeler que les différentes recherches (Blum-Kulka, House et Kasper 1989 : 3, Wolfson, Marmor et Jones 1989 : 194) soulignent l'importance des énoncés produits spontanément dans un contexte authentique. C'est sur cette idée que nous nous sommes basée pour recueillir nos données. De même, nous avons limité nos interventions aux lancements des différentes phases pour ne pas donner aux interactants l'impression d'une supervision permanente, cela les a aidés, à notre sens, à être plus spontanés dans leurs échanges. Pour ce qui est de l'authenticité de la situation, nous rappelons l'importance d'une communication authentique entre natifs et non natifs dans les approches acquisitionnistes et interculturelles. Ces dernières qui constituent l'objet de notre recherche impliquent des interactions authentiques que nous avons rendues possible grâce à l'environnement virtuel. Nous en concluons que les données recueillies dans cette expérimentation se caractérisent par la spontanéité et l'authenticité.

Avant de définir le cadre d'analyse du corpus, nous tenons à préciser qu'étant donné que l'analyse quantitative ne s'applique pas souvent à ce type de corpus vu la richesse des données mais aussi leur pauvreté par rapport aux types de données statiquement significatives, nous recourrons à une analyse qualitative d'échantillons représentatifs en suivant les études de Wierzbicka (1991, 1993, 1994, 1997). Cette analyse sera plus pertinente dans la mesure où elle peut faire ressortir les traces de l'interculturalité sous différents aspects et nous permet de déceler les « rich points » susceptibles de révéler les indices d'une conscience interculturelle. Bien que l'analyse qualitative soit dominante dans cette recherche, nous ferons appel à une analyse quantitative, que nous jugeons pertinente pour l'étude de certains points. Par conséquent, nous recourrons à un « syncrétisme méthodologique » tel que le préconise Kerbrat-Orecchioni (2005 : 22) qui précise:

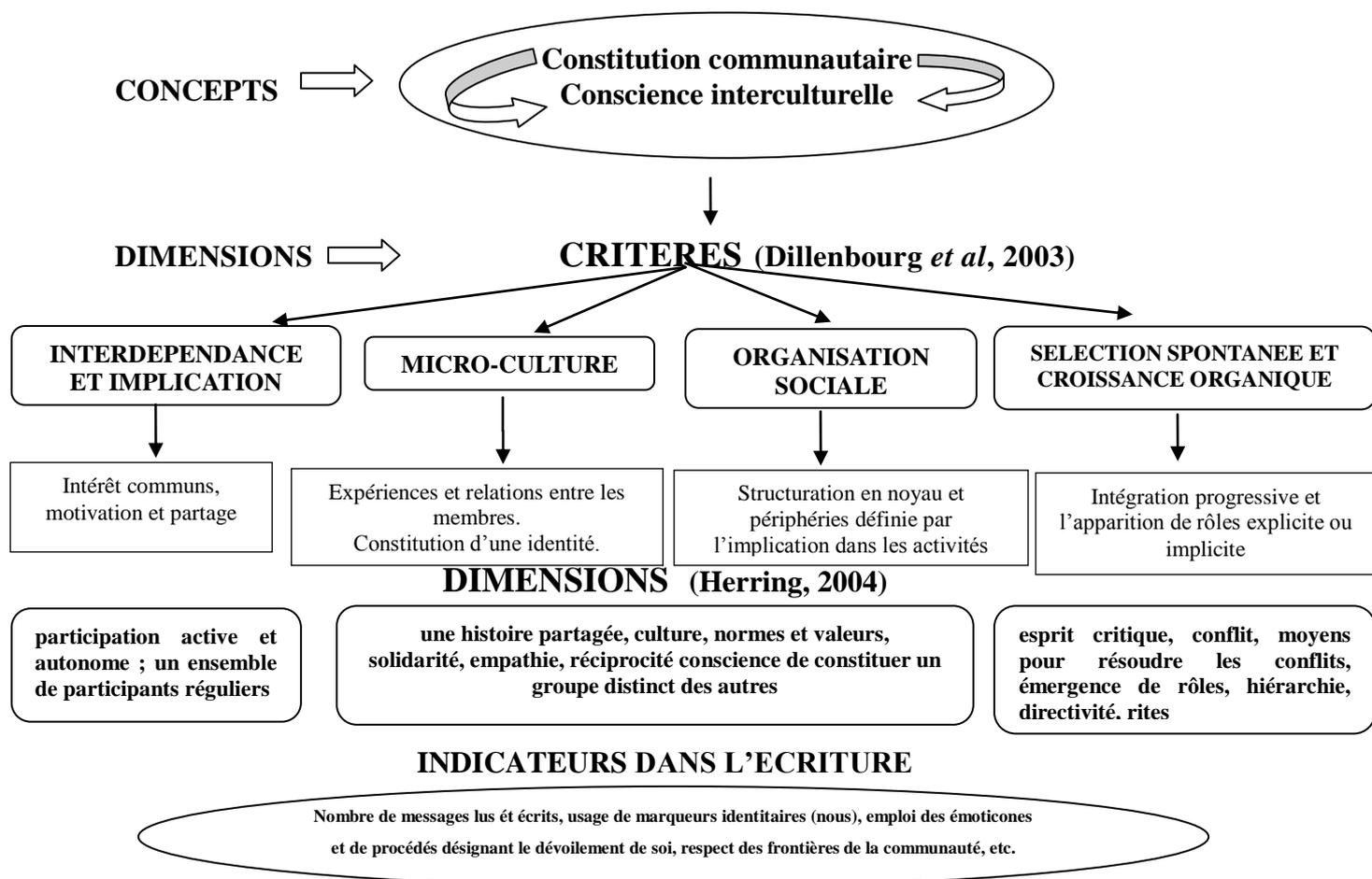
Au lieu de s'épuiser en polémiques stériles [...] et d'opposer par exemple analyse du discours, analyse conversationnelle, théorie des actes du langage et théorie du *face work*, il me semble plus intéressant et rentable de concilier ce qui est conciliable et de voir le parti que l'on peut tirer du croisement de propositions provenant de paradigmes différents. La description est alors moins « pure » - si tant est qu'une approche puisse jamais être chimiquement pure : aucun modèle n'est constitué exclusivement de notions « endogènes », car les concepts essaient, émigrent,

traversent les frontières des écoles et même des disciplines [...] le métissage des théories c'est dans certains cas une nécessité (*ibid.* : 21).

Le cadre d'analyse du corpus se définit selon les différents axes autour desquels tournent les hypothèses formulées dans le but de répondre au questionnement de recherche et qui sont :

1. L'axe relatif à la constitution communautaire en relation avec le développement de la conscience interculturelle :

Afin de déceler les traces de la constitution communautaire, nous nous référons à la classification des critères de la constitution d'une communauté proposés par Dillenbourg *et al* (2003) (Voir Chapitre III.2.1.2), et à l'émergence de leurs traces dans l'écriture, voire dans notre corpus en nous basant sur ce qu'Herring (2004) a déterminé comme caractéristiques d'une communauté virtuelle en fournissant les pistes d'une analyse de la CMO. Nous précisons, dans le schéma ci-dessous l'ensemble des critères et traces de la communauté sur lequel nous nous appuyons pour l'analyse de notre corpus.



Dimensions et indicateurs liés à la constitution d'une communauté en ligne

2. Axe relatif à la construction du rapport à l'Altérité et de l'agir communicationnel

Les procédés pris en compte dans cet axe d'analyse sont d'abord ceux proposés par Dausendschön-Gay et Krafft (1998 : 98), en rapport avec les mécanismes liés à la catégorisation (anticipation, manifestations mutuelles des appartenances socioculturelles, explication, et propositions d'enseignements) (Voir chapitre III.4.3). Ces éléments seront appréhendés par rapport aux différentes tâches que les interactants sont censés réaliser et dont la réussite dépend de la conscience de l'asymétrie linguistico-culturelle qui caractérise l'interaction dans la négociation des activités à accomplir. Dans ce même contexte, Degache *et al* (2007) proposent trois types de procédés de la manifestation de l'altérité (voir chapitre III) dont nous tiendrons compte au fur et à mesure que nous mènerons l'analyse. Nous tenterons de rechercher les traces de la conscience et compétence interculturelles telles que définies par les auteurs du CECR (voir chapitre III). De plus, nous nous servons du modèle de Lussier (2007) qui définit les aspects de la compétence interculturelle, comme grille de lecture de notre corpus. Néanmoins, nous n'allons pas tenir compte de la liaison faite par l'auteur entre le développement de la compétence interculturelle et de la compétence linguistique, mais nous centrerons notre analyse sur l'éclairage théorique qu'elle a apporté à propos des composantes et manifestations de la compétence interculturelle. Le cadre d'analyse relatif à cet axe s'appuiera aussi sur la notion de l'éthos, telle qu'élucidée par Orrechionni (1994). Quant à l'agir communicationnel, il sera analysé selon la vision d'Habermas (1981) qui le lie à la connivence dans la recherche d'une entente et d'un compromis dans la communication et l'action. Les facteurs de la compétence interculturelle, selon le modèle élaboré par Byram (1997, 2008) constitueront des éléments d'analyse s'ajoutant à ceux proposés par Lussier (2007) et les auteurs du CECR

La figure ci-dessous résume les différents éléments susceptibles d'apparaître dans un corpus d'interaction en ligne que nous tenterons de déceler et d'interpréter :

Agir communicationnel
Conscience interculturelle et construction du
rapport à l'Autre

INDICATEURS : Agar (1994), Byram (1997, 1998), CECR (2001), Degache et al(2007), Dausendschön-Gay et Krafft (1998), Habermas (1981) , Harvey Sacks (1992), Lussier (2007).

Volet cognitif

- Connaissances sur le monde liées à la mémoire collective. Il s'agit de l'assimilation des faits et événements en relation avec la société et la vie courante, l'histoire, la géographie ainsi que de tous les traits de la culture à savoir les normes, les us et coutumes les stéréotypes.
- Propos d'ordre interculturel amenant à des comparaisons
- Le sujet serait en mesure d'identifier et d'explicitier, de comparer et d'évaluer ces

Volet affectif

- Dimensions de sensibilisation ou conscientisation de la diversité culturelle
- L'esprit critique, la tolérance, l'empathie, l'acceptation des différences la valorisation de l'Autre et la médiation culturelle.
- Forte volonté de se connaître et de se comprendre mutuellement

Volet comportemental

- Prise de conscience des différences se manifestant dans les mécanismes de catégorisation (anticipations sur les appartenances propositions d'enseignement)
- Elaboration des éthos renforçant le lien communautaire.
- Déploiement de diverses stratégies (préventives, explicatives, réparatrices, protectrices, de gestion etc)
- Recherche de compromis et de terrain d'entente
- Capacité d'aller au-delà des images stéréotypées et de jouer le rôle de médiateur interculturel

IV.7. Les difficultés rencontrées

Toute recherche est à la fois passionnante et exigeante, passionnante du fait qu'elle procure au chercheur le plaisir de la découverte et exigeante parce qu'elle doit être menée avec de la rigueur et qu'elle expose le chercheur à des obstacles de divers ordres. Pour ce qui est de la présente recherche, il est à souligner que les difficultés rencontrées relèvent de deux ordres théorique et empirique, quant au premier point, rappelons que les échanges exolingues en ligne et leur analyse sont peu explorés dans une visée interculturelle, cette dernière, comme nous l'avons vu, se trouve au croisement de différents domaines d'où le fait que nous nous sommes trouvés enclins à emprunter et les concepts et les méthodologies qui leur sont liées. Nous avons dû parcourir divers champs disciplinaires afin de puiser des notions susceptibles de constituer le cadre d'analyse du corpus « interculturel ». Or, les outils d'analyse présentés plus haut peuvent parfois sembler relever d'approches *a priori* incompatibles ou peu adaptées à cette problématique particulière et il est difficile de séparer des phénomènes qui sont enchevêtrés.

De même, malgré la pluralité des outils descriptifs dans l'analyse des conversations, celle-ci dans une perspective interculturelle se heurte au manque de concepts théoriques adaptables à l'analyse de corpus (Béal : 2000). S'ajoute à cela que dans le domaine des interactions, la constitution d'un corpus authentique, représentatif et fiable est assez compliquée de par l'hétérogénéité des données qui peut être un avantage mais aussi un inconvénient. Il en ressort que les interactions interculturelles, si elles sont un terrain d'exploration extrêmement riche, doivent aussi toujours être maniées avec beaucoup de précaution et de rigueur.

Sur le plan de la réalisation de l'expérimentation, la difficulté majeure réside dans la constitution de l'échantillon notamment celui du groupe d'étudiants français. Il a fallu pour réunir les étudiants participants contacter un très grand nombre de départements de FLE en France par courriers électroniques, les différents responsables se sont chargés de la transmission de notre demande qui a eu un écho chez quelques étudiants. Toutefois, nous soulignons la difficulté à maintenir la motivation première dans la participation aux échanges.

Un autre problème auquel tout chercheur doit faire face est celui de l'objectivité surtout que l'analyse relève principalement du culturel, nous sommes donc dans l'obligation d'arriver à nous détacher de notre grille de lecture culturelle pour garantir l'objectivité nécessaire à l'interprétation. Nous ajoutons que quel que soit les interprétations auxquelles nous

aboutirons, nous ne pouvons pas avoir un accès direct aux rapports internes des participants à savoir ce qui se passe réellement dans leur tête et dans leur cœur. Cela dit, seule la rigueur méthodologique nous permettra de mieux comprendre les visées et dimensions des échanges en ligne.

Chapitre V : De la conscience interculturelle à la constitution communautaire

« La véritable valeur d'un réseau réside moins dans l'information qu'il transporte que dans la communauté qu'il forme » (Negroponte, 1996 :226)

Introduction

Dans l'objectif de démontrer la relation entre la constitution communautaire dans un espace de communication virtuelle et la conscience interculturelle que manifestent les étudiants impliqués dans des échanges scénarisés en ligne, nous entamons l'analyse des données recueillies. Nous rappelons que notre corpus est constitué d'échanges qui se sont déroulés entre des étudiants algériens et français via le blogue « fleraison » qui a servi de support à la rencontre entre les deux groupes. Ce chapitre sera structuré selon les différents critères de la constitution communautaire proposées par Dillenbourg *et al* (2003), Herring (2004) et Marccocia (2002) et où sera présentée une sélection d'extraits du corpus porteurs d'indicateurs de la constitution communautaire. Les éléments autour desquels s'articule le présent chapitre sont relatifs à l'interdépendance et l'implication des membres participants dans la réalisation des tâches, mesurées selon le degré de participation dans les échanges et de motivation. S'y ajoutent, l'émergence d'une micro culture reflétant l'identité et l'histoire de la communauté où nous nous intéresserons aux interrelations, au sentiment d'attachement, etc., ainsi que la structuration d'une communauté en déterminant les membres influents, l'apparition de rôles implicites, etc. Nous rappelons que nous allons avoir recours à des aspects relatifs à l'analyse des conversations afin de déceler les caractéristiques liées à la constitution communautaire indiquées dans le discours des participants. En plus, il a été indispensable que nous procédions à des comptages manuels pour effectuer des analyses quantitatives nécessaires à l'évaluation de la participation des membres, à l'interactivité entre les participants algériens et français, à la définition de leurs profils, etc.

Les extraits que nous mentionnons sont tirés du corpus à la lumière des différents indicateurs qui nous ont servi de grille de lecture des données recueillies. Les éléments saillants de l'extrait, à savoir ceux qui correspondent aux commentaires analytiques seront mis en gras et soulignés. Toutefois, quand tout l'extrait répond à l'analyse, il ne subit aucune mise en forme particulière.

V.1. Engagement mutuel, interdépendance et implication

Les phénomènes pouvant être liés à l'engagement, à l'interdépendance et à l'implication des sujets dans les échanges s'expriment en fonction du degré de participation aux échanges, d'intérêts communs qui motivent les membres, dans les expériences de vie partagées et dans les attitudes d'entraide et de partage de connaissances au cours des échanges, éléments que nous traiterons en étayant nos analyses par des extraits pris de notre corpus.

V.1.1. Participation aux échanges

A partir des données chiffrées auxquelles ont abouti nos comptages concernant le taux de participation des deux groupes, et d'exemples tirés du corpus, nous avons effectué une analyse quantitative de la participation des membres de l'échantillon et une analyse qualitative du discours des interactants. Suivant les traits constitutifs d'une communauté en ligne présentés dans le cadre théorique, nous avançons que plus le taux de participation est élevé, plus la communauté en ligne a une possibilité d'exister. Il est à souligner que l'idéal serait que la totalité du groupe participe massivement et régulièrement aux échanges. C'est pourquoi l'accent a été mis sur la courbe de participation à savoir les moments d'ascension, d'intensification, de relâche, etc., mesurés pour évaluer la régularité de la participation et le degré d'investissement ou de désintérêt en relation avec les résultats de l'analyse qualitative qui présentent le degré d'interactivité et de motivation.

V.1.1.1. Analyse quantitative

Pour définir le taux de participation des sujets impliqués dans l'expérimentation, il s'avère judicieux d'effectuer ce type d'analyse sur le corpus recueilli et selon chaque phase afin de donner des résultats chiffrés correspondant au degré de participation des membres. Seront déterminés, dans ce qui va suivre, le degré de participation pour chaque phase pour évaluer celle pour qui les sujets ont eu le plus d'intérêt ainsi que le nombre de billets et de commentaires publiés par chaque participant pour déterminer les types des participants (Très actifs, actifs, peu actifs, etc.). S'ajoutent à cela les résultats relatifs au nombre de commentaires faits par les membres algériens sur les contributions des membres français et

inversement afin d'évaluer le degré d'interactivité entre les participants selon leur nationalité, nous liions cette interactivité à la motivation à vivre cette expérimentation avec l'autre groupe et à une attitude d'ouverture vis-à-vis de l'Autre. Avant de présenter les tableaux mettant en évidence le nombre de contributions des étudiants en fonction des trois phases, nous avons effectué des prises d'écran montrant le nombre de billets et commentaires publiés par les participants sur le blogue :

The screenshot shows the WordPress dashboard for 'FLERAISON: Blogue des étudiants et futur...'. The main content area is titled 'Tableau de bord' and displays the following statistics for 'Aujourd'hui' (Today):

Contenu	Discussion
68 Articles	405 Commentaires
1 Page	405 Approuvés
4 Catégories	0 En attente
0 Mot-cléf	0 Indésirable

At the bottom, it indicates the theme is 'Andreas04' with 7 widgets and a 'Changer de thème' button.

Figure 10 : Nombre de contributions sur le blogue (copie d'écran)

The screenshot shows the 'Catégories' page in WordPress. It includes a form to 'Ajouter une nouvelle catégorie' and a table of existing categories. The table data is as follows:

Nom	Description	Identifiant	Articles
<input type="checkbox"/> Exploration des haies		exploration-des-haies	24
<input type="checkbox"/> Présentation de FLERAISON		presentation-de-fleraison	4
<input type="checkbox"/> Trait d'union		trait-dunion	21
<input type="checkbox"/> Univers parallèles		univers-paralleles	20

Figure 11 : Nombre d'articles publiés sur le blogue selon les catégories (copie d'écran)

Le tableau ci-dessous présente la liste des membres ainsi que le nombre de billets et de commentaires publiés dans chacune des phases du scénario :

Liste des membres	Nombre total des billets	Nombre total des commentaires	Phases						
			Trait d'union		Exploration de haies		Univers parallèles		
			Nombre des billets	Nombre des commentaires	Nombre des billets	Nombre des commentaires	Nombre des billets	Nombre des commentaires	
Participants Français	Annamid	2	23	1	1	1	11	0	11
	Riamaudey	2	15	1	2	1	6	0	7
	Cyrillco	3	11	1	1	1	3	1	7
	Alinemarielle	3	14	1	2	1	4	1	8
	Michelleame	3	17	1	2	1	6	1	8
	Sandrinko	3	19	1	3	1	5	1	11
	Karinebel	3	24	1	3	1	6	1	15
	Marieget	3	18	1	4	1	6	1	8
	Davjerome	3	36	1	3	1	13	1	20
	Cristelleflm1	3	10	1	1	1	3	1	6
Participants Algériens	Kimoukarm	2	27	1	6	1	9	0	12
	Medzar	2	19	1	3	1	5	0	11
	Amelaures	3	26	1	2	1	17	1	7
	Malikmar33	3	18	1	2	1	6	1	10
	Naddez05	2	27	1	8	1	6	0	13
	Fadnar89	3	41	1	11	1	17	1	13
	Famsara	4	18	1	1	1	6	2	11
	Meriknas	3	14	1	1	1	2	1	11
	Manellaam	3	13	1	1	1	4	1	8
Rimarym19	2	15	1	2	1	3	0	10	
Total	55	405	20	59	20	138	15	207	

Tableau 07 : Participation des étudiants mesurée selon le nombre de contributions (billet/commentaire) à chaque phase

Nous pouvons relever du tableau présenté ci-dessus que les étudiants ont publié 55 billets et 405 commentaires au cours de l'expérimentation. Les sujets ont publié 20 billets et 59 commentaires durant la phase de présentation « Trait d'union », 20 billets et 138 commentaires durant la deuxième phase relative aux obstacles liés à l'enseignement des langues étrangères « Exploration de haies », ainsi que 15 billets et 203 commentaires par rapport à la dernière phase « Univers parallèles » portant sur les clichés et stéréotypes sur les deux cultures. L'interactivité, mesurée en termes de commentaires faits aux billets a atteint le plus grand nombre au cours de la dernière phase, ce qui peut s'expliquer par la motivation qui

a évolué au cours de l'expérimentation, et qui témoigne de la complicité entre les participants, l'ouverture des uns sur les autres et surtout l'intérêt pour les différentes thématiques abordées durant les échanges. La figure ci-dessous explicite la participation progressive aux échanges selon les phases :

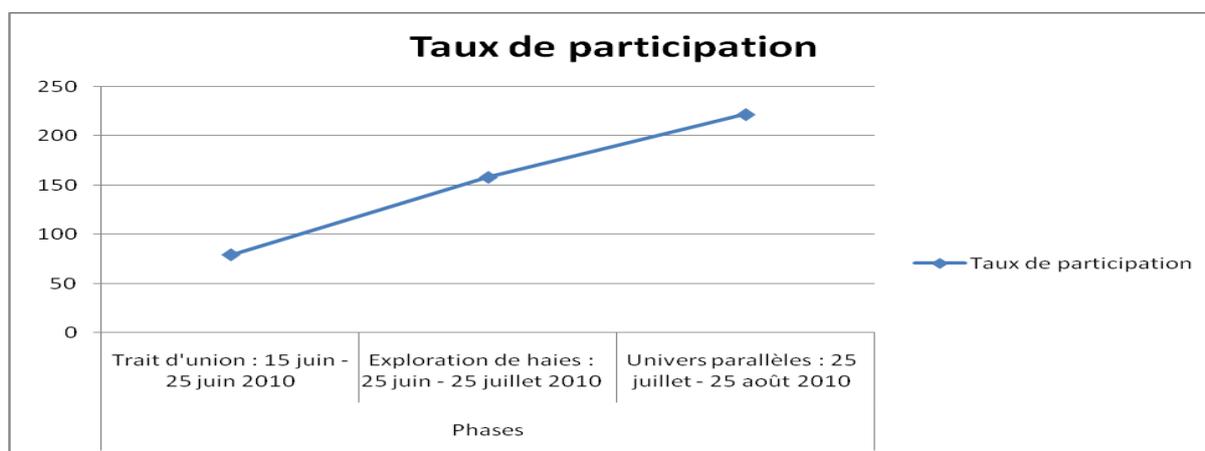


Figure 12 : Progression de la participation aux échanges

Après avoir montré à l'aide des comptages le taux de participation des membres au cours de l'expérimentation, nous présentons dans le tableau ci-dessous les nombres de contributions des sujets algériens et français.

	Nombre des messages postés par les participants	
	Billets	Commentaires
Sujets français	28	187
Sujets algériens	27	218

Tableau 08 : Participation des étudiants algériens et français

Comme le montrent les résultats ci-dessus, les sujets algériens ont publié plus de commentaires par rapport aux sujets français, ces derniers ont publié un billet en plus par rapport aux étudiants algériens, ce qui n'est pas significatif en comparaison du nombre de commentaires élevé publié par les Algériens et que nous pouvons expliquer par leur investissement dans l'expérience, leur motivation et leur ouverture sur l'Autre qui ont évolué au cours de l'expérimentation. La figure ci-dessous illustre le taux de participation des sujets algériens et français, qu'elles soient sous forme de billets ou de commentaires. Nous avons constaté une légère différence dans la participation des deux groupes. C'est le groupe algérien qui a marqué un taux élevé de participation en raison du nombre de commentaires publiés, cela dit, le groupe français a aussi activement participé :

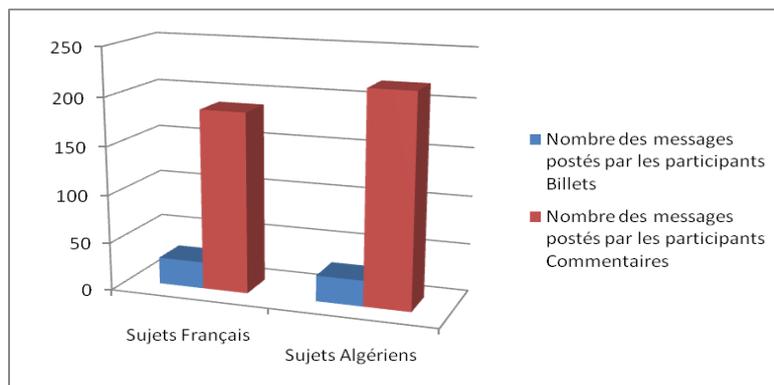


Figure 13 : Participation des groupes algérien et français

Pour préciser davantage les résultats des comptages manuels effectués quant au taux de participation des membres aux échanges, nous avons eu recours à des comptages démontrant le nombre de contributions des sujets algériens, et celui des membres français selon les différentes phases, nous avons noté une légère supériorité de la participation algérienne face à la participation française telle que la démontrent le tableau et la représentation graphique ci-dessous :

	Phases					
	Trait d'union		Exploration des haies		Univers parallèles	
	Nombre des billets	Nombre des commentaires	Nombre des billets	Nombre des commentaires	Nombre des billets	Nombre des commentaires
Sujets français	10	22	10	63	8	101
Sujets algériens	10	37	10	75	7	106

Tableau 09 : Participation des deux groupes selon les phases

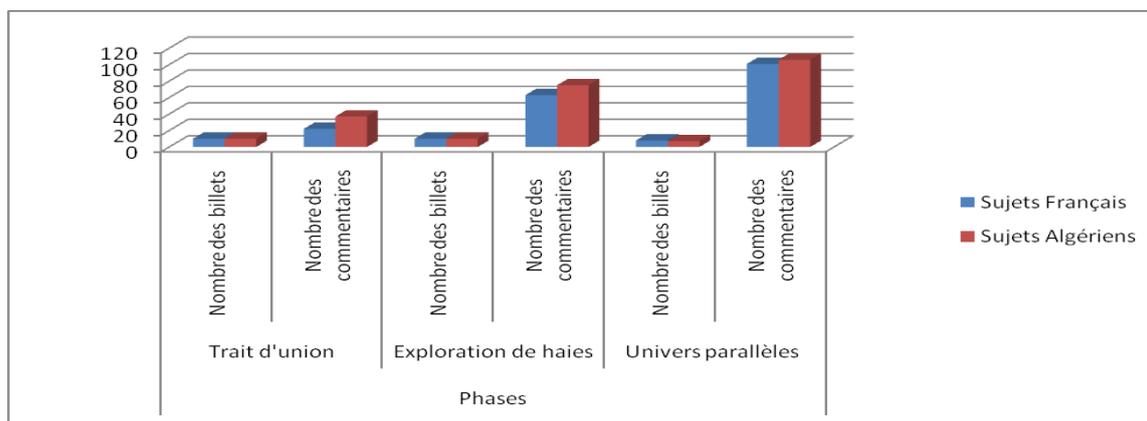


Figure 14 : Participation des deux groupes selon les phases

Le tableau ci-dessous présente, dans le détail, le nombre de contributions en fonction de la nature des échanges. Nous explicitons selon les différentes phases le nombre de réactions faites par les Algériens aux billets des Français et inversement tout en mettant l'accent sur les échanges entre Algériens et Français à savoir les réponses à des commentaires que nous avons

désignés dans ce tableau par « échanges exolingues ».

		Phases								
		Trait d'union			Exploration de haies			Univers parallèles		
Billets des membres		Commentaires des Algériens	Commentaires des Français	Echanges exolingues	Commentaires des Algériens	Commentaires des Français	Echanges exolingues	Commentaires des Algériens	Commentaires des Français	Echanges exolingues
Participants français	Annamidt	13	9	2	4	4	2	0	0	0
	Riamaudey	1	0	0	2	1	1	0	0	0
	Cyrillco	1	0	0	3	1	1	9	11	8
	Alinemarielle	1	0	0	3	2	0	5	4	2
	Michelleame	1	1	0	2	1	1	3	1	2
	Sandrinko	6	2	2	8	4	7	6	5	1
	Karinebel	2	0	0	2	2	3	6	6	6
	Marieget	2	0	0	3	2	1	4	1	2
	Davjerome	3	1	1	8	8	7	3	3	3
	Cristelleflm1	0	1	0	2	1	1	2	4	3
Participants Algériens	Kimoukarm	0	1	0	1	2	1	0	0	0
	Medzar	2	1	1	3	3	1	0	0	0
	Amelaures	2	0	0	3	3	1	0	0	0
	Malikmar33	1	1	1	3	4	5	5	3	3
	Naddez05	0	1	0	1	3	1	0	0	0
	Fadnar89	1	1	0	10	2	1	5	5	7
	Famsara	0	0	0	4	2	3	17	16	18
	Meriknas	0	1	0	4	4	6	2	2	3
	Manellaam	0	0	0	0	3	0	6	6	8
Rimarym19	0	1	0	0	2	0	0	0	0	
Commentaires aux billets de l'administratrice		0	0	0	7	9	6	30	29	18
Total		36	21	7	73	63	49	103	96	84

Tableau 10 : Nombre des échanges entre Français et Algériens

Les résultats des comptages manuels présentés dans le tableau ci-dessus peuvent être illustrés dans la figure suivante et qui présente le taux des interactions : Algériens-Algériens, Français-Français, et Algériens-Français :

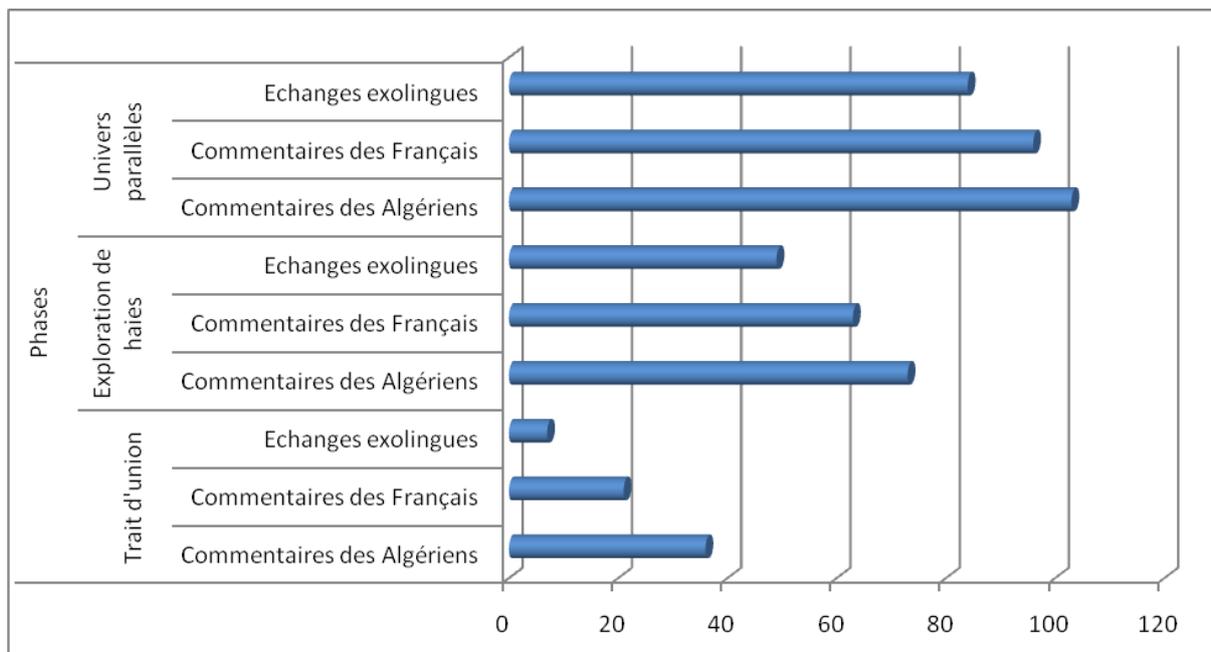


Figure 15 : Taux des réactions faites aux contributions des membres selon les phases et la nature des échanges

A présent, nous nous centrons sur les réactions faites sur les productions de l'autre groupe, le tableau ci-dessous explicite le nombre de commentaires algériens sur les billets français et inversement.

Commentaires des algériens		Commentaires des français	
Aux billets des Français	Aux billets des Algériens	Aux billets des Algériens	Aux billets des Français
105	77	72	75

Tableau 11 : Nombre de réactions aux contributions selon l'origine des membres

Nous constatons que les étudiants algériens ont fait 105 commentaires aux billets des étudiants français, ces derniers ont réagi par 72 commentaires aux billets des Algériens. Cette différence peut s'expliquer par la motivation et l'enthousiasme des étudiants algériens à contribuer aux échanges et qui ont évolué nettement au cours de la dernière phase. Nous présentons le détail des contributions selon les phases dans le tableau ci dessous :

Commentaires des Algériens						Commentaires des Français					
Aux billets des Français			Aux billets des Algériens			Aux billets des Algériens			Aux billets des Français		
Trait d'union	Exploration de haies	Univers parallèles	Trait d'union	Exploration de haies	Univers parallèles	Trait d'union	Exploration de haies	Univers parallèles	Trait d'union	Exploration de haies	Univers parallèles
30	37	38	7	29	41	7	27	38	14	26	35

Tableau 12 : Réactions aux contributions de l'autre groupe selon les phases

Ce tableau fait ressortir que les commentaires faits sur les contributions de l'autre groupe ont évolué en comparaison aux résultats de la première phase, cela affirme la motivation maintenue à contribuer aux échanges de la part des deux groupes, l'intégration progressive au sein d'une communauté et l'investissement des membres. Nous rappelons que ce qui nous intéresse en particulier c'est l'établissement de liens entre le groupe des étudiants français et le groupe des étudiants algériens et le fait qu'ils arrivent à communiquer, et à interagir entre eux. La figure ci-dessous illustre les totaux des réactions sur les contributions de l'autre groupe tels que démontrés précédemment dans le tableau n°2.

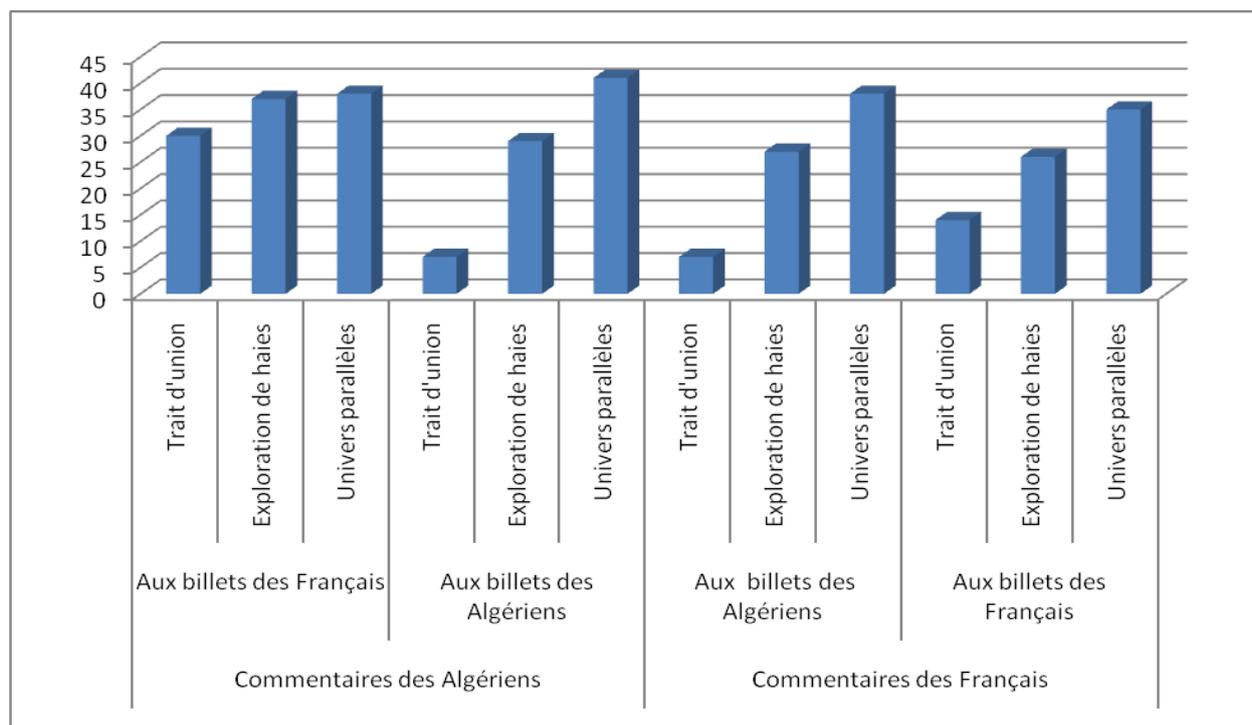


Figure 16 : Réactions aux contributions de l'autre groupe selon chaque phase

Pour évaluer le taux de participation aux échanges en ligne, Herring (2004) propose de déterminer les types de membres à savoir les membres les plus actifs, les membres actifs et les membres les moins actifs. Nous avons mesuré l'activité de participation en fonction du nombre de contributions des membres. Ceux ayant publié moins de 15 messages sont considérés comme étant les moins actifs, ceux ayant publié plus de 15 et moins de 25 messages sont considérés comme des membres actifs par rapport à ceux qui ont publié plus de 25 messages, considérés comme les membres les plus actifs. Ces titres se répartissent presque à égalité sur les membres algériens et français.

Liste des membres	Phases		
	Trait d'union : 15 juin - 25 juin 2010	Exploration de haies : 25 juin - 25 juillet 2010	Univers parallèles : 25 juillet - 25 août 2010
	Nombre de participation	Nombre de participation	Nombre de participation
Annamidt	2	12	11
Riamaudey	3	7	7
Cyrillco	2	4	8
Alinemarielle	3	5	9
Michelleame	3	7	9
Sandrinko	4	6	12
Karinebel	4	7	16
Marieget	5	7	9
Davjerome	4	14	21
Cristelleflm1	2	4	7
Kimoukarm	7	10	12
Medzar	4	6	11
Amelaures	3	18	8
Malikmar33	3	7	11
Naddez05	9	7	13
Fadnar89	12	18	14
Famsara	2	7	13
Meriknas	2	3	12
Manellaam	2	5	9
Rimarym19	3	4	10
Total	79	158	222

Tableau 13 : Nombre de participation des membres

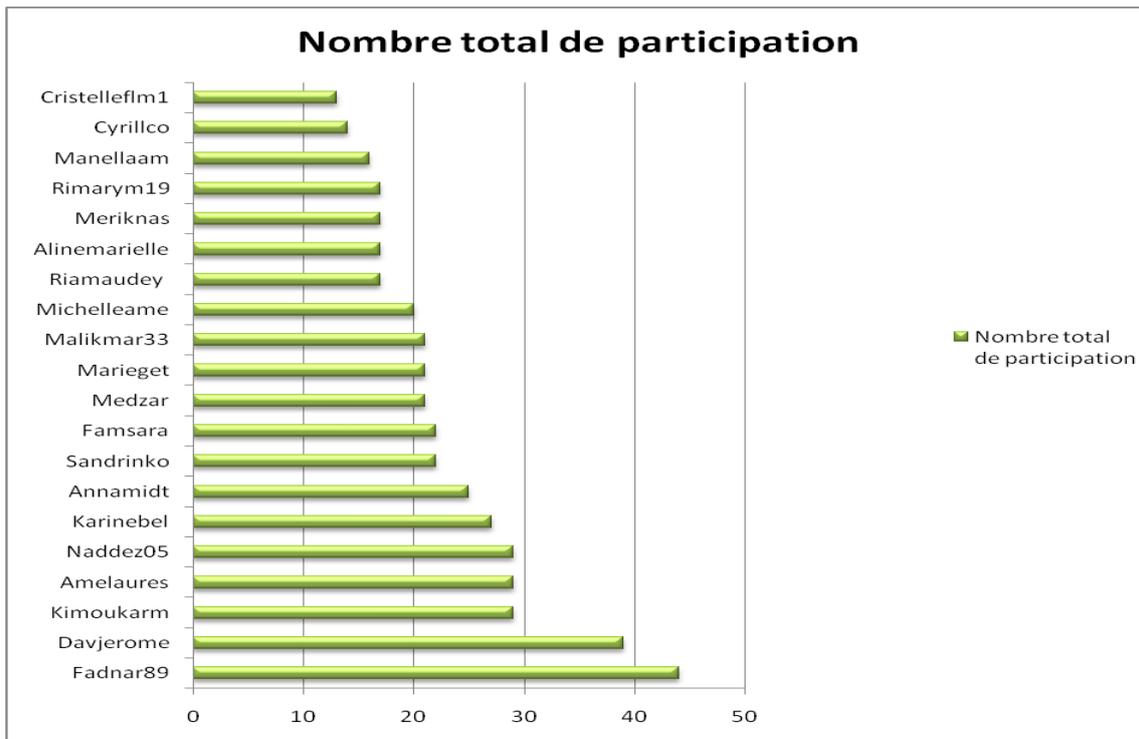


Figure 17 : Nombre total des contributions des membres

A la lecture de ces différents tableaux et représentations graphiques, nous constatons que les étudiants des deux groupes ont pris part dans les différents échanges par un nombre important de contributions dans chaque phase. La troisième phase se caractérise par une forte interactivité entre les sujets français et algériens d'où la possibilité d'affirmer qu'ils se sont de plus en plus impliqués dans les échanges. Compte tenu des résultats obtenus, l'interactivité entre les sujets natifs et non natifs est marquée par le grand nombre qu'ont atteint les contributions de part et d'autres.

V.1.1.2. Analyse qualitative

Hormis l'analyse quantitative servant à classer les membres actifs et peu actifs ainsi que le nombre des messages publiés au cours de l'expérimentation qui indique leur degré de participation, celle-ci, comme le souligne Bullen (1997 : 48) peut se mesurer selon les reprises des contributions des sujets par d'autres. L'auteur souligne que l'on « peut parler de participation interactive quand les participants s'appuient sur les contributions déjà existantes pour élaborer les leurs, en faisant référence, de manière implicite ou explicite, aux messages des autres ».

Il est à rappeler que les interactions dans un blogue ont la forme de commentaires à des billets, ce qui affirme que chaque commentaire est une reprise d'une contribution (apportée

dans le billet). Le nombre de commentaires cité plus haut indique la participation interactive qui caractérise les échanges entre les participants, de plus, la fonction « répondre » qui se trouve en dessous de chaque commentaire donne la possibilité de s’adresser directement à l’auteur du commentaire. Les réponses aux commentaires, marquent aussi cette participation interactive entre les sujets. Voici deux prises d’écran qui illustrent notre propos, où à partir d’un commentaire, il y a eu plusieurs répliques :

12 commentaires »

1. Salut,

J’ai regardé la séquence, je crois qu’il y a pas mal de préjugés sur les Français, il faut faire attention concernant ces choses-là 😊

 [Commentaire par davjerome](#) | août 16, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

- Bonjour,

Vous situez les préjugés à quel niveau?

 [Commentaire par amelaures](#) | août 16, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

- C’est au niveau des idées reçues, les Français sont sales, raleurs, certes, il y a des personnes qui le pensent, mais ce n’est pas bien pour l’enseignement, l’apprenant peut être face au risque de la surgénéralisation

 [Commentaire par davjerome](#) | août 16, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

- Et si vous êtes face à des apprenants qui le pensent, qu’allez-vous faire?

 [Commentaire par medzar](#) | août 16, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

- Le rôle de l’enseignant est de « combattre » les idées reçues et préjugés notamment racistes, nous tous différents, sans aucune supériorité des uns sur les autres

 [Commentaire par davjerome](#) | août 16, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

marieget
davjerome
cristellefilm1

Parcours FLÉraisonal

Choisir une catégorie

Des moments précieux ?

août 2010

L	Ma	Me	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

« juil sept »

Commentaires récents

 cyrillico on Impressions ...

 annamidt on

Figure 18: prise d’écran d’un polylogue

3. J’entends beaucoup parlé du Maktoub, est-ce le destin?

 [Commentaire par cyrillico](#) | août 15, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

- Bonsoir,

Maktoub, veut dire ce qui est écrit donc, c’est plus la destinée, c’est ce qu’on peut pas y échapper, on doit le subir, comme la naissance, la mort, la maladie, etc.

Pour le destin, je crois que ce qu’on peut changer, n’est-ce pas?

 [Commentaire par fansara](#) | août 15, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

- Pour moi, destin et destinée c’est la même chose, je ne fais pas beaucoup de différence 😊

Mais on ne peut pas changer de destin, ce sont des événements successives qui s’enchainent qu’on ne peut arrêter.

 [Commentaire par davjerome](#) | août 15, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

- Le Maktoub c’est que Dieu sait lui seul

 [Commentaire par rimarym19](#) | juillet 16, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

- On ne peut pas changer ce qui est déjà écrit (le Maktoub) c’est la fatalité, dans l’univers arabo-musulman, c’est lié à tout ce que rend l’homme impuissant et ne peut changer et qu’il doit accepter comme une volonté divine.

 [Commentaire par mallmar33](#) | août 16, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

- Dans une vision existentialiste, c’est nous mêmes qui détermineront notre destin, l’existence précède l’essence (Sartre)

 [Commentaire par marieget](#) | août 17, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

karinebel
lancy-U
marieget
davjerome
cristellefilm1

Parcours FLÉraisonal

Choisir une catégorie

Des moments précieux ?

août 2010

L	Ma	Me	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

« juil sept »

Commentaires récents

 cyrillico on Impressions ...

 annamidt on Impressions ...

Figure 19 : prise d’écran d’un polylogue

Cependant, nous allons présenter ci-après des extraits qui seront analysés à la lumière des propositions de Bullen (1997) en présentant les situations dans lesquelles des sujets font référence aux écrits des autres dans leurs contributions.

Au cours de la phase de présentation, les reprises qui ont été repérées sont celles relatives aux différentes unités lexicales créées par les sujets à partir de la base « FLE », en voici un exemple :

Comme étant membre **FLEurien/FLEriste** 😊😊, je m'empresse de vous souhaiter la bienvenue dans cette communauté de FLE. *Par davjerome (20/06/2010)*

Dans cet extrait, l'étudiant a repris les appellations par lesquelles, les différents participants se sont désignés en s'identifiant par rapport au FLE. Ces appellations ont été reprises par plusieurs participants, d'autres ont fait appel à plus de créativité en proposant d'autres mots dérivés.

Dans cette même phase, nous avons pu déceler que dans certaines interactions, les sujets se sont intéressés aux différents loisirs et rêves qu'ils partagent avec les autres, tel est le cas des sujets fascinés par la langue espagnole, des amateurs de la culture nippone ou de ceux intéressés par l'enseignement du FLE dans certains pays. Les deux extraits ci-dessous sont des commentaires à un des billets de présentation qui a suscité l'intérêt des participants par rapport au fait que l'étudiante est intéressée par l'Espagne et désire enseigner le FLE dans ce pays. Pour noter le fait que cet intérêt est partagé, les deux étudiantes ont opté pour la même séquence d'ouverture pour marquer qu'ils ont l'amour de l'espagnol en commun, ce qui indique une référence implicite au propos de leur interlocutrice, suivie d'une référence explicite :

Hola !

Hey, c'est marrant qu'on se retrouve sur ce forum et **qu'on partage tous ce centre d'intérêt. La culture arado-andalouse m'intéresse tout particulièrement** depuis que j'ai étudié un an à l'université de Grenade... 😊 Je pense qu'on pas mal de choses à s'apprendre mutuellement ! *Commentaire par riamaudey | juin 19, 2010 |*

Hola Sandrine,

Premièrement, je vous souhaite la bienvenue dans cet espace de rencontre et de dialogue (...)
Moi aussi je suis fan de la civilisation andalouse, (...).

Commentaire par fadnar89 | juin 18, 2010 |

Les reprises explicites des contributions des sujets peuvent avoir la forme de questions

s'adressant directement à l'auteur ou de citations. Dans l'extrait ci-dessous, l'étudiante française reprend deux concepts utilisés par l'auteur du billet qui est Algérien, et émet le désir d'en savoir plus au travers d'une question. Après avoir exposé sa réflexion, elle cite encore l'auteur auquel elle fait référence :

Bonjour Kimoukarm,

Comment définissez-vous ce que vous appelez la « correction » et « l'hypercorrection » ? (...) C'est pourquoi je crois en la nécessité de la constitution d'un contexte concret accompagné d'un expert, en l'occurrence l'enseignant de FLE et les apprenants tour à tour, afin d'éviter de tomber dans les pièges des préjugés, des discriminations et des stigmatisations de type, **je vous cite, « le syndrome du colonisé ».** (...). *par karinebel / juin 18, 2010 /*

Les citations ont été retenues dans plusieurs commentaires, ce qui démontre le recours à la réflexion d'autrui, soit pour la confirmer, la réfuter, ou la développer. Dans l'exemple ci-dessous, l'étudiant algérien a cité une phrase du billet de l'étudiante française pour réfuter son idée, il a mis cette phrase entre crochets pour préciser que ce qui va suivre est une réponse à cette partie de son billet :

Bonjour annamidt!

J'approuve ... sauf peut être le deuxième point [**... on apprend l'arabe on apprend pas ce que les médias nous disent**]. C'est bien beau ce que tu nous dis là, mais hélas, tellement utopique; l'être humain dans sa nature et par économie de réflexion se base sur des a priori et des poncifs acquis « inconsciemment » à coups de matraquage médiatique. *Par kimoukarm / Juin/ 30, 2010 /*

De là, il s'avère que les participants, des deux pays, réagissent mutuellement aux différentes contributions, ce qui démontre l'intérêt que les sujets accordent aux différents billets et commentaires des autres. Cette participation interactive est très récurrente dans le blogue, nous avons noté plusieurs réactions aux contributions des sujets à travers les commentaires aux billets et les réponses directes. Les exemples ci-dessus, montrent que les sujets reprennent la parole de l'Autre pour la réfuter, la réitérer, y adhérer, etc. ce qui met en évidence la participation interactive entre les deux groupes.

V.1.2. Motivation intérêts communs

En plus du nombre de commentaires et billets publiés par les sujets qui témoigne de leur motivation à participer aux différents échanges et de leur engagement dans la réalisation des tâches, cet enthousiasme peut se repérer aussi dans leur conscience des intérêts communs qui les motivent à y participer. Or, nous partons de l'idée que si les intérêts personnels des membres sont explicités et pris en compte, ceux-ci sont enclins à y participer massivement.

Dans la première phase réservée à la présentation, les participants ont évoqué, en plus de leur parcours de formation en FLE et les raisons de leur choix, leurs rêves d'avenir à savoir, les pays où ils souhaitent exercer le métier d'enseignant du FLE, ce qui a suscité divers commentaires dans ce sens et a révélé le partage des mêmes ambitions, comme le montre l'exemple ci-dessous :

Je m'appelle Marie, et je ne tiens pas en place! J'ai eu ma licence de lettres à Mulhouse il y a un an, j'ai fait un M1 de FLE à Nancy cette année, et l'an prochain je pars pour un an d'assistantat sur l'Ile de Wight au sud de l'Angleterre!! **Je pense que c'est avant tout pour cela que j'aime le FLE!** Mon but c'est de voir toujours d'autres choses! J'ai hâte que tout se concrétise!! **Prochain objectif, enseigner en Amérique du sud!**(je ne parle pas encore espagnol, mais ça viendra!!!). *Par marieget (17/06/2010)*

Les dérivés dont la base est le sigle FLE ont apparu dans plusieurs commentaires confirmant la conscience que les sujets ont le FLE en commun. Ces échanges contiennent des traces d'intérêts concordants relatifs à la formation en FLE et à son enseignement mais elles s'élargissent aussi à d'autres activités et loisirs communs, il s'agit comme le démontre l'extrait suivant de l'apprentissage de l'espagnol, une langue aimée de plusieurs participants des deux nationalités. En plus de dire que beaucoup de sujets partagent l'amour de cette langue, une étudiante fait recours, dans son commentaire, à cette même langue pour la séquence de clôture comme l'illustre le passage ci-dessous :

(...) Je vous souhaite la bienvenue parmi nous, j'espère que cette expérience sera un véritable **voyage FLEurien** 😊. (...) Autre chose, sur ce blogue, beaucoup de personnes aiment l'espagnol, j'espère que ça t'aidera aussi dans ton apprentissage linguistique. **Hasta luego** 😊. *Par fadnar89 (17/06/2010)*

Le désir de s'ouvrir sur d'autres cultures et de découvrir la diversité se trouve parmi les intérêts que partagent les sujets alloglottes et natifs et les incitent à s'impliquer dans les échanges. Le fait qu'ils se destinent tous à l'enseignement du FLE, suscite leur curiosité de connaître, à travers une expérience basée sur des échanges, des étudiants appartenant à des sphères culturelles différentes, ce que les uns comme les autres considèrent comme indispensable à leur formation et futur métier. Cette motivation interculturelle s'illustre dans l'extrait suivant :

Je suis passionnée par la culture espagnole et plus particulièrement, arabo-andalouse. **J'espère découvrir des points de vue différents, une culture ... grâce à cette expérience.**
A bientôt! 😊 *par sandrinko (17/06/10)*

La créativité lexicale s'est manifestée dans plusieurs billets et commentaires, à partir de la base « FLE », les participants ont créé diverses unités lexicales pour traduire l'intérêt qu'ils portent au domaine de l'enseignement du FLE. Dans l'exemple ci-dessous, un étudiant algérien, à l'instar des autres participants propose le mot « FLEuriste » tout en exprimant son amour pour les langues, son appartenance à la petite communauté du FLE et son désir de partager une expérience humaine avec le reste du groupe via ce blogue :

Je suis heureux de rejoindre les membres de ce blog et je voudrai devenir » **FLEuriste** » n'ayant aucune connaissance en botanique mais **fasciné par les langues (ce qui devrait faire l'affaire)** j'aimerai intégrer **cette petite communauté du FLE** et pouvoir vivre avec vous **cette expérience humaine** . Par malikmar33 (9/10/2010)

Les participants ont manifesté leur motivation à participer aux échanges dès la première phase et cela en émettant le désir d'apporter leurs contributions mais aussi en exprimant leurs attentes vis-à-vis de cette expérience. Dans l'extrait ci-dessous, tiré du billet de présentation d'une étudiante française, celle-ci après avoir présenté son regret d'être parmi les derniers à s'inscrire et parlé de son cursus professionnel et de ses projets d'avenir, elle exprime son souhait de connaître tout le groupe vu qu'elle sera plus disponible pour cela, et comme elle ne maîtrise pas vraiment l'informatique, elle espère ne pas causer beaucoup de problèmes. Cela révèle l'enthousiasme de l'étudiante à faire partie du groupe et son intention de participer à cette expérience.

Bonsoir!!!

Bonsoir à tous, Je dois être la dernière... Mea culpa! Je m'appelle Maude, j'ai 22 ans et je suis/j'étais étudiante à l'université de Nice Sophia-Antipolis en Master I FLE. Hummm... que dire d'autre? (...), **je suis assez nulle en informatique. J'espère ne pas créer trop de dégâts... 😊 J'espère rapidement faire votre connaissance (après mon épique déménagement, je serais bien plus disponible pour cela! :p)**

A très bientôt, *Publié par riamauvey / juin 18, 2010*

A l'instar de cet exemple, nous avons pu noter cet enthousiasme et motivation dans les écrits des participants qui s'attendent à apprendre, à découvrir une culture nouvelle et à être confrontés à la diversité comme le témoignent les formules votives dans les extraits suivants : « *J'espère découvrir des points de vues différents, une culture ... grâce à cette expérience* », « *j'aime les voyages et la rencontre, et du coup, je suis très enthousiaste à l'idée de participer à cette expérience* », « *je voudrais a travers cette expérience découvrir de nouveaux horizon et j'espère que ça va ce faire a travers cette expérience* », « *Voilà j'espère qu'on profitera tous de cet échange et qu'il y aura une bonne ambiance avec* » « *Je pense qu'on pas mal de choses*

à s'apprendre mutuellement ! ».

Suivant la vision de Kim (2000) qui souligne qu'il faut partir de quelque part pour qu'une communauté ait la possibilité d'exister et d'évoluer à savoir, un besoin permanent de savoir ou d'aboutir à un résultat (voir chapitre III), nous nous sommes intéressés aussi aux questions posées par les participants sur les différents sujets liés à l'enseignement du FLE, ou à celui de l'ALE et aux différentes réponses données. Les propositions des étudiants vis-à-vis de ces thématiques révèlent l'intérêt mutuel que les étudiants témoignent à l'égard des différentes contributions en plus du désir d'en savoir plus à travers les questions posées à l'ensemble des participants, à l'exemple de « *Qu'en pensez-vous ?* » qui clôture plusieurs billets et commentaires.

Par ailleurs, nous avons tenté de maintenir la motivation en proposant un vote pour les trois obstacles majeurs présentés par le groupe français et par le groupe algérien, la participation et les commentaires apportés aux résultats des votes montrent aussi l'intérêt des participants à la question des obstacles à l'apprentissage du FLE ou de l'ALE et à la thématique qui réunit les deux groupes sur cet environnement virtuel.

En nous référant à ces exemples, nous pouvons souligner le rôle des intérêts concordants dans la motivation à participer dans les échanges, la conscience des participants que le FLE est leur premier centre d'intérêt les a encouragés à entreprendre et à s'impliquer dans cette expérimentation jusqu'à la fin, ce qui représente une des marques d'une communauté en constitution.

V.1.3. Expériences de vie partagées

Comme le précisait la consigne de la première phase de « Trait d'union » dans laquelle il a été demandé aux participants de se présenter, de présenter leurs universités d'affiliation, de parler de leurs centres d'intérêts et de leurs projets futurs, les étudiants se sont tous présentés en envoyant des billets où ils ont relaté des expériences d'enseignements, des projets de voyages, etc. Nous avons relevé des extraits de ces récits autobiographiques, qui marquent une certaine ouverture à l'Autre, une facilité à se raconter sur le blogue qui leur sert d'espace de rencontre et d'échange. Le premier billet de présentation a généré un grand nombre de réactions à savoir 23 commentaires, parmi ces commentaires, nous avons relevé le passage présenté ci-après, où l'étudiante française explique les raisons pour lesquelles elle a choisi d'étudier le FLE:

Je suis « entrée » dans le fle quand je travaillais comme bénévole dans une association orléanaise pour les migrants. J'animais des groupes plurilingues et j'ai été « mordue » par le plurilinguisme et totalement émue de voir des gens des quatre coins du monde s'approprier le français, se parler entre eux dans une langue que j'entendais d'une autre oreille, découvrant la diversité des interprétations d'un système sur lequel finalement je me posais peu de question, d'où un périple en linguistique pour y comprendre quelque chose.

Et je continue aujourd'hui, les questions se transforment toujours et je ne m'ennuie pas. Il semble que la question politique en tant qu'elle influe sur les financements des actions de politique linguistique (mes employeurs), elle-même liée à l'économie d'une part, aux phénomènes migratoires d'autre part qui ne sont par ailleurs pas tout à fait de la même eau ni les uns, ni les autres. Ça continue à me surprendre.

Je fais fausse note peut-être...(...)

Commentaire par cyrillco | juin 19, 2010 |

A partir de ce billet, nous pouvons dire que l'étudiante a fait preuve d'une ouverture vers le groupe en s'exprimant sur ce qui la fascine dans sa formation ce qui traduit sa motivation à continuer cette aventure. Un des participants algériens a de son côté exprimé, dans son message de présentation, son souhait d'enseigner le FLE au Japon, ce qui a trouvé écho dans le commentaire d'une étudiante française qui partage avec lui ce même rêve :

Bonsoir

Je suis un étudiant algérien, plus précisément de l'université de BATNA, actuellement je suis licencié en FLE spécialité didactique , et je serai dans quelques semaines en MASTER 1 ...huh!!

je suis un fanatique incontesté de la culture jap-anime et de tous ce qui vient du pays du soleil levant, mon but est d'aller enseigner le français au japon, et j'espère que j'y arriverai...(...) juin 19, 2010 - Publié par medzar /

L'étudiante qui a répondu à ce billet a exprimé son vœu de visiter le Japon, tout comme l'étudiant algérien, et a ajouté qu'elle désire visiter d'autres pays. En utilisant des mots du japonais, la participante a montré à son interlocuteur qu'ils partagent la même passion :

Bonjour,

Je devrais plutôt dire « **konnichiwa** » ou « **konbanwa** », selon l'heure à laquelle tu liras le petit coucou que je te fais. J'espère que tu réaliseras ton rêve, **le Japon est un pays fascinant et j'espère, moi aussi, que j'aurai l'occasion d'aller y travailler... mais juste un an ou deux... il y a tellement d'autres pays que j'aimerais visiter.**

Commentaire par alinemarielle | juin 20, 2010 |

Tout comme dans la première phase de présentation où les participants ont manifesté leur motivation dans la participation aux échanges à travers des récits autobiographiques, les phases ultérieures sont aussi marquées par ces expériences de vie relatées par les différents participants. Ayant le FLE en commun, les participants ont abordé les différents obstacles liés à l'enseignement des langues étrangères tout en racontant leurs différentes expériences comme celle que nous citons ci-après, relatée par une des étudiantes françaises qui, pour

traiter des difficultés que rencontrent des apprenants de langue étrangère, a donné l'exemple d'une de ses apprenante du FLE :

(...) J'ai actuellement une apprenante niveau licence qui parle un français très correct mais « n'entend » pas les différences vocaliques du français. La relative indétermination de ses voyelles ne gêne pas la compréhension, il me semble qu'elle a « enregistré » les voyelles françaises selon les polarités vocaliques propre aux langues arabes : a, i, ou et que cela permette des énoncés corrects. Par contre elle a des difficultés à l'écrit augmentées par le fait qu'elle n'a aucune notion grammaticale en français. Mais je n'ai pas encore eu suffisamment l'occasion de travailler avec elle pour tirer des conclusions. Mon propos, dans le cadre du master 2 didactique des langues de Poitiers est de trouver des modes d'enseignement de la grammaire non scolaires.

D'autres apprenants très peu ou pas du tout lettrés en arabe me posent d'autres questions quant à l'appropriation des fonctionnements scolaires en plus bien sûr de la difficulté de rentrer dans l'écrit par le biais d'une langue étrangère (ou seconde).

À vous lire. [juin 26, 2010](#) Publié par [cyrillco](#) |

Les différentes phases du scénario ont été marquées par la présence de récits autobiographiques qui témoignent d'une attitude d'ouverture à l'Autre car, l'étudiant, en racontant son expérience professionnelles ou des bribes de sa vie, fait preuve d'une preuve d'une acceptation de l'Autre dans cette communauté en constitution, d'une certaine aisance et confiance lui permettant de s'exprimer librement, tel est le cas d'une étudiante française qui, en participant à la première tâche relative aux éventuels facteurs faisant entrave à la réussite de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, aborde sa situation en tant qu'apprenante du turc, voici un extrait de son commentaire :

Sandrine parle de questions d'apprentissage de l'écriture pour un Français. Comme déjà dit, je ne connais pas l'«arabe» mais moi aussi dans le cadre de mon master, j'ai dû apprendre une langue non romane et j'ai appris le turc qui n'a rien d'«arabe» (j'écris «arabe» entre guillemets parce que je n'ai pas de définition pour ce terme). Notre professeur de turc, lui-même Turc, nous a rapporté lors de l'un de ses cours le passage de la langue turque à l'alphabet romain et le drame de ses parents qui se sont retrouvés «illettrés» du jour au lendemain. C'est notre situation d'adultes quand nous faisons du tourisme, par exemple, dans un pays dont nous ne maîtrisons pas la langue. Quels sont alors nos points de repères ? (...)

Commentaire par karinebel | juin 27, 2010 |

Afin d'illustrer sa vision, une participante algérienne raconte l'histoire d'un film qui l'a marquée et qui traite de l'enseignement. En fouinant dans ses souvenirs et dans sa vie, l'étudiante invite les membres du groupe à travers le résumé qu'elle fait du film à partager avec elle cette expérience :

Pour ma part, en visionnant un film « La vague » j'ai été séduite par la méthode d'enseignement employée par le professeur Rainer Wenger, où il donne l'impression à ces apprenants que ce sont eux les dirigeants mais qu'ils doivent suivre un seul régime.

Certes ce film ne concerne pas l'enseignement des langues étrangères, mais il nous montre toute sorte de difficultés et obstacles qu'on peut croiser, et nous amène à réfléchir sur les limites qu'on doit imposer pour ne pas perdre le contrôle. *Commentaire par amelaures / juillet 8, 2010 /*

A partir des extraits sélectionnés et présentés ci-dessus, nous pouvons noter que les étudiants dès la première phase ont manifesté leur désir de contribuer à cette expérience, c'est pourquoi ils se sont facilement exprimés sur leurs projets et rêves en racontant des épisodes de leur vie. Cela peut être expliqué par le fait de vouloir partager une expérience à travers l'aventure dans laquelle ils se sont lancés et de ce fait, se constituer en communauté. Nous avons aussi remarqué que les premiers échanges ont rapidement suscités des commentaires relatifs à divers sujets notamment, les raisons du choix du FLE et la culture arabo-andalouse, ce qui révèle la complicité qui commençait à s'installer entre les membres.

V.1.4. Attitudes d'entraide et partage de connaissances

Partant des critères établis par Wenger (1997) (Voir chapitre III.2.1.2), pour la constitution communautaire, il nous a semblé important d'observer les traces des attitudes d'entraide et de partage de connaissances dans le discours des étudiants. Hormis les résultats quantitatifs présenté au début de ce chapitre et qui mettent en évidence, à travers les totaux des commentaires apportés aux contributions des membres, l'interaction sociocognitive entre les participants, nous avons pu déceler des exemples montrant l'échange de connaissances ainsi que les attitudes d'entraide.

Dans l'extrait ci-dessous d'un commentaire fait par une participante algérienne au billet d'une participante française, l'étudiante a apporté des informations sur le système linguistique de l'arabe et sur ses différents dialectes afin de renforcer l'analyse donnée précédemment par l'étudiante française :

Bonjour sandrinko,

Je tiens à vous féliciter, vous avez produit une bonne analyse des différences arabe-français en tant que système graphique et grammatical. En effet, le sens et la graphie change en arabe, mais je crois que la construction phrastique en arabe c'est VSO et non SVO. Pour le genre et le nombre, l'arabe comporte une nouvelle catégorie en plus du singulier et de pluriel, c'est le duel, il existe une conjugaison propre pour deux personnes (duel masculin, et féminin), pour la 2ème et 3ème personne du singulier et pluriel

En arabe, il existe des différents dialectes régionaux, qu'on nomme arabe en leur associant le nom du pays, par exemple l'arabe algérien, l'arabe syrien, l'arabe irakien, etc... généralement ils s'inspirent tous de l'arabe littéraire mais avec des différences de prononciation et de construction propres à chaque région...(…)

Commentaire par fadnar89 / juin 26, 2010 /

Le billet portant sur les difficultés que pourraient rencontrer des élèves d'origine arabo-maghrébine dans l'apprentissage du FLE a généré d'autres réponses, y compris celle d'une étudiante française qui, après avoir lu les deux contributions, s'est interrogée sur des informations relatives à l'arabe suite aux renseignements données par les deux étudiantes française et algérienne :

Bonjour Fadnar89 et Sandrine,

Je trouve vos interventions très intéressantes pour moi qui ne sais rien de l'arabe. Mais qu'est-ce que l'arabe ? Est-ce une langue d'un pays ? Est-ce une langue générique à plusieurs pays ? J'ai entendu parlé d'arabe classique et parlé, qu'est-ce que cela signifie ? Les « Arabes » définissent-ils leur/s langue/s comme nous, Européens, comprenons celles-ci ? Que signifie pour l'approche culturelle de la langue ce phénomène du « duel » dans le genre ? Comment pouvons-nous, nous les Européens, nous représenter la pratique sociale ou sociétale de ce « duel » inconnu dans les langues de l'Europe de l'ouest ? (...).

Commentaire par karinebel | juin 27, 2010 |

A cet ensemble de questions, plusieurs étudiants algériens ont tenté d'apporter des éléments de réponses comme, ce qui indique qu'au sein de ce blogue, les étudiants des deux groupes ont échangé des informations sur divers sujets tout en manifestant de l'intérêt aux requêtes des autres. L'extrait ci-dessous est une réponse à l'une des questions posées par l'étudiante française, donné par un étudiant algérien, celui-ci a, de son côté, réagi au commentaire de cette étudiante en lui posant des questions :

Bonjour à tous !

Le duel en arabe ne se résume pas aux pronoms personnels isolés, il peut concerner les adjectifs démonstratifs, les pronoms relatifs et même les pronoms personnels affixes. On a tendance à croire que ce concept est exclusivement propre à la culture arabe, mais la réalité est tout autre. Effectivement, l'usage du duel était courant dans le sanscrit ou le grec ancien, et l'est toujours dans le slovène et le lituanien.

Pour ce qui est de l'écriture, n'oublions pas que la graphie du français n'est que le fruit de l'évolution des diverses calligraphies latines (qui ont peu à peu laissé place à l'imprimerie) ... d'où ma question: les tags ou les graffitis ne seraient-ils pas une forme occidentale et contemporaine de « l'art d'écrire » ?? En d'autres termes, est ce là « une autre position sur le même fait culturel » (...)

Commentaire par kimoukarm | juin 27, 2010 |

L'interaction sociocognitive s'est clairement manifestée dans les échanges entre les étudiants des deux groupes quant au sujet des obstacles relatifs à l'enseignement des langues étrangères ou à d'autres sujets très prometteurs sur le plan sociocognitif, les participants se sont partagés diverses informations et ont donné des réponses à plusieurs questions, tel que l'illustre l'extrait suivant qu'est une réponse à la question citée plus haut de l'étudiant algérien :

Les « tags et graffitis » dont se servent les occidentaux actuels ne sont-ils qu'une forme occidentale ? : voir les peintures des temples indouistes... et sont-ils nouveaux dans leur contemporanéité ? : voir les peintures rupestres ou des maisons antiques du bassin méditerranéen. J'y vois plutôt la médiatisation actuelle forcée d'une pratique humaine de tout temps.

Oui, merci de votre compréhension :

Ce que j'appréhendais, c'est la dualité « écriture instrument », constatée dans les technologies comme l'écriture de programmation ou purement support sans signification dans le trait lui-même, et « écriture de spiritualité », interprétée dans la calligraphie et très représentée dans la langue arabe comme porteuse de spiritualité si elle est considérée comme la langue de l'Islam (c'est ce que j'ai retiré des réponses du site). (...)

Commentaire par karinebel | juillet, 01/2010 |

Sur ce thème et sur bien d'autres, les échanges se sont déroulés en plusieurs tours de paroles ce qui démontre la complicité qui s'est créée entre les membres, ceux-ci ont aussi apprécié les contributions apportées par les différents étudiants ce qui peut établir des liens entre eux, nous en avons relevé les exemples suivants des extraits présentés précédemment : « *Je tiens à vous féliciter, vous avez produit une bonne analyse des différences arabe-français, Je trouve vos interventions très intéressantes pour moi qui ne sais rien de l'arabe, etc.* »

Quant aux attitudes d'entraide, nous avons aussi noté plusieurs aspects dont les tentatives d'explication et de réponses à des questions et de partage de ressources. Nous avons par exemple relevé cette réponse apportée par une étudiante française à une question posée par une étudiante algérienne sur la différence existant entre le DELF et le DALF :

Le DELF est le Diplôme d'Enseignement de Langue Française

Le DALF est le Diplôme d'Approfondissement de Langue Française

Le premier est adressé aux apprenants ayant le niveau B, le second est pour les apprenants avec le niveau C (selon la classification du CECR), il porte sur des spécialités. *par alinemarielle | août 19, 2010*

Nous avons aussi souligné le partage de liens et de ressources, par les étudiants des deux groupes qui ont ajouté des vidéos, des images et des extraits de textes à leurs contributions afin d'étayer leurs réflexions, d'apporter des réponses à des questions et susciter des débats, etc. en voici un exemple illustré par une copie d'écran :



Figure n° 20 : Copie d'écran « partage de ressources »

Dans cette partie, nous sommes parvenus à déceler les traces d'une interaction sociocognitive dans le sens d'attitudes d'entraide et de partage de connaissances. Plusieurs exemples tirés de fils de discussions illustrent nos propos à savoir le fait que les participants des deux groupes lisent les contributions des autres, s'échangent des informations et contribuent à un partage de connaissances grâce à l'intérêt qu'ils accordent aux requêtes formulées en questions par exemple et aux attitudes d'entraide. En plus du nombre de commentaires apportés à chaque billet qui confirme la complicité, l'intérêt et l'interactivité entre les participants, les extraits présentés plus haut ont révélé les liens qui s'établissent entre les membres à travers les marques d'appréciations positives relatives aux différentes contributions.

Les analyses faites jusqu'ici font apparaître l'engagement mutuel, l'implication et l'interdépendance des sujets participants à l'expérimentation, et cela en nous appuyant sur divers éléments et qui sont :

- *La participation* : Les données chiffrées ont montré que les étudiants français et algériens ont participé massivement aux échanges et progressivement. Nous avons noté un grand nombre d'interactions entre sujets natifs et non natifs, ce qui indique que les sujets se sont petit à petit intégrés au sein de la communauté. Quant à l'analyse de discours, elle nous a permis à déceler les marques de reprises des contributions des autres qui indiquent la

participation interactive entre les membres.

- *Motivation et intérêts communs* : La motivation des participants peut se mesurer en premier lieu par le nombre de contributions, et en nous référant aux résultats chiffrés, nous pouvons avancer que le grand nombre de commentaires faits aux billets de la dernière phase est une marque de la motivation des sujets qui, dès la première phase, ont manifesté un intérêt pour l'expérimentation. Cela a été aussi noté dans leurs premières contributions où ils ont déjà commencé à s'identifier à une communauté, celle des FLEureux, FLEuriens, FLEuristes, etc. S'ajoute à cela les tâches qui leur ont été proposées et qui touchent de près leur formation et futur métier.
- *Expériences de vie partagées* : Le récit autobiographique peut être considéré comme une marque de motivation et d'implication dans les échanges. Nous avons montré à travers plusieurs exemples, que les participants se sont familiarisés, dès la phase de présentation avec le groupe d'où la facilité de parler d'eux-mêmes et de leurs expériences dans leurs diverses contributions aux tâches proposées.
- *Attitudes d'entraide et partage de connaissances* : Pris comme marques d'interdépendance, ces éléments sont apparents dans notre corpus. Les échanges étaient fructueux d'où l'intérêt porté aux différentes contributions par la lecture en premier lieu et par les réponses aux questions, les explications, et le partage de ressources.

V.2. Constitution d'une micro-culture

L'existence du lien social au sein d'un groupe en ligne est tributaire d'un certain nombre de phénomènes dont la constitution d'une micro-culture définie par Dillenbourg *et al* (2003) comme l'expérience vécue par les membres et qui est à l'origine de l'émergence d'une identité particulière. Afin de repérer ses traces, nous nous sommes concentrés sur différents axes à savoir : *la conscience d'appartenance à un groupe*, dont les marqueurs que nous confère l'analyse du discours sont l'utilisation du « nous » et de syntagmes personnels indiquant l'appartenance à une communauté, l'apparition d'une identité, la définition des frontières communautaires et la ritualisation de l'interaction, *l'apparition d'une histoire et le dévoilement de soi* auxquelles renvoient la manifestation de l'émotion et de la dimension relationnelle, la récurrence d'un topos et la négociation dans la réalisation des tâches, *la solidarité, le soutien et la réciprocité* dont les indicateurs sont l'usage de l'humour, de la politesse, etc., ainsi que *la capacité à résoudre des conflits*.

V.2.1. Conscience du groupe ou sentiment d'appartenance

La conscience d'appartenance à un groupe, se traduit d'abord dans le fait que les participants ont la même formation, ce rapport qu'ils entretiennent entre eux est favorable à la constitution communautaire et au développement d'un sentiment d'appartenance à la même communauté de par l'objectif qu'ils partagent tous, à savoir celui de devenir des enseignants du FLE. L'expérience vécue par les membres à travers des échanges selon des tâches thématiques a généré un sentiment d'attachement à une communauté que nous avons pu déceler dans notre corpus en nous référant à différents indicateurs.

V.2.1.1. Définition de la communauté par l'utilisation de « nous »

Le pronom personnel « nous » peut représenter un marqueur de sentiment communautaire en renvoyant à un groupe cohérent qui se distingue des autres groupes par certaines particularités. La capacité de se désigner en tant que groupe par l'usage de pronoms ou de certains syntagmes nominaux témoigne de la conscience d'être lié à une communauté. Marccocia souligne que : « Deux types de comportements langagiers manifestent cette capacité de réflexivité : l'utilisation du pronom « nous » pour désigner et constituer la communauté, l'utilisation d'un syntagme nominal partagé pour désigner la communauté (« le groupe ») » (2002 : 7).

Dans la phase « Trait d'union » relative aux différentes présentations des participants, nous avons pu relever l'utilisation du pronom personnel « nous », cela révèle que les participants prenaient de plus en plus conscience qu'ils font partie d'un groupe particulier, en voici un extrait :

Merci a vous tous pour ces messages de bienvenue! Peut etre pourrait on échanger les raisons pour lesquelles **nous** sommes attirés par l'enseignement du FLE! A bientôt! *Commentaire par annamidt | juin 18, 2010 |*

Un peu plus loin, nous constatons cette tendance à utiliser le « nous », ce qui nous laisse à dire que le groupe commence petit à petit à se désigner comme une communauté à part, tel que démontré dans l'extrait suivant :

Bonsoir Aline et bienvenue à vous dans notre petite communauté FLEurienne. J'espère que cette expérience, **nous** offrira l'opportunité de nous enrichir, car **nous** sommes, tous, issus de différents horizons pleins de richesse et diversité ethnique et religieuse.

A très bientôt. *Commentaire par fadnar89 | juin 23, 2010 |*

En plus de l'utilisation du pronom personnel « nous » qui indique l'appartenance à une même communauté, nous avons décelé aussi le recours à l'adjectif possessif « notre » qui peut aussi être considéré comme une marque d'un sentiment d'attachement au même groupe, l'extrait suivant en est un exemple :

Hola Sandrine,

(...) Je souhaite aussi que cette expérience **nous** apportera beaucoup d'informations et d'échange sur soi et l'autre, ce qui est en somme l'essence de **notre** futur métier.

Commentaire par fadnar89 | juin 18, 2010 |

Mis à part l'usage du « nous » pour se référer à la communauté, les étudiants ont eu recours à d'autres formes verbales pour exprimer leur appartenance à la communauté des étudiants et futurs enseignants du FLE comme l'explique l'extrait suivant :

(...) Pour réagir à ceci et réfléchir **ensemble**, il ne faut pas oublier que l'enseignement du FLE ne se veut pas perfectif (...).

Commentaire par annamidt | juillet 2, 2010 |

Que ce soit au début de l'expérimentation ou dans les phases avancées, nous avons décelé une utilisation récurrente du pronom personnel « nous » par lequel les participants expriment leur attachement à un groupe uni et qui indique la formation d'une communauté en plus de l'usage d'autres procédés étayant l'idée d'une construction identitaire et communautaire.

V.2.1.2. Emergence d'une identité

L'expérience vécue par les participants à travers des échanges en ligne a fait en sorte qu'un langage particulier se crée par l'entremise de la néologie. C'est à travers ce processus de formation de nouvelles unités lexicales que les étudiants ont exprimé la relation qu'ils entretiennent entre eux et le sentiment d'appartenance à une communauté. Les néologismes ont été relevés dès la phase de présentation, là où les différents membres ont commencé à les employer et d'une manière massive. Nous rappelons qu'il s'agit d'unités lexicales formées à partir de la base « FLE » dont fait partie aussi le nom du blogue « fleraison » et qui représente aussi la formation des étudiants participants à l'expérimentation et l'objet des différentes tâches autour desquelles ont tourné les échanges. L'extrait ci-après indique que l'étudiant s'identifie à une communauté du FLE et se désigne comme étant membre de cette communauté tout en ayant recours à un des néologismes admis par les différents membres :

Bonjour malikmar33,

Comme étant membre **FLEurien/FLEuriste** 😊😊, je m'empresse de vous souhaiter la

bienvenue dans cette **communauté de FLE**.

A très bientôt

Commentaire par davjerome | juin 20, 2010 |

A la recherche de plus de créativité et d'originalité, les participants, s'ils n'adoptent pas les néologismes proposés par les autres membres, font appel à l'imagination et à d'autres procédés de néologie proposant des appellations pour désigner une communauté naissante (*petite commuauté de FLE, Jardin de FLE, voyage FLErien, etc.*), ou pour s'y identifier en s'attribuant certaines dénominations (*FLEur, FLEuriste, FLErien, FLEureux, etc.*), nous avons relevé l'exemple suivant de la phase « Trait d'union » :

(...) J'espère que **la communauté FLErienne** m'acceptera comme membre, et que le contact sera bien avec tous le monde.

A très bientôt *Billet Publié par [famsara juin 20, 2010](#)*

Une des participantes fait remarquer ce recours à la néologie par les différents membres et exprime le fait qu'elle apprécie cela, c'est pourquoi elle emploie dans son billet de présentation un des néologismes déjà proposés et précisément dans la séquence d'ouverture :

Bonsoir les ami(e)s **FLEurien(ne)s**,

A lire les différents commentaires de présentation, **j'ai l'impression que le terme de FLEureux (euses) a été adopté, et personnellement je l'aime bien 😊**(...)

A+. *Publié par [cristelleflm1 juin 22, 2010](#)* -

L'emploi des néologismes relatifs au FLE fait partie du langage des étudiants algériens et français dans toutes les phases. En débattant du sujet des obstacles culturels à l'enseignement des langues étrangères, une étudiante française rappelle qu'elle fait partie d'une communauté celle des FLEureux, tout comme tous les participants à l'expérience. Elle met en évidence l'objectif qu'ils ont en commun et les valeurs qu'ils partagent à savoir la lutte contre les représentations négatives qui peuvent nuire au dialogue culturel et générer une insécurité culturelle :

Néanmoins il faut reconnaître que nous ne serions qu'une minorité à lutter contre cette insécurité car concrètement qui va s'en soucier à part **les fidèles « Fleureux »**?

Commentaire par annamid | juillet 04, 2010 |

Hormis le procédé de néologie et de dérivation qui a permis aux participants de créer des mots qui les qualifient et de désigner explicitement leur communauté, nous avons aussi remarqué que le jeu de mots a caractérisé les échanges entre les étudiants des deux nationalités et ce, dans la dernière phase où la tâche consistait à analyser un extrait d'un roman de la littérature maghrébine/beure. Pour réaliser cette tâche, un étudiant a proposé le titre « *Du côté de chez*

Doria » pour son billet d'analyse à l'exemple du titre de Proust « *Du côté de chez Swan* » en remplaçant le prénom « Swan » par le prénom du personnage principal du roman de Faiza Guène « *Kiffe kiffe demain* » et qui est « Doria ». Plusieurs participants ont par la suite continué ce jeu en proposant chacun un titre à son billet en se référant à l'œuvre de Proust « *A la recherche du temps perdu* » tout en y apportant des modifications pour les adapter à l'objet de leurs analyses, voici les titres proposés par les étudiants : « *Un amour de Doria* », « *A la recherche du plaisir culinaire perdu* », « *Toujours dans une vision proustienne : Le « nom » retrouvé* », « *A l'ombre des jeunes filles de la banlieue* ».

Ce jeu montre la connivence qui s'est instaurée entre les participants qui voulaient apporter leur pierre à l'édifice mais dans un climat collaboratif qu'ils ont favorisé à travers la créativité, la complicité mais surtout l'ouverture sur l'Autre.

Au vu de ces exemples, nous constatons que les participants s'amuse au jeu de dérivation et de néologisme, qui leur a permis de nouer une relation entre eux autour du FLE et autour d'autres sujets, et de confirmer encore ce sentiment d'affiliation à la communauté et qui s'est manifesté comme nous l'avons vu auparavant par l'engagement volontaire et réciproque des membres dans la réalisation des tâches.

V.2.1.3. Définition des frontières et ritualisation de l'interaction

La définition de la communauté se traduit par la possibilité de déterminer ses frontières thématiques en ce sens que les membres manifestent la conscience des sujets autour desquels tournent leurs débats. En nous référant à cette condition proposée par Marcoccia (2003), nous avons effectué un prélèvement d'extraits comportant des traces de définition des frontières thématiques et qui reflètent la conscience des participants de la portée de leurs tâches communicatives. Dans l'exemple ci-après, une étudiante algérienne s'est rappelé le fait que l'une des participantes a souligné dans son billet de présentation qu'elle aimait le tango, lui a envoyé un lien vers une vidéo d'une chanteuse flamenca. Toutefois, cette étudiante a utilisé au début de son message l'expression « juste une parenthèse » qui affirme cette conscience des frontières thématiques et le fait que son message n'entre dans aucune des tâches proposées au groupe :

Hola Maude,

Juste une parenthèse, je me rappelle que vous aimez le tango, mais quelle sorte de tango, l'argentin ou le flamenco??? (...)

Hasta luego *Commentaire par fadnar89 | juillet 4, 2010 |*

Les traces de la conscience des frontières déterminant la communauté au travers les sujets que

les membres sont appelés à aborder, se révèle dans l'exemple ci-dessous, où l'étudiante, après avoir apporté sa contribution, dans le cadre du thème proposé, la termine par une formule votive dans laquelle elle exprime implicitement la crainte de n'avoir pas respecté la frontière thématique :

(...) **J'espère ne pas être hors sujet**, et puis je serai dans l'attente de vos réponses ^^.
Au plaisir. [juin 27, 2010](#) - Publié par [amelaures](#) |

Dans ce même contexte, nous avons relevé un exemple où une des participantes, exprime explicitement sa conscience d'avoir franchi la frontière thématique, tout en revenant au sujet de la discussion. Elle dévoile son intention de ne pas vouloir s'éloigner du sujet du débat en réorientant sa réflexion au thème proposé tel que le démontre cet extrait :

(...) **Pour ne pas trop m'éloigner**, il ne faut pas oublier que c'est la personnalité de l'enseignant qui joue le rôle le plus important dans une classe de FLE, (...)
Commentaire par amelaures | juillet 8, 2010 |

Suivant la réflexion de Marcochia (2003) à propos des conditions permettant à une communauté d'exister et en particulier celle liée à la définition communautaire, l'auteur a évoqué les rituels de l'interaction comme marque d'une conscience du groupe. Il s'agit par exemple des séquences d'ouverture et de clôtures des messages et des termes d'adresses qui ritualisent les interactions en véhiculant les marques d'appartenance à la communauté. Dans l'exemple ci-dessous, nous avons observé que l'étudiant s'adresse et interpelle les « fleuristes », terme par lequel les membres se désignent et marquent leur appartenance à une communauté. L'auteur utilise aussi le vocable « chère » qui marque la relation qu'il entretient avec les membres de cette communauté :

(...) **chères fleuristes** quelle méthode adopteriez vous et quels sont a votre avis les avantages que l'on pourrait tirer dans le cas d'une application dans le champ du FLE?
Billet Publié par [malikmar33](#) juillet 08, 2010

Quant aux différentes interactions, elles sont ritualisées par des activités d'ouverture et de clôtures diverses mais indiquant toutes la conscience d'appartenance à une communauté, et que les messages s'adressent à ses membres, tels que le démontrent les exemples suivants « À vous lire, Bonjour à tous !, A très vite!, Au plaisir de vous lire... rapidement, j'espère 😊, Bonjour les FLEreux et FLEreuses, Bonjour à toutes et tous les FLEurs du site, ». Soulignons que dans certains cas, les participants s'adressent à un membre particulier par le recours au pseudonyme ou au prénom.

V.2.2. Histoire commune et dévoilement de soi

Après avoir relevé les indices de l'appartenance communautaire, nous nous intéresserons dans cette partie à d'autres conditions qu'un groupe doit remplir pour qu'il se constitue en communauté. Il s'agit de la dimension relationnelle que nous analyserons selon deux aspects et qui sont : la négociation dans la réalisation des tâches, l'utilisation des procédés relatifs à l'expression des émotions, à la préservation des faces des interlocuteurs, et aussi de l'apparition d'une histoire conversationnelle communautaire qui relie les membres entre eux.

V.2.2.1. Dimension relationnelle et manifestation de l'émotion

Les points de repères d'une communauté selon Grossman, Wineburg et Woolworth (2001 : 946) peuvent se résumer dans la participation d'un groupe de personnes socialement interdépendantes à des discussions mais aussi à des prises de décisions et à des pratiques qui la font évoluer. La dimension relationnelle se manifeste donc par la participation à des prises de décisions et en particulier par la négociation sur laquelle nous avons axé notre analyse. Rappelons que le scénario suivi dans l'expérimentation ne comporte pas de macro-tâches nécessitant une prise de décision commune, mais les tâches que nous avons assignées aux étudiants sont d'ordre communicatif, elles relèvent du débat, de la confrontation des points de vue, de l'analyse, etc. c'est pourquoi, la négociation peut y apparaître dans les différentes discussions où nous en avons relevé quelques aspects. Dans l'un des polylogues, les étudiants ont débattu la question des méthodes d'enseignement du FLE, chacun a donné son commentaire et apporté sa contribution sans heurt ni tension. Cette négociation par l'échange de points de vue se révèle dans le commentaire de l'étudiant ayant soulevé cette question et suscité le débat :

Je trouve que les commentaires sont très intéressants ; **grosso-modo nous nous accordons à dire qu'il n'y a pas de méthode miracle pour le FLE** » (...)

Commentaire par malikmar33 | juillet 8, 2010 |

Un autre polylogue dont le thème était l'introduction des stéréotypes sur la culture de l'Autre dans le cours de langue étrangère a donné lieu à la confrontation des opinions entre ceux qui sont pour ce type d'approche et ceux qui sont contre. Pour que l'échange reste fructueux et utile aux différents membres, ceux-ci sont arrivés à la conclusion que ce n'est pas sur cela que porte le débat mais sur le fait qu'il faut choisir le moment propice à l'introduction de ces images et savoir les manier avec précaution surtout face à certains publics. Voici un exemple

où une étudiante tente d'éviter que le débat tourne au conflit et préfère opter pour une négociation qui mène à l'entente et à une meilleure compréhension entre les uns et les autres :

Le problème ce n'est si il y a nécessité d'intégrer ce genre d'outil de l'enseignement, l'apprenant doit tout connaître, il ne faut ni offrir des préjugés négatifs, ni une surévaluation exagérée et dire que les Français sont les meilleurs 😊

Mais, je crois que les amis français voulaient attirer l'attention de l'ensemble des blogueurs sur le timing de l'introduction de ce genre d'outil ne doit pas arriver au début de l'enseignement pour ne pas contruire chez les apprenants des idées préconçues, qu'il va généraliser sur tout voilà 😊@. *Commentaire par cyrilco | août 17, 2010 |*

Par ailleurs, dans un groupe de travail dont les membres commencent petit à petit à se connaître, le dévoilement de l'émotion vient après un sentiment d'assurance et un climat de confiance que procure le groupe au membre, c'est pourquoi, ce dernier commence par dévoiler quelques traits de sa vie en particulier de sa sphère professionnelle comme nous l'avons démontré précédemment avant de laisser apparaître ses émotions. La dimension relationnelle des émotions, nous intéresse tout particulièrement dans cette partie du fait qu'elle marque les rapports qui s'instaurent entre les participants et contribuent à la formation communautaire, c'est pourquoi, nous mettrons l'accent sur les usages des smileys « émoticônes » dans les écrits des participants tout en analysant leurs diverses dimensions afin de démontrer les manifestations de l'émotion chez les membres ainsi que leurs différentes dimensions. L'usage des émoticônes dans notre corpus est très récurrent, nous avons pu observer les différents types décrits par Marcoccia (2000) dont nous allons analyser les dimensions en les illustrant par des exemples. Rappelons que l'usage des smileys selon cet auteur a pour but de désambiguïser des énoncés menaçant la face du destinataire, hormis le fait qu'ils remplacent l'intonation et les mimiques faciales, ils s'emploient comme adoucisseurs permettant de contrecarrer un FTA (Face Threatening Act).

Dans son billet de présentation, une étudiante française parle de son cursus universitaire et professionnel en évoquant le fait qu'elle projette de partir pour un an d'assistantat sur l'Ile de Wight au sud de l'Angleterre. Une étudiante algérienne commente son billet en lui posant une question sur l'assistantat et aussi en lui parlant de l'espagnol, la langue qui fascine bon nombre d'étudiants sur le blogue, en voici l'extrait :

Bonjour Marie,

(...) Pouvez-vous m'expliquer plus en quoi consiste l'assistantat, en Algérie, ça n'existe pas 😊 Autre chose, sur ce blogue, beaucoup de personnes aiment l'espagnol, j'espère que ça t'aidera aussi dans ton apprentissage linguistique.

Hasta luego 😊 *Commentaire par fadnar89 | juin 17, 2010 |*

Le premier smiley utilisé par l'étudiante vient après le fait de dire qu'en Algérie ce genre de formation qu'est l'assistantat n'existe pas, ce qui exprime une émotion ressentie au moment d'écrire ce billet ou l'effet qu'a eu son énoncé sur elle, ce smiley marque un certain regret dû au fait que les étudiants algériens ne bénéficient pas de ces options dans leur formation. Un peu plus loin et dans la séquence de clôture, l'étudiante emploie l'espagnol pour clôturer son commentaire suivi d'un smiley (clin d'œil) relationnel car il exprime surtout la relation qui pourrait s'instaurer entre les deux étudiantes grâce à l'amour de l'espagnol qu'elles ont en commun. Ce clin d'œil marque donc la complicité comme relation que l'étudiante algérienne souhaite entretenir avec son interlocutrice mais, il peut aussi être interprété comme un adoucisseur vu qu'elle a posé une question à l'étudiante française ce qui risque d'être un acte menaçant la face négative de l'interlocutrice.

La dimension relationnelle véhiculée par les smileys, se lit aussi dans l'exemple ci-dessous extrait d'une discussion dont le thème est la spécificité culturelle des publics apprenants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, ici l'étudiant français utilise un smiley sous forme d'un clin d'œil servant à expliciter la relation qu'il entretient et souhaite renforcer avec les étudiants algériens, il indique la complicité et le rapprochement car il vient appuyer l'énoncé où l'auteur émet le désir d'être orienté par les étudiants algériens s'il serait un jour appelé à enseigner le FLE en Algérie, son énoncé explicite la relation qu'il a avec les étudiants algériens mais il la renforce par un clin d'œil exprimant la complicité :

(...) et si un jour, le hasard, m'amène à enseigner le FLE en Algérie, j'espère pouvoir compter sur mes camarades FLEureux (euses), de ce blog, pour me donner de conseils et orientations afin de mieux cerner la culture arabe qui est riche et complexe et de mieux comprendre la situation du français en Algérie et sa place dans la culture algérienne 😊. *Commentaire par davjerome / juillet 8, 2010 /*

Selon la typologie des smileys (Marcoccia, 2000), il existe, comme nous l'avons précédemment signalé, la catégorie qui renvoie à la fonction de politesse assurée par l'utilisation des smileys anti-FTA. Pour ménager la face de son interlocutrice, l'étudiante française, dans cet exemple, expose son point de vue en ce qui concerne la prise en compte de l'origine socioculturelle des apprenants dans l'enseignement de la langue-culture française tout en soulignant à la fin que son propos ne véhicule aucune stigmatisation. Cette dernière phrase qui a pour but de ne pas heurter l'interlocutrice est suivie d'un émoticône (clin d'œil) visant de compenser la menace que pourrait véhiculer l'idée exprimée dans le commentaire. Dans la deuxième partie, cette étudiante française s'adresse à une autre étudiante algérienne

qui lui a envoyé un lien d'une chanson vu qu'elle aime le flamenco. L'examen de ce passage nous a permis de catégoriser le smiley utilisé comme étant un procédé de politesse car, dans sa réponse, l'étudiante française remercie l'étudiante algérienne pour le lien tout en mentionnant qu'elle préfère le tango argentin, pour éviter que cela soit mal interprété par son interlocutrice, elle clôture son commentaire par un smiley qui indique le sourire accompagnant le remerciement mais fonctionnant aussi comme un anti-FTA au cas où l'interlocutrice comprenne que l'étudiante aurait préféré un autre lien du tango argentin :

Hola de nuevo!

@ meriknas: (...) Je pourrais peut-être soumettre éventuellement l'idée d'un décalage entre la vision de la France qu'ils pourraient avoir et la réalité qu'ils percevront. Je ne parle pas des belles images du Mauger mais de quelques stéréotypes ou lieux communs encore véhiculés. La réalité peut être différente, peut-être plus amère. Mais je pense que ce serait au même titre que n'importe quel apprenant de n'importe quelle origine.

Aucune stigmatisation dans ce constat. 😊

@Fandnar89: (...) Merci pour le lien ! J'aime bien ce style même si je suis plus adepte du tango argentin! 😊 *Commentaire par riamauvey | juillet 7, 2010 |*

Une autre catégorie de smileys a été observée dans l'extrait ci-dessous et dont la fonction est interprétative, servant à mieux comprendre le message du locuteur. Ici, il s'agit de l'humour véhiculé par le smiley qui a la forme d'un clin d'œil qui suit un énoncé à caractère humoristique :

(...) la didactique des langues-cultures m'a permis de mieux appréhender la nature la humaine, et du coup mieux me connaître

C'est mieux qu'une cure thérapeutique 😊 *Commentaire par sandrinko | juin 20, 2010*

L'expression des états émotionnels apparaît dans divers procédés en plus de la formulation explicite dans les énoncés à savoir l'utilisation des capitales, la ponctuation expressive et l'étirement graphique. Dans notre corpus, nous avons relevé des exemples des deux derniers procédés, mais nous n'avons pas observé l'usage de capitales. L'emploi d'une ponctuation expressive se manifeste dans le dédoublement des points d'exclamation comme le démontre l'exemple ci-dessous.

Bonjour à tous!!

(...) Mon but c'est de voir toujours d'autres choses! J'ai hâte que tout se concrétise!! Prochain objectif, enseigner en Amérique du sud!(je ne parle pas encore espagnol, mais ça viendra!!!:)) A bientôt [juin 17, 2010](#) Publié par [marieget](#) |

Le dédoublement des points d'exclamation marque dans cet exemple l'enthousiasme et l'excitation vu que l'étudiante aspire à apprendre l'espagnol et exprime à travers cet énoncé le fait qu'elle est motivée et décidée de le maîtriser.

A travers ce procédé qu'est la ponctuation expressive, que ce soit le dédoublement des points d'exclamation ou d'interrogation, les étudiants manifestent des émotions diverses, l'enthousiasme, le mécontentement, la surprise, ou même l'énervement. L'extrait ci-dessous est une réponse à l'idée que les apprenants, quelle que soit leur origine, rencontrent les mêmes obstacles culturels, billet publié par une étudiante française et auquel répond une étudiante algérienne :

Je ne sais pas si un arabe accepterait le fait que vous dites qu'il n'y a pas de grandes différences entre des apprenants d'origine arabe ou asiatique!!!!
Commentaire par amelaures | juillet 13, 2010 |

Ici, l'étudiante algérienne exprime son mécontentement mais implicitement tout en atténuant l'acte menaçant qui peut être formulé comme un reproche direct. Elle commence par dire « je ne sais pas si un arabe » qui marque la distanciation et la généralisation et le fait qu'elle ne prend pas cela à titre personnel, d'ailleurs, nous ne trouvons pas de pronom personnel la désignant. Mais, elle clôture son énoncé par des points d'exclamation qui expriment le fait que son idée a du mal à passer et qu'elle l'a interpellée. L'agacement peut être ressenti dans l'énoncé et renforcé par cette ponctuation expressive. Le même sentiment se manifeste dans l'exemple ci-dessous qui est un commentaire à un billet où son auteur émet l'idée que l'enseignement de l'arabe dans sa dimension culturelle est délicat du fait de la relation étroite entre l'islam et la culture arabe. La réponse comme nous l'avons pu le remarquer véhicule, à travers la remise en cause de l'idée émise par l'auteur du billet, un étonnement voire un agacement. L'énoncé ci-après qui traduit la réaction de l'étudiante française s'est accompagnée d'une ponctuation expressive sous forme d'un dédoublement de points d'interrogation et d'exclamation témoigne de l'insatisfaction qui aurait pu s'exprimer par l'intonation s'il s'agissait d'une communication orale :

(...) D'après ce que j'ai compris, l'arabe, est certes la langue de l'Islam, mais je me pose la question est-ce que toute la culture arabe est liée à la religion seulement???!!!!!!
Existe-t-il une littérature profane, dans le sens où elle ne touche pas à la religion???
Peut-on enseigner la culture arabe sans toucher à l'aspect religieux???
A+ Commentaire par marieget | juillet 7, 2010 |

D'autres émotions ressenties par les participants ont pu être exprimées dans leurs écrits par le biais d'un autre procédé, il s'agit de l'étirement graphique. Ici, pour exprimer le fait qu'il a apprécié les paroles de la chanson proposé par une des participantes, un étudiant algérien, emploie en plus de l'appréciation positive formulée dans le vocable « super », l'allongement de syllabe et un smiley souriant exprimant des émotions de joie et de contentement :

Suppppppppppeeeer la chanson 😊, elle comporte aussi beaucoup d'images des uns

et des autres. Les Français y sont présentés comme étant un peu collé monté 😊 par contre les Québécois sont plus naturels.
Merci pour cette chanson. A+. *Commentaire par malikmar33 | août 6, 2010 |*

En ce qui concerne le deuxième smiley utilisé, il a une double fonction, la première est interprétative visant à ce que le message soit compris comme étant humoristique, tandis que la deuxième, elle relève de la politesse, elle compense l'acte menaçant qui est dans ce cas une sorte de critique pouvant atteindre l'interlocuteur.

Dans l'exemple ci-dessous, l'état émotionnel qui est la surprise et l'étonnement est exprimé par l'interjection, le dédoublement des points d'exclamation, l'étudiant a utilisé à la fin de l'énoncé « lol » qui marque le rire, vu qu'il a trouvé drôle ce qui a été dit.

Waou!!! je vois que la femme est au centre de ces « points sensibles »... Merci les gars, si un jour je me rends en Algérie je saurai quoi faire, **lol** *Commentaire par davjerome | juillet 11, 2010 |*

A partir de ces exemples, nous pouvons avancer que les divers états émotionnels exprimés par des procédés variés marquent le dévoilement de soi et le rapprochement entre les membres. L'usage des smileys permet, comme nous avons pu le constater, l'instauration de divers types de relations entre les membres qui s'efforcent parfois de ménager les faces de leurs interlocuteurs, expriment le désir d'entretenir avec eux des relations, montrent la complicité qui caractérise leurs relations, ils usent de l'humour pour sympathiser, etc.

Précisons que l'émotion a été verbalisée dans les échanges, en particulier lors de la dernière phase réservée au bilan final où les étudiants ont exprimé leurs impressions au sujet de l'expérience vécue sur le blogue. Des commentaires tels que « *j'étais plus que ravie de faire partie de ce groupe, car j'ai adoré cette expérience* », « *nous aussi, nous sommes très heureux de participer à cette expérience* » réaffirment cette dimension relation qui s'est développée entre les sujets au fur et à mesure qu'ils communiquent.

En conclusion, nous pouvons dire que le lien communautaire se révèle dans la négociation et la recherche de terrains d'entente, le respect du point de vue de l'Autre, mais aussi dans le dévoilement de soi par l'expression des états émotionnels. L'analyse faite sur le corpus a dénoté divers aspects de la dimension relationnelle qui s'est instaurée entre les participants, ce qui favorise la constitution d'une communauté virtuelle.

V.2.2.2. Une histoire conversationnelle communautaire : le topos récurrent

Partant des indicateurs de la formation d'une communauté en ligne, nous avons orienté notre analyse vers l'apparition d'un topos récurrent ou d'une histoire conversationnelle communautaire (Golopentja 1988). Comme le souligne Marccoccia (2002) : « la constitution d'une communauté virtuelle se manifeste par la connaissance affichée par ses membres de son histoire conversationnelle ». A partir de l'analyse effectuée sur notre corpus, il nous a été possible de repérer le sujet de la femme qui a été abordé dans plusieurs billets et commentaires et à des phases différentes. Dans cet exemple, l'étudiant évoque ce sujet mais dans une autre tâche et rappelle que la question de la femme a eu une histoire au cours de cette expérience, voici ce que dit l'auteur du commentaire :

L'extrait nous donne des indices sur les traits de la société traditionnelle patriarcale où il existe une séparation entre les sphères des hommes et des femmes et où des rôles bien déterminés sont « exigés » des uns et des autres au nom de la bonne éducation et du respect... **On est pas loin du texte de Faiza Guène... Mais j'espère ne pas provoquer le même débat sur la situation de la femme 😊**

Commentaire par medzar | août 18, 2010 |

Etant largement débattu, ce sujet a suscité plusieurs réactions vu que les différentes tâches sont à visée interculturelle, ne pouvant donc pas faire l'économie d'une réflexion sur l'image de la femme. C'est pourquoi, nous avons pu observer la conscience de l'existence d'une histoire conversationnelle selon les termes de Marccoccia (2002) qui constitue un indicateur de la constitution communautaire vu qu'elle reflète le lien qui s'est tissé entre les membres et qui se manifeste dans ce qu'ils ont vécu ensemble et dans la capacité de se remémorer cette histoire.

V.2.3. Solidarité, soutien et réciprocité

Si l'humour est considéré comme une marque de solidarité selon les critères établis par Herring (2004), les participants y ont eu recours dans leurs échanges et que nous retrouvons d'une manière récurrente dans notre corpus où les étudiants, à travers les formules humoristiques, la ponctuation ou les émoticônes, tentent de s'intégrer au groupe et de marquer une complicité, une empathie, etc. Dans l'exemple ci-dessous, nous avons relevé une phrase que l'auteur de ce billet a utilisé associée à un émoticône et de trois points de suspensions qui soulignent l'intention humoristique de l'étudiante :

A mon tour d'essayer de présenter une esquisse d'apprenant d'origine européenne, désirant apprendre l'arabe, je pense qu'il faut tout d'abord connaître ses motivations,

est-il appelé à vivre dans un pays arabe, a-t-il fait la rencontre d'une personne d'origine arabe J, des ambitions professionnelles (**comme tous les Chinois qui envahissent l'Algérie ;)**) ... Billet - Publié par [fadnar89](#) / juin 29, 2010

Le ton de l'humour était présent dans plusieurs contributions quelle que soit sa forme, dans l'exemple ci-dessous, un des étudiants a raconté une anecdote à propos de l'utilité du volet culturel dans l'apprentissage d'une langue étrangère et précisément dans une situation de communication. L'humour est marqué, dans ce passage par l'histoire elle-même mais aussi par les trois points de suspension, l'usage de « hh » qui peut être considéré comme un rire, tout comme l'abréviation « lol ».

mais faut il vraiment ignorer ces volets, un jour une question nous a été poser lors du cours , en sachant que l'objectif premier a la didactique des langues étrangères et justement d'octroyer une certaine autonomie , une liberté a l'apprenant lui permettant de dépasser le coté classique de l'enseignement, on cherche a permettre a l'étudiant de se débrouiller dans une situation de communication, lui permettre de s'émanciper dans une société; dans une entreprise ..en une seule phrase apprendre pour communiquer et non apprendre pour apprendre ...**car les vers de Molière ou quelques citations de proust ne vont être surement d'aucune utilité dans un hôtel – au métro – ou chez le boucher ...les tournures de langues – les proverbes en gros ce que utilise les français de tous les jours sont de mise pour quelqu'un qui veut réussir dans un pays autre ..hh une fois me rappel on ma dit que j'étais comme mathusalem en prenant le dictionnaire j'ai lu que c'était une bouteille en verre pour le vin ou un truc comme ça ..mais en cherchant la vrai interprétation de la phrase j'ai trouvé qu'on m'as en faite dit que j'étais aussi vieux que ce cher mathusalem qui fait partie de la tradition biblique étant comme le plus vieux être humain qu'ai pu exister ..hé ben purée lol l'apprentissage de la langue française ne ma pas servi a grand chose la**

@+ *Commentaire par malikmar33 / juillet 07, 2010 /*

Dans toutes les phases, nous avons décelé les traces de la solidarité à travers l'usage de l'humour qui se manifeste dans les émoticônes sous forme d'un clin d'œil ou d'un sourire. Nous avons relevé un exemple où une étudiante française a répondu au billet que nous avons cité plus haut tout en utilisant un ton d'humour, auquel s'ajoutent trois points de suspension et un émoticône sous forme de clin d'œil confirmant la complicité voire la solidarité :

En tout cas, j'espère que vous aurez une vie aussi riche et longue que celle de Mathusalem... **Mais peut être sans déluge, cela vaudra beaucoup mieux, n'est-ce pas** 😊 A+. *Commentaire par cristelleflm1 juillet 08, 2010 /*

Un autre exemple révèle que les étudiants des deux groupes font appel à l'humour dans leurs contributions surtout par le biais des émoticônes qui confèrent une dimension visuelle aux échanges et marquent l'entente, la complicité et l'ouverture sur l'autre, et de ce fait permettent

que des liens d'affinité s'établissent entre les membres, ce qui nous amène à lier cela à l'existence d'une communauté en ligne.

J'ai découvert le FLE à travers l'apprentissage de l'espagnol, comme c'était une langue étrangère moi, j'ai voulu plus connaître les stratégies d'apprentissage, et la didactique des langues-cultures m'a permis de mieux appréhender la nature humaine, et du coup mieux me connaître 😊

C'est mieux qu'une cure thérapeutique 😊. *Commentaire par sandrinko | juin 20, 2010 |*

Pour illustrer cet aspect observé dans les interactions, nous présentons l'extrait suivant :

(...)chaque enseignant s'adapte en l'occurrence aux différents paramètres qui entourent le public visé » **lol étant sans expériences dans le domaine de l'enseignement lol sa m'étonnerai que l'inspecteur serait du même avis** vu que lui s'assure que les règles dictées seront respectées »

Commentaire par malikmar33 | juillet 8, 2010 |

La présence de l'humour dans les interactions en ligne entre les membres de notre échantillon expérimental comme marque de solidarité et condition à l'existence de la communauté doit s'accompagner aussi du soutien, ou de ce que Herring (2004) appelle « support » qui peut être repéré à travers l'analyse des marques de politesse, celles-ci sont très récurrentes dans notre corpus, il s'agit de rituels variés de socialisation à savoir, les appréciations positives (félicitations, encouragement, etc.), remerciements, excuses, etc.

Dans l'extrait ci-après, une des participantes, après avoir répondu à la consigne, a présenté ses excuses d'avance pour ce qu'elle a avancé à propos de la langue arabe surtout que parmi ses lecteurs, il y a des étudiants qui maîtrisent cette langue. Il s'agit donc d'une forme de politesse par laquelle, cette participante tente à travers l'excuse de préserver la face de ses interlocuteurs d'un FTA :

Bon, je me lance... je ne connais pas vraiment l'arabe et ces difficultés mais j'attends vos commentaires pour en savoir plus ... **désolée d'avance** si je dis des choses fausses... [juin 26, 2010](#) - Publié par [sandrinko](#) |

Quant à l'exemple ci-dessous, il explicite un procédé réparateur vu que l'étudiante a déjà produit un FTA, en considérant qu'en cours de langue, les difficultés rencontrées par les apprenants n'ont pas de relation avec la spécificité de leur origine en étayant son idée par l'exemple d'apprenants asiatiques qui rencontreront les mêmes difficultés que des apprenants d'origine arabe. Après l'acte réactif d'une étudiante algérienne contredisant cette idée, la participante française s'excuse auprès de son interlocutrice, en disant d'abord qu'elle n'avait pas l'intention de la heurter, en utilisant le vocable « amie » indiquant la nature de la relation

qui les lie, en recourant à un adoucisseur « simplement » pour atténuer l'ampleur du FTA et en expliquant par la suite son idée en termes plus clairs. Le fait de recourir à ces procédés permet de résoudre le conflit ou de l'éviter mais aussi de maintenir une relation de respect par le biais de la politesse :

Loin de moi l'idée de heurter les amies algériennes, mais j'ai voulu **simplement** dire que la culture arabe ou asiatique sont assez loin de la culture française, par rapport à la culture allemande ou britannique, qui sont des pays européens.

Commentaire par michelleame | juillet 13, 2010 |

Les marques d'appréciation positive à savoir les compliments, les félicitations, etc., sont très récurrentes dans notre corpus, leur dimension relationnelle permet le renforcement des liens entre les membres et la constitution de la communauté. En voici quelques exemples :

(...) **Je tiens à vous féliciter, vous avez produit une bonne analyse** des différences arabe-français en tant que système graphique et grammatical. (...) *Commentaire par fadnar89 | juin 26, 2010 |*

Bonjour Fadnar89 et Sandrine,

Je trouve vos interventions très intéressantes pour moi qui ne sais rien de l'arabe

Commentaire par karinebel | juin 27, 2010 |

Plusieurs modalités appréciatives ont été observées dans notre corpus à l'exemple de « Très intéressant ! ». Les étudiants manquent rarement l'occasion de noter la qualité et la pertinence des différentes contributions, ce qui renforce le rapprochement entre eux. Le soutien, tel que le définit Herring (2004) est donc très présent dans notre corpus au travers l'usage de la politesse qu'elle soit négative ou positive dans le but de ménager l'interlocuteur et de préserver ses faces. Cela démontre la connivence, le respect et le rapprochement qui caractérisent cette communauté.

Quant à la réciprocité, critère important pour la constitution communautaire selon Herring (2004), elle se mesure dans l'analyse à travers les réponses aux questions et aux requêtes. Nos données révèlent que toutes les questions ou demandes d'informations ont obtenu des réponses et ce dans les différentes phases, ce qui indique une réciprocité entre les membres, et une attitude d'entraide. Dans l'extrait ci-dessous, une étudiante a effectué une recherche sur l'encyclopédie wikipedia afin d'apporter des éléments de réponse aux étudiants qui s'interrogeait sur le sens du mot « kifkif » :

En vous lisant, **j'ai effectué une recherche sur le mot kiffer**, et voilà le résultat dans Wikipédia (...) *Commentaire par sandrinko | août 06, 2010*

Une des participantes française a pris l'initiative de proposer un exercice au reste du groupe tel que le démontre la prise d'écran ci-dessous, elle a demandé aux membres de dire ce qu'évoque une image pour eux dans le but de susciter des échanges d'ordre interculturel à travers le support iconique. Cette requête a eu plusieurs réponses, chacun des étudiants a exprimé ce que représentait pour lui le jeune homme qui figure sur l'image.

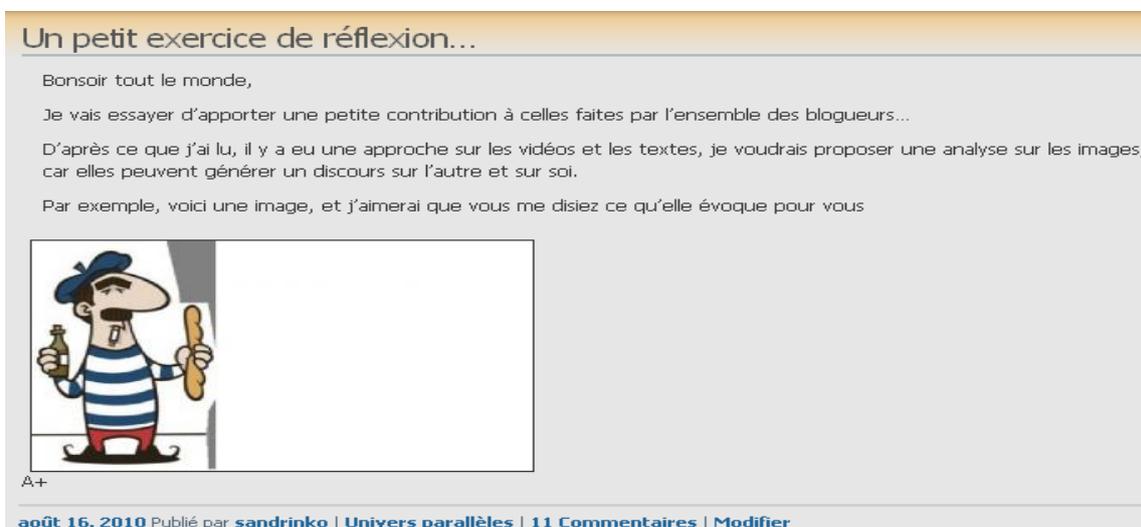


Figure 21 : Prise d'écran d'un billet d'étudiante proposant un exercice

Cet exercice a obtenu plusieurs réponses de la part des membres des deux groupes, ce qui témoigne de l'intérêt accordé à la requête de l'étudiante, la réponse ci-dessous, tirée des données du corpus, en est un exemple :

Bonsoir tout le monde,
Pour ma part, en observant cette photo, j'y vois un marin/pêcheur bien de chez nous, avec une virile moustache, aimant fumer manger et boire (pas forcément de l'huile d'olive) 😊 @+ . *par fadnar89 | août, 16, 2010 |*

Un autre exemple peut élucider nos propos en ce qui concerne la réciprocité entre les membres en termes d'intérêt porté aux requêtes des autres, il s'agit d'une réponse donnée par une étudiante française à une question formulée par une étudiante algérienne portant sur les types de tests à effectuer dans une classe de langue étrangère pour évaluer les connaissances et représentations culturelles. Nous avons relevé la réponse ci-après suivie d'une réaction de l'une des étudiantes la remerciant pour sa réponse :

Je crois qu'on peut aussi ajouter des rédactions libres portant sur une culture/civilisation cible pour dégager les représentations véhiculées par les apprenants
@+ *Commentaire par sandrinko | août 18, 2010 |*

Merci pour ces pistes, j'apprends beaucoup de choses avec vous, car, notre formation ne comporte pas ce genre d'exercices 😊 *Commentaire par famsara | août 18, 2010 |*

« Support » selon l'appellation donnée par Herring(2004), mentionné aussi par Maloney-Krishmar (2003 : 597) qui soulignent l'importance de la réciprocité des informations et des services, peut être rapproché aux attitudes d'entraide et de partage de connaissance suggérées par Wenger (1998) et dont nous avons relevé les traces précédemment. Toutefois, ici, nous avons axé notre analyse sur les réponses aux requêtes qui marquent un intérêt accordé à l'Autre, une convivialité et une collaboration qui s'ajoutent aux autres indices qui témoignent de la constitution d'une communauté virtuelle.

V.2.4. Résolution de conflits

La résolution de conflits apparaît parmi les critères définissant une communauté en ligne de par la mise en œuvre de stratégies relationnelles en vue de gérer les écueils de communication et d'établir un lien social. Nous ne citons pas dans cette partie les malentendus d'ordre interculturel du fait qu'ils seront abordés dans le chapitre suivant lorsque nous nous attelons à démontrer la dimension interculturelle des échanges en ligne, toutefois, nous nous limitons à quelques extraits de malentendus que nous avons notés dans le corpus recueilli.

Dans la deuxième phase, celle relative aux obstacles liés à l'enseignement d'une langue étrangère, et en particulier les obstacles culturels, des participants ont donné leurs opinions quant à cette question, d'autres ont exprimé leur désaccord, alors que des membres ont joué le rôle de médiateurs entre les étudiants qui n'arrivaient pas à se mettre en accord sur certaines idées. L'exemple ci-dessous est une réponse donnée par une des étudiantes françaises au billet d'une étudiante algérienne où cette dernière avance que l'apprenant algérien, de par sa scolarisation et son héritage culturel relatif à la langue et culture française, voudrait atteindre un haut niveau de compétence linguistique, voire la perfection linguistique des Français natifs. Dans ce commentaire, l'étudiante a cité le passage sur lequel elle n'était pas d'accord, y ajoute une série de questions avant de juger la vision de l'étudiante algérienne de réductrice voire péjorative. Vers la fin, elle exprime son regret de lire cela dans un blogue prônant le FLE. L'auteur de ce commentaire a exprimé son agacement à travers la ponctuation car certaines de ses phrases se suivent de trois points de suspension, l'étudiante aurait pu dire plus et être plus critique, mais elle s'est contentée de mettre ces trois points:

« vouloir atteindre la perfection linguistique des Français, par contre, les Français adopteront plus la posture de véritables apprenants » ? Je reconnais que cette idée a du

mal à passer. Que vouliez-vous dire au juste ? Pensez-vous réellement que tous les Français pratiquent un français pur et exempt de fautes ? Si c'est le cas, vous ne devez pas en connaître beaucoup... ou alors nous ne connaissons pas les mêmes... Vous semblez, par ailleurs, idéaliser les qualités d'apprenants des Français... et minimiser celles des algériens. Cette vision des choses me paraît quelque peu réductrice et péjorative, c'est dommage de lire ce genre de choses sur un blog dédié au FLE...

Commentaire par alinemarielle | juillet 1, 2010 |

Face à ce conflit, l'étudiante algérienne s'est expliquée en répondant au commentaire de l'étudiante algérienne, et là, nous avons constaté dès le début du commentaire une tentative de conciliation de la part de la participante algérienne en commençant sa réponse par « ladies first », cela peut être une marque de respect, de politesse malgré la critique faite de la part de son interlocutrice. Ensuite, l'étudiante explicite sa vision en se référant à des études déjà faites sur le sujet abordé pour qu'elle ne soit pas jugée sur ce qu'elle a dit, finalement, l'étudiante algérienne clôture sa contribution par le souhait d'être mieux comprise après les explications données. Plusieurs éléments nous montrent l'intention de l'étudiante critiquée de résoudre le conflit et son désir que sa vision soit interprétée correctement.

Bonjour alinemarielle et naddez05, Tout d'abord, **ladies first..** alinemarielle, lorsque j'ai j'ai évoqué le concept de perfection linguistique des Français, **mon intention n'était nullement** de valoriser les uns et dévaloriser les autres, **mais j'ai présenté la vision de certains linguistes** qui ont travaillé sur la situation du français périphérique (canadien, belge et africain) tels que Blanchet et Yaguello et qui ont proposé ce concept que l'apprenant qui se situe dans ce français périphérique veut atteindre la pureté linguistique des Français de France. Ici, **je ne parle pas** de la maîtrise linguistique car, il est fort difficile d'évaluer la maîtrise linguistique de tous les Français, **comme vous l'avez signalé**, je ne les connais pas, tous même si j'en connais quelques uns. Mais il s'agit d'une représentation idéalisée de la part de l'apprenant (...) **J'espère qu'avec mes éclaircissements, vous ne trouverez ma contribution comme étant réductrice et pleine de préjugés.** *Commentaire par famsara | juillet 2, 2010 |*

Après cette explication de la part de l'étudiante algérienne, des commentaires ont été faits au billet critiqué mais sans exprimer un désaccord où s'attaquer à l'auteur. Les membres ont apporté des réflexions sur le sujet tout en maîtrisant leurs propos. Nous avons ici un exemple d'un commentaire fait par une étudiante algérienne à la suite des échanges cités précédemment où nous constatons qu'elle prend implicitement la défense de l'étudiante algérienne en argumentant sa vision. Dès le début de son commentaire, elle soutient le propos de l'auteur du billet critiqué, et elle reprend son point de vue en le qualifiant indirectement de correct :

je rejoins famsara sur un point, que la représentation au départ peut être idéalisée, tout apprenant vise à atteindre la perfection linguistique des Français, **ce qui est légitime**. Et

un européen, en voulant apprendre l'arabe, il aspirera à maîtriser l'arabe comme les natifs, **ce qui est normal** (...). *Commentaire par manellaam | juillet 2, 2010 |*

Nous pouvons avancer que l'extrait ci-dessus est un exemple de médiation où l'étudiante algérienne joue le rôle de médiatrice entre les participantes entre lesquelles il y a eu un conflit par rapport au sujet discuté. A travers les arguments apportés, elle explicite la vision de l'étudiante algérienne afin qu'il n'y ait pas de mauvaise interprétation.

Malgré leur rareté, nous avons pu noter quelques conflits entre les membres participant à l'expérimentation et qui ont été résolus rapidement soit par la médiation ou par des explications argumentées. L'exemple ci-dessous montre une réaction faite sur un commentaire d'une étudiante française où elle dit que « *Le cours de FLE est la pour étudier tous les aspects de cette culture qu'elle soit bonne ou mauvaise que ce soit des on-dit ou la vérité...* ». Bien que la façon de commenter cette vision soit assez conciliante, de par la question posée, nous pouvons dire que le commentaire de l'étudiante française a généré un conflit c'est pourquoi, elle a dû s'expliquer par la suite.

Dans votre commentaire vous dites : » Le cours de FLE est la pour étudier tous les aspects de cette culture qu'elle soit bonne ou mauvaise que ce soit des on-dit ou la vérité... »

J'aimerai connaître quels sont les critères à prendre en compte pour établir qu'une culture soit bonne ou mauvaise? et comment faire la part des choses entre les on-dit et la vérité?

A très bientôt. *Commentaire par fadnar89 | juillet 01, 2010 |*

Nous constatons qu'avant de réagir au propos de l'étudiante française, la participante algérienne a cité le passage qui portait à confusion pour qu'à la suite s'interroge sur son contenu mais tout en utilisant des adoucisseurs tels que « *j'aimerai* ». Après tant d'autres commentaires, l'étudiante française y a répondu en ayant conscience que sa première contribution a été une source de malentendu, c'est pourquoi elle a commencé par se justifier en disant qu'elle n'est pas une experte en la matière, puis présenter ses excuses de s'être mal exprimée sur les aspects culturels et évite le conflit à travers plusieurs stratégies à savoir, la reformulation :

Je ne sais pas si je pourrai répondre à toutes les questions posées car je ne suis pas une experte en la matière! J'ai encore tant à découvrir... Mais je vais faire de mon mieux afin que l'on puisse se poser les bonnes questions essentielles et intéressantes ensemble.

Tout d'abord j'aimerai m'excuser de mettre mal exprimée. Je n'ai pas sous entendu qu'il y avait de bonne et mauvaise culture. **Qui suis je pour dire** si une culture est bonne ou mauvaise? Vous serez tous d'accord qu'il n'y a pas de critère. **j'ai simplement voulu reprendre** les dires susceptibles d'être entendus. En ce qui concerne les on-dits et la vérité je pense qu'il faut s'intéresser étudier la question se renseigner

apprendre à être curieux pour distinguer les on-dit de la vérité (...). *Commentaire par annamidt / juillet 02, 2010 /*

Ces exemples nous permettent de dire que les sujets cherchent des terrains d'entente en essayant de gérer les conflits que génèrent parfois leurs contributions, nous notons que l'apparition de conflits est une marque d'interactivité parce qu'elle prouve qu'il y a eu échange, réflexion, interprétation, etc., vouloir éviter ou gérer un conflit témoigne de la volonté de sauvegarder une relation de respect entre les membres et la recherche d'une bonne entente, nous ajoutons que la médiation indique aussi cette tendance à résoudre les malentendus et à veiller à protéger les liens qui se sont établis à l'intérieur de la communauté.

V.3. Organisation sociale et croissance communautaire

Outre les différents éléments susmentionnés qui font qu'une communauté en ligne peut se constituer, Dillenbourg *et al* (2003) et Herring (2004) évoquent l'organisation sociale et la croissance organique qu'ils relient à la structuration de la communauté selon les différents rôles et places des membres définis par leurs attitudes et activité. Nous nous intéressons dans cette partie à l'influence sociale des membres que nous mesurerons par le nombre de commentaires faits à leurs contributions afin de déterminer la structure de la communauté, c'est pourquoi, il est primordial de recourir aux résultats chiffrés obtenus des comptages manuels. En second lieu, il s'agit de démontrer s'il y a eu des rôles attribués aux membres, et finalement, nous abordons la migration des membres de la périphérie au centre au cours de l'expérimentation.

V.3.1. Structuration de la communauté

Pour déterminer la structure de la communauté et définir les membres influents des membres peu influents, nous avons mesuré l'influence sociale des membres par le nombre de réactions qu'ils obtiennent à leurs contributions et donc par l'effet qu'il a eu sur les lecteurs (qui sont les membres de son groupe). Nous soulignons que toute réponse adressée à un auteur sous forme de commentaire ou incluse dans un commentaire adressé à un autre auteur est considérée comme réaction. Le tableau suivant nous indique le total des réactions faites aux contributions des participants par ordre d'importance.

Ordre	Membres	Total des réactions / Ordre d'importance
01	Famsara	40
02	Davjerome	38
	Annamidt	38
03	Cyrillco	36
04	Fadnar89	35
05	Karinebel	32
06	Sandrinko	31
07	Amelaures	30
08	Marieget	23
09	Malikmar33	20
10	Meriknas	19
	Naddez05	19
11	Medzar	17
12	Alinemarielle	16
13	Michelleame	15
14	Cristelleflm1	10
	Kimoukarm	10
15	Riamaudey	8
16	Manellaam	6
17	Rimarym19	5

Tableau 14 : influence sociale mesurée selon le total de réactions aux contributions

La représentation graphique ci-après illustre les résultats obtenus par le biais des comptages manuels et démontrés dans le tableau ci-dessus. Elle montre les membres les plus influents et les membres peu influents par rapports au total des réactions faites à leurs contributions.

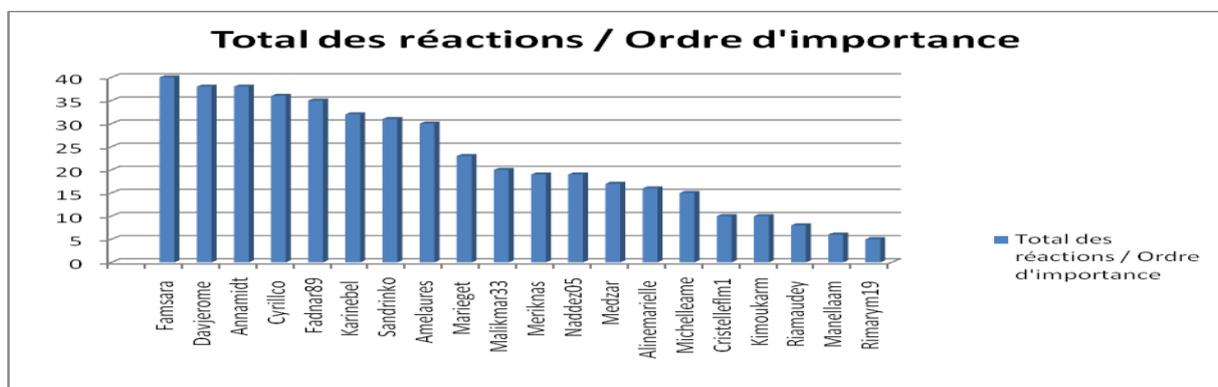


Figure 22 : influence sociale mesurée selon le total de réactions aux contributions

Malgré le fait que la plupart des contributions aient eu des réactions, des participants ont été plus influents que d'autres de par le nombre de réactions faites à leurs contributions. A partir des résultats susmentionnés, nous avons réparti les profils en membres très influents à savoir

ceux ayant eu plus de 30 réactions à leurs contributions, les membres influents, il s'agit des étudiants ayant eu entre 15 et 30 réactions, et les membres peu ou pas du tout influents il s'agit de ceux ayant moins de 15 réactions.

Il en ressort que dans ce groupe, apparaît, tels que les résultats chiffrés le démontrent, des membres très influents, même s'ils ont posté peu, des membres, influents et des membres peu influents. Ce qui structure cette communauté en noyau et en périphérie.

V.3.2. Apparition de rôles implicites

La communauté peut être aussi le lieu d'émergence de rôles explicites ou implicites, explicites lorsqu'ils se voient attribuer une tâche voire un statut, et implicites dans la mesure où ils deviennent influents du fait de leur participation active. Ces participants influents deviennent des membres actifs-leaders car, ils participent massivement aux échanges, ils relancent, font preuve de créativité et d'initiative, jouent le rôle de médiateurs, etc.

En ce qui concerne notre expérimentation, certains membres ont joué le rôle de leaders non seulement en nous référant à leur participation mesurée en fonction des billets et commentaires publiés qui dépasse la moyenne mais aussi dans le fait qu'ils prennent l'initiative en publiant au lieu d'un billet répondant à la tâche assignée deux ou plus et en commentant la plupart des contributions publiées. Ces leaders sont aussi ceux ayant proposé des ressources à l'ensemble du groupe à savoir des liens vers des vidéos, des chansons, des pages, etc., en faisant preuve de plus d'implication dans l'expérience.

V.3.3. Migration de la périphérie au centre

Suivant les critères donnés par Dillenbourg *et al* (2003), pour qu'une communauté puisse se former, il est important que ses membres migrent de la périphérie au centre, c'est-à-dire, ils évoluent progressivement et manifestent de l'implication au cours de la période allouée à son existence. Nous avons mesuré cette progression en fonction du nombre de participation (billets et commentaires) durant l'expérimentation. Nous avons observé l'évolution de la participation de tous les membres selon les différentes phases. Les résultats des comptages sont précédemment mentionnés dans le tableau (7) à partir duquel nous avons pu obtenir une représentation graphique désignant la progression de chaque membre en termes de nombre de contributions.

La représentation graphique ci-après porte sur l'évolution progressive des membres durant l'expérimentation. Nous commençons à constater la progression à partir de la deuxième phase « exploration des haies ».

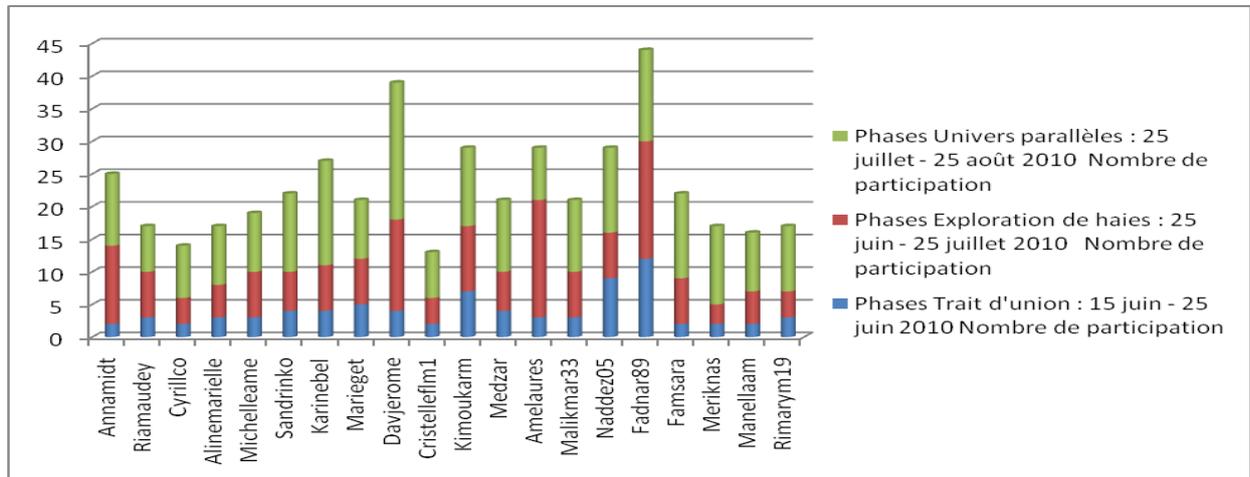


Figure 23 : Evolution progressive des membres en fonction du nombre des contributions

Les résultats des comptages ainsi que la représentation graphique ci-dessus, nous a permis de faire ressortir deux groupes de participants, ceux qui font partie du centre de la communauté de par leur activité au début de l'expérimentation, et ceux ayant manifesté un intérêt moindre mesuré par le nombre de leurs contributions à la première phase. Nous avons huit membres actifs qui se situent au centre de la communauté tel que le démontre la figure ci-dessous, et douze membres moins actifs qui se situent à la périphérie. Ces observations concernent la première phase réservée à la présentation.

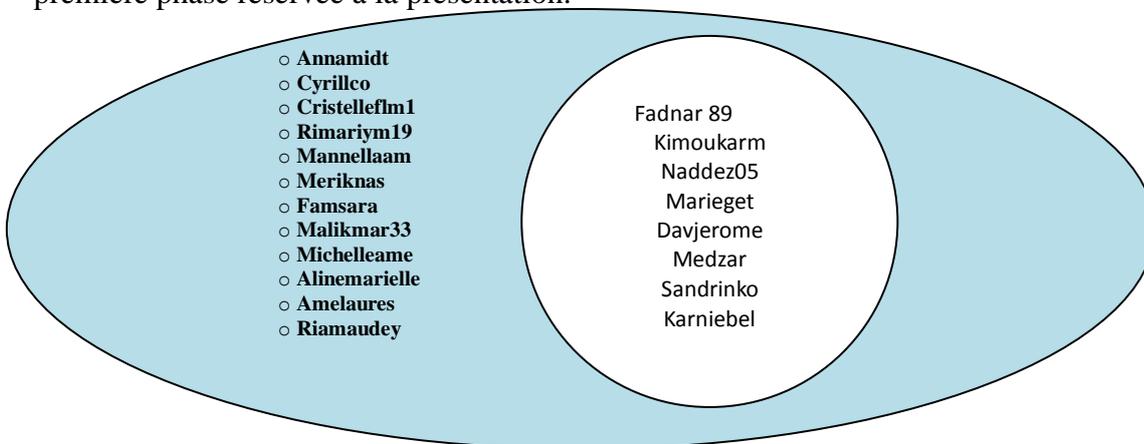


Figure 24 : structure de la communauté en centre et périphérie au début de l'expérimentation

Les résultats, que nous ont fournis les différents comptages, nous ont permis de constater que plusieurs membres ont fait preuve de plus d'implication et d'intérêt vu le nombre de

contributions qui a évolué nettement dans les phases ultérieures, ce qui fait que ces membres ont migré progressivement de la périphérie au centre de la communauté, seulement quelques étudiants sont restés à la périphérie vu que le nombre de leurs contributions est resté inférieur malgré qu'ils sont parfois influents vu le nombre de réactions faites à leurs contributions. La figure ci-dessous représente les membres qui sont restés à la périphérie par rapport à ceux ayant évolué et migré au centre.

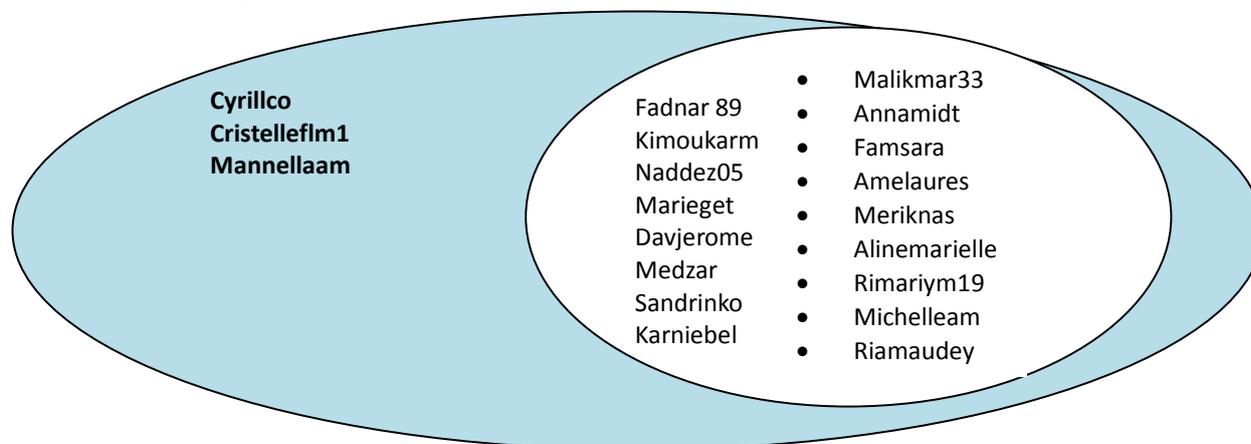


Figure 25 : Migration de la périphérie au centre des membres de la communauté

A partir de ces constatations, nous pouvons noter le fait que bon nombre d'étudiants se sont intégrés à la communauté en s'impliquant de plus en plus dans les tâches proposées. La communauté s'est peu à peu structurée et les membres ont pu manifester leur intérêt par la publication, ce qui leur a permis de jouer un rôle important dans sa constitution. Leur migration de la périphérie au centre est liée au sens qu'ils ont donné aux différentes tâches et à leur engagement mutuel.

V.4. Synthèse

L'analyse que nous avons présentée dans ce chapitre renvoie à la constitution communautaire comme marque de la conscience interculturelle des participants. Nous avons eu recours aux critères de la constitution communautaire établis principalement par Dillenbourg *et al* (2003) et Herrnig (2004) tout en nous appuyant sur les réflexions de Marcochia (2000, 2003, 2005), Wenger (1998) entre autres.

Dans le premier axe, il nous a été possible de déceler l'engagement mutuel et l'implication des membres en fonction de leur participation, leur motivation, les expériences de vie qu'ils partagent et les attitudes d'entraide et de partage de connaissances. Ces éléments ont été

explicités par le moyen d'une analyse quantitative ou qualitative. Nous avons démontré dans cet axe que les étudiants algériens et français ont participé aux échanges et d'une manière interactive dans les différentes phases. A travers l'observation des constituants du corpus, nous avons pu repérer les indices de l'engagement et de l'implication dans les échanges et ce en nous référant aux intérêts communs des étudiants qui les ont rendus enthousiastes à l'idée de participer aux échanges. Les marques de la motivation menant à l'implication ont été démontrées dans le fait que les étudiants des deux groupes ont pu raconter des expériences de vie dans leurs échanges. Finalement, nous avons évalué leur implication par rapport aux attitudes d'entraides qu'ils manifestent et le partage de ressources et connaissances.

La constitution d'une micro-culture a été le deuxième axe sur lequel nous avons focalisé notre analyse. Il a été question premièrement d'observer comment les étudiants se sont construits une identité tout au long de l'expérience et à travers des indices dans leurs écrits. C'est pourquoi nous avons d'abord centré notre analyse sur la définition de la communauté par l'usage du pronom personnel « nous » et sur l'émergence de leur identité que nous avons pu décelée à travers le recours des étudiants à la néologie pour créer des mots les désignant ou désignant leur communauté. Nous avons aussi traité de la conscience du groupe et de l'appartenance à la communauté en fonction de la définition des frontières thématiques et de la ritualisation des interactions. Ces analyses nous ont permis de faire surgir les éléments pouvant être liés à la conscience d'appartenance à une communauté auxquels nous avons ajouté des éléments relatifs à l'apparition d'une histoire conversationnelle communautaire, au dévoilement de soi, à la solidarité, au soutien, à la réciprocité et à la résolution du conflits. Il en est ressorti que les participants ont pu grâce à leurs comportements communicatifs tisser des relations entre eux, se dévoiler, manifester leurs émotions, respecter l'Autre, lui venir en aide, tenter d'éviter d'entrer en conflit avec lui, chercher à s'entendre avec lui, etc. ce qui marque la relation qu'entretiennent entre eux les membres de la communauté.

En dernier lieu, nous avons axé notre analyse sur l'organisation de la communauté et son évolution. Nous avons d'abord, réparti le groupe selon l'influence sociale des membres mesurée par le nombre de réactions ayant été faites à leurs contributions. Cette classification nous a permis de déterminer les profils des membres de la communauté et ses particularités. Puis, il a été question d'observer l'apparition de rôles implicites que nous avons liés à la participation massive qui peut conférer le statut de membre-leader, ainsi qu'à la prise d'initiative, la gestion des conflits, etc. Enfin, nous avons focalisé notre analyse sur la structure de la communauté en centre et en périphérie et observé la migration de la majorité de ses membres au centre. Cela a été évalué en fonction de leur évolution par les contributions

apportées durant l'expérimentation.

Pour qu'une communauté se crée, dans le cadre d'échanges en ligne autour de tâches communicatives à visée interculturelle entre des groupes d'appartenances culturelles diverses, la conscience interculturelle est de mise car, elle est à l'origine de l'implication et de la motivation à discuter avec l'Autre à débattre avec lui de thématiques variées, à s'ouvrir à lui en lui parlant d'expériences personnelles et à tenter de l'aider en répondant à ses requêtes, elle permet aussi la naissance du sentiment d'appartenance au même groupe, de la conscience qu'il partage avec lui des intérêts et des objectifs. Cette conscience interculturelle est nécessaire pour pouvoir utiliser de l'humour avec l'Autre, de la politesse pour ne pas le heurter, etc. C'est la raison pour laquelle, nous avons tenté d'observer si cette communauté a pu exister car sa formation est tributaire de l'ouverture sur l'Autre, du relativisme, du respect de la diversité, éléments liés à la conscience interculturelle. L'hétérogénéité culturelle implique la différence, celle-ci pourrait être liée à l'intolérance, à des représentations dévalorisantes, à une attitude de repli sur soi, à l'évitement. Mais, si dans le cas de cette expérimentation, la communauté a pu exister, cela veut dire que les participants ont transcendé les différences pour construire ensemble une communauté en ligne désignée par la communauté des « *fleureux, fleuristes, fleuriers, fleurs, etc.* ».

Il convient donc de souligner que les étudiants ont pu constituer une communauté dans un environnement virtuel qu'est le blogue grâce à la conscience interculturelle qui en est le catalyseur.

Conclusion

Ce chapitre a été consacré à l'observation de la constitution communautaire dans le blogue, l'environnement que nous avons choisi pour servir d'espace de communication entre des étudiants algériens et français qui se spécialisent en FLE. L'intérêt que nous avons accordé à l'existence de la communauté est lié à la conscience interculturelle comme condition à sa formation. Nous sommes partis de l'hypothèse que si les deux groupes arrivent à constituer une communauté virtuelle, cela serait tributaire de la conscience interculturelle des participants.

L'analyse de discours alliée à une analyse quantitative de notre corpus nous a fourni les indicateurs de la conscience communautaire en termes d'engagement, d'implication, de conscience d'appartenance à un groupe, d'émergence d'une identité particulière, de manifestation de dimensions relationnelle et émotionnelle entre les membres, de solidarité, de

soutien, etc.

Nous sommes parvenus à montrer, en effectuant une analyse de discours complétée par l'analyse quantitative, qu'au sein de ce groupe, il y a bien eu un lien social qui a fait en sorte que la communauté se forme. A différents niveaux, nous avons pu situer dans les données recueillies, les indices de l'implication, la convivialité, le sentiment d'appartenance à une communauté, des relations qui s'expriment dans l'usage de l'humour, des smileys, etc., une identité à part, une communauté.

Tous ces comportements et attitudes n'ont pu exister que grâce à la prise de conscience de l'Alter qui a permis aux membres d'exploiter les aspects relationnels et réflexifs de façon responsable, pour se constituer une identité, considérer l'Autre comme partenaire de la communication et de la tâche et ainsi construire une communauté. Si cette conscience interculturelle a été un élément constitutif de la communauté, nous considérons que les modèles proposés principalement par Dillenbourg et al (2003) et Herring (2004) permettent une analyse cohérente de la constitution communautaire dans les environnements virtuels de communication, cela dit, nous estimons que la conscience interculturelle peut figurer parmi les critères de la formation des communautés en ligne.

Dans le chapitre suivant, nous focaliserons notre analyse sur la manifestation de l'Altérité dans le corpus recueilli afin de voir comment les deux groupes qui se rencontrent en ligne peuvent développer une attitude d'ouverture à l'Autre, tisser des liens avec lui et former un éthos particulier en dépit de leurs différences culturelles.

Chapitre VI : Scénario interculturel et tâches réflexives en ligne : Vers une construction progressive du rapport à l'Altérité

« L'univers interculturel doit comprendre toutes les sphères culturelles qui manifestent l'unité dans la diversité » (Dakhia, 2008.148-149)

Introduction

L'interdépendance des liens entre culture, identité et communication met en évidence la portée symbolique des comportements communicatifs dans les interactions, en particulier dans celles qui se déroulent en contexte exolingue entre des partenaires de cultures différentes. De plus, un scénario de type interculturel, soulignent Audras et Chanier (2007) :

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.

Partant de ce point de vue, nous cherchons dans ce chapitre à déceler, dans les interactions asynchrones entre les deux groupes français et algérien, les traces du développement d'une conscience interculturelle en termes d'attitudes de rapprochement de l'Autre, de tentatives d'évitement ou de gestion de malentendus interculturels, de médiation culturelle, etc.

Nous rappelons que les tâches que nous proposons aux étudiants ont une visée interculturelle, du fait qu'elles relèvent de la didactique de l'interculturel en visant à amener les participants à réfléchir sur leur mission de médiateur culturel en classe de langue. Elles revêtent un aspect lié à leurs représentations de leur culture et de celle de l'Autre, ce qui peut être favorable à l'émergence de comportements communicatifs interprétables sous l'angle de l'interculturel.

Notre tâche consiste à révéler les postures des participants qui témoignent d'une conscience interculturelle, où apparaissent ouverture sur l'autre, sympathie, curiosité, empathie et désir de nouer des relations avec lui, engagement et utilisation de stratégies visant la découverte de l'autre et de soi, etc. Nous aspirons à mettre en évidence les indicateurs d'une rencontre interculturelle en ligne dans le contexte d'interactions autour de tâches interculturelles entre des sujets culturellement hétérogènes, via un environnement virtuel de communication.

Afin d'analyser notre corpus, constitué d'échanges asynchrones entre des étudiants du FLE, algériens et français réunis virtuellement sur un blogue, nous tenterons de mettre en synergie plusieurs références, comme nous l'avons précisé dans le cadre méthodologique (voir chapitre IV.6), à savoir, les indicateurs de la compétence interculturelle proposés par Lussier et al (2007), les procédés de l'interculturalité, explicités par Dausendchon-Gay et Krafft (1998), les

savoirs faire interculturels préconisés par le CECR, la notion de l'agir communicationnel de Habermas (1981), etc. Un des axes de ce chapitre sera réservé à une analyse quantitative consacrée aux traces de l'élaboration d'un éthos communicatif dans la communauté qui serait lié à une conscience interculturelle.

VI.1. (Re)connaissance et réflexion sur les particularités culturelles

La réussite de la rencontre interculturelle passe par une connaissance des spécificités culturelles de l'Autre, une reconnaissance des référents culturels originels de l'individu et une capacité de les mettre en relation, les comparer et les analyser, ce qui peut être rapproché de l'un des constituants de la compétence interculturelle qui est: « les savoirs ». De plus, les auteurs du CECR (2000) considèrent l'identification, la connaissance et l'appréhension des traits distinctifs des deux univers culturels comme étant à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Rappelons que les savoirs ne sont pas considérés comme un idéal à atteindre, mais il est question d'amener les individus à développer une aptitude à les identifier et à repérer les particularités culturelles relatives à leurs culture ainsi qu'à celles de l'Autre. Il s'agit donc de repérer les « rich points » et les réflexions des participants sur leur propre culture, ainsi que sur celle de l'Autre qui génèrent des interprétations et des comparaisons. Ces référents culturels relèvent de l'identité nationale et culturelle ainsi que de la mémoire collective qui la façonne. Ils sont aussi associés à l'espace, au système de valeurs, au temps, aux variations sociolinguistiques, au patrimoine artistique et aux influences étrangères, etc. Dans cette partie, seront mis en avant des bribes culturelles apparaissant dans les interactions que nous pourrions relier à la compétence de savoirs citée par Lussier et al (2007) et Byram (1997) entre autres.

VI.1.1. Repérage des traits culturels

La tâche proposée aux participants au cours de l'une des phases de l'expérimentation consistait en l'analyse de séquences vidéo de spectacles d'humoristes maghrébins et d'un extrait de l'œuvre d'une écrivaine beure. Ces différentes tâches ont généré des interactions entre les participants des deux nationalités, non seulement autour des supports proposés mais sur d'autres supports proposés par les participants et sur divers sujets.

Aborder les traits culturels des deux groupes est inévitable dans une discussion traitant de la culture, de la différence, de la didactique des langues et de l'interculturel. Vu les thématiques proposées aux participants, nous avons repéré plusieurs interactions tournant autour des différences culturelles que nous avons classées selon les points qui nous intéressent dans la présente recherche. Le volet relatif au « savoir » en termes de repérage de traits culturels et de l'actualisation des traits culturels originels pour une prise de conscience interculturelle fait l'objet des extraits dont l'analyse sera menée dans cette partie.

Le désir d'appréhender des réalités autres que la sienne, émane de la curiosité de l'individu à comprendre l'Autre et de créer des parallélismes entre son univers culturel et celui de l'Autre et ainsi approcher les traits distinctifs et opter pour des stratégies relationnelles. Les bribes culturelles mentionnées dans les écrits des participants, qu'elles relèvent de la sphère culturelle arabo-maghrébine ou européenne, dénotent un certain intérêt pour la culture de l'autre, comme le témoigne les interactions qui ont eu lieu, dans la phase « Univers parallèles » après une question posée par une étudiante française « *J'entends beaucoup parlé du Maktoub, est-ce le destin?* ». La première réponse qu'a eue cette question a été donnée par une étudiante algérienne explicitant sa vision, ou celle de son groupe culturel à propos de cette notion :

Bonsoir,

Maktoub, veut dire ce qui est écrit donc, c'est plus la destinée, c'est ce qu'on peut pas y échapper, on doit le subir, comme la naissance, la mort, la maladie, etc.

Pour le destin, je crois que ce qu'on peut changer, n'est-ce pas?

Commentaire par famsara | août 15, 2010 |

Après cet éclaircissement de la part de l'étudiante algérienne qui a de son côté relancé le débat et sollicité les réponses des autres participants en posant une question concernant « Le Mektoub ». Un étudiant français intervient pour exprimer le fait qu'il confond destin et destinée en évoquant sa volonté d'en savoir plus tel que le démontre l'extrait suivant :

Pour moi, destin et destinée c'est la même chose, je ne fais pas beaucoup de différence 😞 Mais on ne peut pas changer de destin, ce sont des événements successives qui s'enchaînent qu'on ne peut arrêter.

Commentaire par davjerome | août 15, 2010 |

En faisant directement référence à son arrière plan culturel (l'univers arabo-musulman), l'étudiant algérien, dans le but d'apporter plus d'informations, s'engage à répondre à la question soulevée et explique sa conception de ce trait culturel qui leur est propre et qui est le

Mektoub en disant :

Le Maktoub c'est que Dieu sait lui seul

On ne peut pas changer ce qui est déjà écrit (le Maktoub) c'est la fatalité, dans l'univers arabo-musulman, c'est lié à tout ce que rend l'homme impuissant et ne peut changer et qu'il doit accepter comme une volonté divine.

Commentaire par malikmar33 | août 16, 2010 |

Les traits évoqués ci-dessus peuvent être rapprochés de la compétence des savoirs citée par Byram, Lussier, ainsi que par les auteurs du CECR, sans pour autant se dissocier de la compétence de savoir-être que nous allons traiter ultérieurement d'autant plus que le débat sur ces bribes culturelles témoigne d'une attitude d'ouverture sur l'Autre et de rapprochement de son univers culturel.

Le repérage des éléments culturels relatifs aux cultures des deux groupes a été favorisé par la tâche proposée aux étudiants qui consiste en l'analyse d'un extrait de l'œuvre de Faiza Guène « *Kiffe Kiffe demain* » car, ce texte représente un support véhiculant des images culturelles diversifiées pouvant générer des analyses et être exploitées comme support didactique en classe de langue-culture étrangère. Les différences culturelles ont fait l'objet d'analyses réalisées par les étudiants des deux groupes, ce qui nous a menés à explorer « la reconnaissance de la culture originelle » au travers les contributions des étudiants. Les participants ont tenté non seulement de relever des traits culturels exogènes tout en s'interrogeant sur leur signification, mais aussi des éléments culturels propres à leur sphère culturelle, ce qui démontre une reconnaissance de leur culture d'origine. Dans l'extrait ci-dessous, une étudiante française, propose une approche du texte de Faiza Guène, se focalisant sur quelques éléments faisant partie de sa culture :

Bonjour tout le monde,

En plus de ce que les FLereux(es) ont déjà apporté, je crois que je travaillerai sur **la gastronomie française** qui est évoquée dans cet extrait, loisirs **(TV, club vidéo...)** et **les grandes surfaces (Carrefour, Leader Price, etc.)**, (...)

Publié par [cristelleflm1](#) | août 9, 2010

Un peu plus loin, une autre étudiante d'origine française évoque dans sa contribution se rapportant au même texte de Faiza Guène, des faits culturels susceptibles d'être utilisés dans une approche interculturelle, ce qui rejoint les contributions précédentes où la compétence de « savoirs » en termes de repérage et de reconnaissance des éléments culturels étrangers et originels est clairement apparue :

L'extrait de Faiza Guenne peut être étudié en tant que source d'informations sur le mode de vie et institutions françaises à travers l'analyse **des organismes d'État (la sécurité sociale et le rôle des assistantes sociales) et le système de scolarité (les**

psychologues, le rôle des profs, pas seulement la grève)

En développant ces aspects et en intégrant d'autres organismes comme la CAF et son fonctionnement par exemple, les apprenants connaîtront des informations utiles à leur vie quotidienne au sein de la société française

[août 8, 2010](#) - Publié par [michelleame](#) |

A partir des exemples tirés du corpus, nous pourrions conclure que l'identification et la réflexion sur les « savoirs » comme aspects de la prise de conscience interculturelle se sont manifestés chez les participants dans leurs écrits. Ce repérage des éléments culturels témoigne de la conscience de la différence culturelle et de l'activation des traits culturels originels grâce à des exercices de réflexion à visée interculturelle. Nous traitons dans ce qui va suivre la mise en relation de bribes culturelles appartenant à des cultures distinctes, la comparaison et l'analyse qu'entraîne la réflexion sur des faits culturels dans les interactions des participants.

VI.1.2. Comparaison et analyse des spécificités culturelles

Le traitement des faits culturels autour de tâches à visée interculturelle se rapportant à l'enseignement d'une langue étrangère, engendre aussi des débats sur les particularités de chaque culture et des parallélismes via des analyses que les étudiants des deux groupes se sont efforcés d'effectuer. Le texte de Faiza Guène que les participants étaient censés explorer dans une perspective interculturelle revêt, selon les contributions des étudiants, des faits culturels de divers ordres. Le volet religieux a été souligné par une étudiante algérienne qui a dressé un parallèle entre certaines pratiques religieuses et festives à savoir la circoncision dans la culture arabo-musulmane et le baptême dans la culture occidentale comme le montre l'extrait ci-dessous :

Personnellement, je voudrais entamer l'explication de certains faits religieux comme le Ramdan et le baptême, mais je crois que chez nous, il s'agit plus de la circoncision des garçons, car le baptême comme cérémonie chrétienne se pratique pour les garçons et les filles, et pour nous, ce genre de pratique n'est réservé qu'aux garçons, pour les filles c'est un diner, mais ce n'est pas toujours le cas. Ainsi que l'explication de certaines notions, telles que celle du Maktoub et sa signification dans la culture arabo-musulmane.(...)

[août 14, 2010](#) - Publié par [famsara](#) |

Nous remarquons dans cet extrait que l'étudiante algérienne se réfère directement à sa culture d'origine pour préciser non seulement la différence existant entre les deux pratiques mais aussi pour évoquer le rapprochement entre deux faits culturels. En réagissant à une réponse donnée par un étudiant algérien insistant sur le fait que pour les Algériens, le baptême n'existe pas, un participant français intervient pour éclairer la différence entre les deux pratiques et

évoque la possibilité de créer un lien entre ces pratiques divergentes :

@ naddez05, je crois que famsara a précisé qu'en Algérie, il s'agit plus de circoncision, et non de baptême qui reste une cérémonie chrétienne, mais on peut utiliser cela pour établir des liens entre les trois religions monothéistes, car « ce passage symbolique » existant dans la foi chrétienne en tant que baptême, dans le judaïsme et l'Islam en tant que circoncision peut favoriser un rapprochement entre ces trois mondes religieux, le rôle de l'enseignant de LE est d'établir des pistes de rapprochement entre les cultures
Commentaire par davjerome | août 14, 2010 |

Non seulement la tâche proposée a mené les participants à soulever des faits culturels qui leur sont propres ou étrangers, mais elle les a aussi conduits à des comparaisons et des rapprochements qui ont transcendé les différences, dont la capacité est liée selon Lussier et al (2007) à la composante des « savoirs » de la compétence interculturelle.

Les marques de rapprochement que tendent à faire les participants ont été relevées de plusieurs interactions relatives à la quatrième phase de l'expérimentation « Univers parallèles ». Lorsqu'un trait culturel est évoqué par un membre d'un groupe, soit il est directement associé à un fait culturel proche dans la culture de l'autre groupe par ce membre ou par d'autres ne partageant pas ses référents. L'extrait ci-dessous est une réaction d'une étudiante française au commentaire d'une participante algérienne mentionnant que les pays du Maghreb partagent un grand nombre de référents culturels. La participante française rapproche cette liaison avec celle que s'efforce de créer les pays de l'Europe en disant :

Je crois que c'est enrichissant pour le peuple maghrébin de partager les mêmes référents culturels... L'Europe essaye de le faire, mais ce n'est pas toujours chose facile
Commentaire par riamauvey | août 12, 2010 |

Dans ce même contexte, nous avons pu repérer un rapprochement entre deux éléments faisant partie du répertoire culturel français, à savoir la CAF (voir plus haut). L'étudiant algérien a donné à ce sigle une interprétation en fonction de son cadre référentiel et qui est « Coupe d'Afrique de Football », c'est pourquoi un participant français est intervenu pour lui préciser qu'il s'agit de la « Caisse des Allocations Familiales ». Nous remarquons dans l'exemple ci-dessous le recours par les participants à la comparaison lorsqu'il est question d'un élément culturel. L'étudiant algérien mentionne que cette caisse existe aussi dans son pays ce qui montre la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère qui relève des savoir-faire interculturels précisés par le CECR:

En Algérie, il existe des organismes pareils, pour les allocations, mais je crois que c'est seulement pour les mineurs, à 18 ans c'est fini 😊
Commentaire par malikmar33 | août 8, 2010 |

Les icônes culturelles citées par les participants dans leurs contributions ont suscité des

réflexions et analyses sur la possibilité de les intégrer dans la classe de langue. Dans l'exemple ci-dessous, l'étudiante française a réagi à la contribution faisant référence aux grandes surfaces et aux marques, etc., en précisant ce que représente réellement Leader Price. Hormis le fait que les participants ont aisément repéré des traits culturels étrangers et originels par le biais du support proposé, ils sont parvenus à les évoquer dans une optique analytique, comparative et didactique :

Leader Price est une expression qui n'a aucun sens pour un apprenant débutant de la langue française, l'apprenant intermédiaire saura que c'est une chaîne de distribution à prédominance alimentaire, alors que pour un français ou une personne de culture francophone Leader Price est une enseigne de discount qui commercialise des produits de qualité moyenne et à bas prix. Le passage suivant « quand il ouvre la bouche ça sent le vin de table Leader Price » n'est pas que descriptif mais réducteur et même dégradant ! *Commentaire par annamidt | août 9, 2010 |*

Plusieurs éléments culturels ont été évoqués dans les interactions entre étudiants algériens et français que ces derniers n'ont pas passés sous silence. L'exemple ci-dessous illustre encore une fois la tentative de compréhension, d'analyse et de comparaison que témoignent les participants aux échanges. L'expression « les jarres sont pleines » a suscité la curiosité de l'un des étudiants français qui a demandé aux participants algériens une explication :

Je trouve le commentaire de amelaures très intéressant car il véhicule des expressions dont j'ignore la portée symbolique comme: « les jarres sont pleines », **j'ai l'impression que cette expression pourrait avoir un autre sens, alors j'aimerais bien que nos camarades algériens m'expliquent le sens, ou bien cela veut dire le sens littéral.**
Commentaire par davjerome | août 17, 2010 |

Il s'avère à la lumière des exemples cités dans cette partie que les faits culturels requièrent une importance particulière dans les interactions entre les étudiants algériens et français. Ils démontrent non seulement la capacité des participants à les repérer, les admettre et les reconnaître mais surtout à mettre en évidence les ressemblances en dépit de la différence. Même si le repérage et la comparaison des particularités culturelles sont des critères d'évaluation de la compétence interculturelle se rattachant à la composante des savoirs tout en manifestant une prise de conscience interculturelle, ils ne peuvent se dissocier d'une attitude d'ouverture à l'Autre que témoignent les participants en s'intéressant à la signification de ses particularités, en tentant de les comparer à leurs codes culturels d'origine et en réfléchissant ensemble à la manière de les explorer dans une visée interculturelle en classe de langue. Cette attitude peut être rapprochée de la conscience interculturelle et du « savoir-être » qui sera étayé par l'analyse que nous présenterons dans le point suivant.

VI.2. Le Savoir-être en question

Appréhendé comme une capacité affective à dépasser des attitudes ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et à sauvegarder l'héritage culturel tout en manifestant une ouverture et un intérêt aux individus et aux groupes culturels étrangers, le savoir-être constitue un marqueur de la prise de conscience interculturelle ainsi qu'une des composantes de la compétence interculturelle indispensable pour un enseignant de langue étrangère censé jouer le rôle de médiateur entre les cultures en présence.

Reconnaissance, respect, relativisation, ouverture sont les maîtres-mots qui indiquent le savoir-être et signifient la conscience interculturelle, celle de la diversité et de l'Altérité. C'est sur cette composante que nous focaliserons nos analyses dans cette partie en insistant sur le passage dans les interactions de l'attitude ethnocentrique à la « conscientisation » de la diversité selon l'expression de Lussier et al (2007) ainsi que sur les marques de la sympathie et des appréciations positives pouvant être amenées à un savoir-être. En nous référant aux savoir-faire interculturels mentionnés par les CECR, nous tâcherons à repérer les stratégies variées mises en œuvre par les interactants dans le but d'établir le contact avec les gens de l'autre culture.

VI.2.1. De l'ethnocentrisme à la conscientisation de la diversité

Il est difficile de se détacher des référents culturels originels dans une rencontre avec l'Autre car, l'Autre ou l'étranger est considéré en fonction de ce cadre interprétatif originel inconsciemment privilégié par l'individu. L'ethnocentrisme consiste à se distancier voire à rejeter tous les modèles culturels étrangers vu leur différence, il est associé à la peur de déculturation, d'un détachement de la culture d'appartenance, ce qui la transforme en cocon de référents. La crainte du dehors ne peut être surmontée que par une décentration entendue au sens de distanciation et de recul du dedans qui barricade l'individu dans un ensemble de valeurs qu'il croit universelles.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il est question ici de déceler les marques d'un passage de l'ethnocentrisme à la conscientisation de la diversité que nous pourrions rattacher à une capacité d'ouverture et de relativisme qu'ont développé les participants au cours des échanges grâce au contexte de confrontation d'idées mais aussi de cultures que leur a offert l'environnement virtuel de communication et aussi au scénario interculturel qui implique des interventions nécessitant des réflexions sur les cultures en présence.

Nous avons relevé du corpus étudié des passages où les participants témoignent d'une attitude ethnocentrique en se référant à leur seul modèle culturel dans leurs différentes interprétations et visions des choses. Dans l'un des billets présentés par une étudiante française à propos de la tâche relative aux supports pouvant être exploités en classe de langue, il a été proposé à l'ensemble des participants une image (Voir chapitre VI) où figure un bonhomme tenant une bouteille et une baguette de pain. L'étudiante voulait savoir ce que représentait cette image pour ses camarades et s'il y aura une possibilité de l'utiliser comme support didactique en classe de langue. Les réponses données varient selon les cadres interprétatifs des étudiants, en voici un exemple :

Lorsque j'observe cette photo je vois que c'est **un algérien qui tien deux choses essentielles pour lui qui sont:**

1-le pain un élément essentielle dans sa vie quotidienne
2-l'huile d'olive qui est précieux et qui a d'énorme bénéfices pour la santé
ca me fait pensé a la situation de certaines familles du peuple qui ne pense qu'a se nourrire et qui n'ont pas le temps pour d'autres choses

Commentaire par naddez05 | août 16, 2010 |

Dans cet extrait, l'étudiant algérien interprète cette image en fonction de son cadre de référence en excluant la possibilité que l'homme dans l'image puisse appartenir à un autre pays. La bouteille qu'il tenait, a été vue par l'étudiant algérien comme une bouteille d'huile d'olive ; tous les éléments de l'image évoquent pour lui une situation propre à l'Algérie, celle de certaines familles qui se soucient de la nourriture.

Plusieurs réponses données par les Algériens s'inscrivent dans la même vision présentée précédemment. Certains y voyaient un pêcheur de la côte, un homme ou marin algérien, etc. une étudiante algérienne propose l'explication suivante en insistant sur le fait que l'homme est algérien tenant non pas une bouteille d'huile d'olive mais probablement une bouteille de vin. Ici, nous pouvons lire que le vin n'est pas exclu de l'univers culturel algérien :

Bonsoir tout le monde,

Pour ma part, en observant cette photo, j'y vois un marin/pêcheur **bien de chez nous**, avec une virile moustache, aimant fumer manger et boire **(pas forcément de l'huile d'olive)** 😊@+

Commentaire par fadnar89 | août 16, 2010 |

Quant aux étudiants français, ils y voient, dans leur majorité un homme français, un type du Sud, etc. Cette interprétation pourrait être liée à un ethnocentrisme valorisant le modèle culturel originel sans pour autant contredire les propositions données par les participants algériens, ce qui peut aussi revêtir une attitude de respect de la vision de l'Autre. Voici un

commentaire d'un étudiant français dans lequel il exprime ce qu'il voit dans l'image :

Salut,

Personnellement j'y vois un français du Sud, on dirait un personnage sorti tout droit d'une œuvre de Marcel Pagnol 😊A+

Commentaire par davjerome | août 16, 2010 |

Dans cet extrait, nous avons repéré en plus de cette attitude d'ethnocentrisme, un élément culturel renvoyant à sa culture à savoir l'œuvre de Marcel Pagnol, que nous pouvons lier à la compétence des savoirs précédemment évoquée. Cependant, nous avons souligné le fait de rapprocher les deux cultures à travers l'image proposée et ce dans le commentaire suivant :

Pour moi, il représente les Français, mais il ressemble aux algériens de la côte, les pêcheurs 😊

Commentaire par manellaam | août 17, 2010 |

Ce commentaire vient en dernier, après que les étudiants se sont exprimés sur ce que représente pour eux l'image proposée. Ici, l'étudiante algérienne opte pour les deux arrière-plans culturels en disant qu'il peut renvoyer aux Français aussi bien qu'aux Algériens. Deux interprétations sont possibles dans ce cas, soit, l'étudiante y voit vraiment un Français, mais aussi un Algérien ou bien sa réponse a été influencée par les lectures des réponses précédentes qui oscillaient entre homme algérien et français. L'extrait ci-dessous s'inscrit dans la même vision, elle est donnée par l'étudiante ayant proposé l'exercice qui dit, après la lecture des différentes contributions, que non seulement cet homme représente un Français mais les hommes du bassin méditerranéen :

Voilà les ami(e)s mon but en proposant cette image j'ai voulu savoir si cela représente seulement un Français, car j'ai l'impression que cela représente tout le bassin méditerranéen... c'est apparent aussi dans vos réponses. @+

Commentaire par sandrinko | août 20, 2010 |

En réagissant aux réponses données à propos de l'exercice qu'elle a proposé, cette étudiante fait preuve d'une attitude d'ouverture et de décentration non seulement en invitant tout le groupe à s'exprimer sur l'image mais en insistant, à la fin, sur le croisement de cultures dans la même image qui peut avoir plusieurs référents. Cette interprétation marque une distanciation du référent originel, et une ouverture à la diversité.

La lecture du corpus nous a permis aussi de repérer un dépassement de l'ethnocentrisme dans les billets publiés par les étudiants se rapportant à la phase « Univers Parallèles » et en particulier à l'analyse du texte de Faiza Guène. Les propositions d'analyse faites par les étudiants ne se focalisaient pas seulement sur des traits culturels appartenant à leur univers culturel. D'ailleurs, les participants ont réfléchi à la manière de rendre ce texte exploitable

dans une classe de langue étrangère et ce, en traitant des différents éléments et faits culturels véhiculés par le texte, qu'ils renvoient à la culture occidentale ou arabo-maghrébine. L'extrait suivant illustre notre propos du fait que son auteure qui est française attire l'attention sur des images culturelles exogènes, à savoir les prénoms Mamadou, Fatma, et précisément sur les stéréotypes. Cette étudiante fait preuve de décentration de ses référents et d'une prise de conscience de la diversité culturelle :

(...) Je crois que j'analyserai les registres de langues présents dans ce texte, notamment pour le familier et le verlan, en développant avec des exemples et exercices, **puis je travaillerai sur certaines appellations comme : Mamadou, Fatma, etc. pour introduire l'idée que le stéréotype n'est qu'une vision réductrice de la réalité.** **A travers les références culturelles portant sur la culture marocaine, je ne sais si elles pourront être transposées aux autres cultures du Maghreb?** Les apprenants comme le disait Karinebel pourraient apprendre à l'enseignant des choses et des positionnements différents, dans ce cas, c'est l'inverse, c'est l'enseignant français qui serait porteur de stéréotypes sur le Maghreb

Cela favorisera l'échange entre les deux cultures mises en interaction. @+

[août 10, 2010](#) - Publié par [marieget](#) |

Dans cette intervention, l'attitude d'ouverture à l'Autre est clairement mise en avant à travers les traits culturels que l'étudiante se propose d'analyser et qui trouvent leurs origines dans une culture autre que la sienne. Ainsi, elle insiste sur les retombées des stéréotypes de par la généralisation qu'ils entraînent. Cela témoigne d'une conscience interculturelle chez la participante se manifestant aussi dans un savoir-être que traduit sa question portant sur la possibilité de généraliser les références culturelles marocaines à tous les pays du Maghreb. Cette question révèle la conscience de l'étudiante du fait qu'une généralisation de sa part pourrait l'induire en erreur, c'est pourquoi, elle s'interroge sur ce fait vu qu'elle s'adresse à des étudiants algériens. De plus, elle peut être interprétée comme une prise de conscience de la diversité des cultures du Maghreb.

L'attitude ethnocentrique a été repérée aussi dans des interactions relevant de la première phase de présentation où, en réaction à un billet publié par une étudiante française évoquant sa passion pour la culture arabo-andalouse, un participant algérien manifeste cet ethnocentrisme à travers une valorisation de sa propre culture. Dans l'extrait ci-dessous, il a été clairement démontré par l'étudiant algérien son attachement à sa culture et religion et surtout le fait que pour lui, la culture arabo-andalouse est intimement liée à la religion musulmane :

bienvenue parmi nous Sandrine et **si tu veux on pourrait t'apprendre des choses sur la civilisation arabo-andalouse étant donné que nous somme des musulmans.**

Commentaire par naddez05 / juin 18, 2010 /

Bien que la réduction de la civilisation arabo-andalouse à l'apport de l'islam témoigne d'un ethnocentrisme et d'une vision assez restrictive, cette invitation de la part de l'étudiant algérien relève du savoir-être en indiquant une certaine ouverture sur l'Autre, une volonté de l'approcher et de le mettre à l'aise au sein de cette communauté en constitution. Nous ne pouvons omettre le rôle du tutoiement dans ce genre d'interactions qui peut avoir une double interprétation à savoir le rapprochement et le désir de tisser une relation avec l'Autre ou bien une ignorance du code culturel français où le vouvoiement est de mise quand on s'adresse à des inconnus. Rappelons à cet effet la vision de Herfray : « Si le tact est une qualité indéniable dans les rapports humains, une « trop grande politesse » peut être un obstacle à l'échange et à la discussion » (Herfray, 1985)

En réaction à la réponse analysée précédemment, une participante algérienne intervient pour préciser l'influence inéluctable de la civilisation arabo-musulmane sans nier l'apport des autres cultures. Dans sa réponse, l'étudiante algérienne fait aussi preuve d'ouverture sur l'Autre, à travers en premier lieu le terme d'adresse et la séquence d'ouverture de son commentaire vu qu'elle a opté pour une langue que les deux interlocutrices ont en commun à savoir l'espagnol. Cela indique sa volonté de se rapprocher de son interlocutrice et de sympathiser avec elle. En second lieu, le savoir-être est apparent par le biais du vouvoiement qui témoigne de la conscience interculturelle chez la participante, une conscience du code culturel français. Ici l'étudiante algérienne joue le rôle de médiatrice entre l'auteur du billet qui est française et celui du commentaire qui est algérien car, elle s'efforce de surpasser l'ethnocentrisme véhiculé par le commentaire de l'étudiant et son ignorance probable du code du vouvoiement en établissant un pont entre eux par l'usage du « vous » et par la réfutation des propos de son camarade algérien. Voici l'extrait dont il est question :

Hola Sandrine,

Premièrement, je **vous** souhaite la bienvenue dans cet espace de rencontre et de dialogue...

Moi aussi je suis fan de la civilisation andalouse, et contrairement à ce que pense naddez05, **la richesse andalouse n'est pas seulement dû à l'apport arabo-musulman, mais c'est le brassage de différentes cultures: arabo-musulmane, européenne-chrétienne, juive et gitane...** C'était un exemple de vie en commun rare dans l'histoire de l'humanité...

Commentaire par fadnar89 | juin 18, 2010 |

Face à cet effort de médiation et à ces interactions empreintes tantôt d'ethnocentrisme, tantôt d'ouverture et de conscience interculturelle, le participant algérien, auteur du premier commentaire réagit à la réponse de l'étudiante algérienne en défendant clairement le fait que

la culture arabo-andalouse a connu son apogée à l'aire de l'occupation arabo-musulmane. Ce commentaire reçoit une réponse de l'étudiante algérienne qui l'a précédemment contredit lui précisant sa vision de cette civilisation tout en argumentant son point de vue. Après ces commentaires échangés autour de la question de la civilisation arabo-andalouse, l'étudiant algérien a adhéré à la vision de sa camarade. Nos propos s'illustrent dans le commentaire ci-dessous :

merci je vous souhaite également la bienvenue parmi nous, **certes chacun a contribué a cette civilisation.**

Commentaire par naddez05 / juin 20, 2010 /

Cet exemple illustre le fait qu'il n'y a pas un bloc culturel algérien homogène, pas plus qu'un bloc culturel homogène français, ce qu'on voit ici à travers ces échanges est cette mise en relation un dialogue interculturel au sens large, qu'il soit intra ou trans, ce qui nous réaffirme la définition de l'identité comme étant façonnée dans une société hétérogène.

Vu que son billet de présentation a suscité plusieurs interactions, l'étudiante française clôture cette séquence en défendant l'idée du métissage culturel et de la richesse générée par le croisement de cultures. Le savoir être est présent dans ce commentaire dans trois axes : il s'agit en premier lieu dans le remerciement implicite à l'ensemble des étudiants d'avoir répondu à son billet, de rejoindre l'auteur du premier commentaire à savoir l'étudiant algérien à propos du fait que les musulmans ont enrichi la civilisation arabo-andalouse, cela montre une certaine entente tacite que l'étudiante française cherche à nouer avec l'étudiant algérien en faisant preuve de compréhension et de respect de l'héritage culturel qui constitue son cadre référentiel, en dernier lieu, elle défend l'idée du métissage avancée par l'étudiante algérienne. Donc, à travers son commentaire revêtant le respect de l'autre et la volonté de rapprochement, l'étudiante française a témoigné d'un savoir-être et d'une conscience interculturelle comme le démontre le commentaire suivant :

Ravie que mon billet de présentation a suscité autant de commentaires

Comme toi riamauvey, j'ai étudié 1 an en Andalousie et j'ai été fascinée par cette région et cette culture.

Bien sur les musulmans ont énormément apporté en Andalousie et marqué leur culture...mais ce qui est vraiment impression est effectivement le mélange des cultures, cette tolérance entre les religions et entre les cultures... prendre le meilleur de chacun pour vivre ensemble... une belle utopie!

Commentaire par sandrinko / juin 20, 2010

L'extrait suivant vient exemplifier la conscientisation de la différence. L'auteur de ce commentaire, transmet à l'ensemble des étudiants sa vision des choses et la manière dont la différence doit être appréhendée. Il évoque dans son texte, des exemples de traits culturels

pouvant ne pas être compris de tous en sous entendant l'importance du relativisme culturel :

(...) autre que l'image que l'on se fait du français » béret , chandail , baguette a la main »..on imagine les français et l'on s'interroge sur certains pratiques – coutumes et us qu'on trouve bizarre voir obsolète..on pourrait qualifier ça de préjugés – clichés – stéréotypes ou autres mais c'est des faits qui sont la , réels et présents dans la conscience de tout un chacun ..et dans une optique de l'enseignement du FLE ..il serait favorable et la je rejoins annamitd de ne pas aller a l'encontre de ses préjugés mais de plutôt trouver ce qui nous rassemble ..l'enseignant doit aller a la quête de ce dénominateur commun qui nous unit tout en faisant l'éloge de la différence de l'autre . car on pourrait pas me faire rentrer a la tête » le fait de manger les cuisses de grenouille » ni » pour un français d'immoler un mouton » ..l'apprenant se doit de ne pas émettre des jugements de valeurs ..mais de plutôt accepter cette diversité ..afin de mieux cerner la spécificité de l'autre et mieux le comprendre et du fait mieux approcher sa langue.

Commentaire par malikmar33 | juillet 3, 2010 |

Les exemples montrés dans cette partie illustrent un début de savoir-être passant par une distanciation de l'ethnocentrisme pour instaurer l'ouverture et la conscience de la diversité. Ce dépassement des référents originels est à l'origine d'une conscience de l'altérité doublée d'une affirmation identitaire. Les interactions entre étudiants algériens et français se caractérisent aussi par la médiation culturelle que nous traiterons ultérieurement d'une manière plus approfondie.

VI.2.2. De la sympathie à la curiosité, au sens de l'Altérité

Les critères spécifiques au savoir-être, dimension indispensable à l'efficacité interculturelle s'articulent autour du respect, de la tolérance, de l'empathie, de la flexibilité et de l'intérêt porté à la culture de l'Autre. Faire preuve de savoir-être et de conscience interculturelle implique l'aptitude à établir des relations avec l'Autre tout en ayant conscience de sa culture d'origine et de celle de l'Autre ainsi que des différences culturelles. Etant donné qu'une compétence interculturelle articule des traits cognitif, affectif et comportemental, nous allons nous focaliser sur la jonction de ces aspects du fait qu'ils sont indissociables. Cependant, l'accent sera mis prioritairement sur les comportements communicatifs des participants traduisant l'aptitude à engager la communication avec l'Autre, la maintenir et à manifester de la sympathie, de l'empathie, de la curiosité et du relativisme vis-à-vis de ses particularités.

Les premiers écrits des étudiants sur le blogue consistaient en des billets de présentation, cette phase est indispensable dans tout scénario impliquant des interactions. Son importance se traduit dans la dimension relationnelle qui peut s'instaurer entre les participants, grâce, non seulement à leurs présentations mais surtout aux réactions qu'elles engendrent. En se

présentant, l'étudiant noue une première relation avec le groupe et en réagissant à ces écrits, il manifeste sa sympathie et ouverture sur l'Autre. Cette dimension relationnelle, bien qu'abordée précédemment en lien avec la constitution communautaire, peut être appréhendée sous l'angle de l'interculturel dans la mesure où les écrits des participants, quels que soient la phase ou la tâche dans lesquels ils s'inscrivent peuvent revêtir divers aspects de la relation que les participants entretiennent ou aspirent à entretenir avec leurs interlocuteurs, culturellement hétérogènes. C'est la raison pour laquelle nous allons, à présent, centrer notre analyse sur les marques de la sympathie, de l'empathie et d'une rencontre interculturelle entre les participants algériens et français à travers les données biographiques et les commentaires des participants. Nous rappelons que seront privilégiés les échanges entre les étudiants français et algériens. Les interactions entre Algériens et Algériens ou entre Français et Français ne seront traitées que si elles sont significatives par rapport à nos axes d'analyse comme dans le cas de la médiation culturelle.

Les premiers indices de la sympathie, du désir d'aller vers l'Autre et de nouer une relation avec lui ont été constatés dans les billets et commentaires de présentation. Bien que variés, dans la mesure où ils se manifestent sous différentes formes, ces indices témoignent tous d'une première tentative d'approcher l'Autre et d'instaurer un climat d'entente et d'harmonie.

Dans l'exemple ci-dessous qui est un commentaire d'un étudiant algérien au billet de présentation d'une étudiante française, l'auteur du commentaire souhaite la bienvenue à cette étudiante en ayant aussi recours à une expression arabe. Nous pouvons interpréter cet usage de la langue maternelle comme un signe de sympathie mais aussi comme une volonté de rapprochement. Ici, l'étudiant algérien va vers l'Autre en partant de ses référents d'origine.

« **Marhba** » comme on dit **chez nous** ... on te souhaite la bienvenue !
Commentaire par kimoukarm | juin 16, 2010 |

A l'exemple du commentaire précédent, une étudiante algérienne, en s'adressant à cette même étudiante française a eu recours aussi à une expression issue de sa langue maternelle. Cet usage de la langue maternelle peut être perçu comme un signe d'ouverture sur l'Autre car l'auteur de ce commentaire tente de familiariser son interlocutrice avec sa culture à l'aide d'une formule métalinguistique qui vient expliquer le sens de ce mot issu de la langue berbère :

Une autre marque de bienvenue « **AZUL** » en langue amazigh, qui **veut dire Paix** 😊
alors soyez la bienvenue.
Commentaire par fadnar89 | juin 17, 2010 |

Hormis les marqueurs verbaux de politesse dans les messages de bienvenue, d'autres indices de la sympathie sont visibles dans les extraits tirés du corpus comme : les modalités d'appréciations positives aux contributions des uns et des autres : « *Que vais-je ajouter aux approches, très intéressantes, des autres membres de ce groupe* », « *Ce que vous présentez est fort intéressant* », les remerciements, les demandes d'excuses, l'usage de l'humour, etc.. Ils induisent un climat de détente, de connivence favorable aux échanges et à la rencontre interculturelle, notamment l'utilisation du mot « ami » en renvoyant à un des deux groupes : « *Après les propositions de nos ami(e)s français(es)* ». Voici quelques extraits qui illustrent nos propos et traduisent d'autres positionnements affectifs des étudiants algériens et français :

Autre chose, sur ce blogue, beaucoup de personnes aiment l'espagnol, **j'espère que ça t'aidera aussi dans ton apprentissage linguistique.**

Commentaire par fadnar89 | juin 17, 2010 |

Le commentaire ci-dessus, est une réponse au billet de présentation publié par une étudiante française qui relève des expressions votives. L'auteur, en prenant conscience que l'espagnol est un rêve partagé par plusieurs membres du blogue, souhaite la bienvenue à cette étudiante et marque sa sympathie en lui souhaitant un apprentissage linguistique via l'interaction avec le groupe.

L'utilisation du prénom du locuteur est un trait récurrent dans les contributions des étudiants que nous avons remarqué tout au long de l'expérimentation. Même si parfois les étudiants indiquent dans leurs interventions qu'ils s'adressent à tout le groupe sans spécifier le destinataire, ils précisent dans certains cas, à qui leur commentaire est destiné. Le fait de s'adresser à son interlocuteur par l'utilisation du prénom peut être interprété comme une tentative de le mettre à l'aise et de s'approcher de lui, ce qui peut étayer la dimension relationnelle, aspect de la conscience interculturelle qui s'est peu à peu instaurée entre les membres en dépit de leurs différences culturelles.

Le sentiment d'empathie peut se lire dans notre corpus sous différents aspects. Les étudiants tentent d'engager la communication avec des participants nouvellement inscrits sur le blogue en sympathisant avec eux. Nous avons relevé des exemples de la première phase de présentation où sont visibles les marques de la sympathie voire du savoir-être. Dans le premier commentaire, un étudiant algérien réagit au billet de présentation d'une intervenante française parlant de ses innombrables voyages :

Bienvenue Marie;

Vu que tu aimes bouger, le FLE est fait pour toi !

Commentaire par kimoukarm | juin 17, 2010 |

Quant au deuxième exemple, il s'agit aussi d'une tentative de s'approcher de l'Autre et

d'instaurer une ambiance de connivence pour que les échanges soient fructueux et constructifs et donnent naissance à une communauté du FLE. Outre le fait que le participant utilise le prénom pour s'adresser à son interlocutrice, il la tutoie et sympathise avec elle au sujet de son amour des voyages :

Salut Maude!

Je te souhaite la bienvenue; j'espère que ton carnet de voyage sera aussi épais que celui du Che. A+

Commentaire par kimoukarm / juin 18, 2010 /

Les premières traces de la prise de conscience de l'Autre, sont celles tirées de la phase de présentation où les étudiants alloglottes et natifs ont commencé à se connaître progressivement, à se raconter des récits biographiques, à évoquer leurs projets d'avenir et leurs visions des choses et du FLE en particulier. L'exemple suivant montre une tentative d'ouverture sur l'Autre et d'acceptation de la différence et de rapprochement de sa culture. A travers cet extrait, la conscience de l'Altérité se traduit clairement par le recours à la langue de l'interlocuteur pour clôturer son billet ; le mot « salam » choisi par l'auteur de l'article revêt aussi une dimension religieuse relative à la culture arabo-musulmane.

En espérant que vous m'accueillerez parmi vous, je vous dis un mot que j'ai gardé de mes cours d'arabe : **Salam**

A+

[juin 20, 2010](#) - Publié par [davjerome](#) |

De là, nous appréhendons le sens de l'altérité dans le commentaire fait à ce même billet par un étudiant algérien. Ce dernier apprécie cette tentative de rapprochement de la part de son interlocuteur français et répond en recourant à sa langue et en utilisant la formule convenable à celle donnée par l'auteur du billet. Une complicité est constatée dans cet échange entre les deux étudiants grâce à l'initiative de l'étudiant français :

sois le bienvenu parmi nous David et je te dis **waalaykoum asalam**

Commentaire par naddez05 / juin 20, 2010 /

La phase de présentation comporte plusieurs interactions entre les participants des deux groupes à propos de leurs rêves d'avenir. Si ce sujet a été abordé précédemment, nous allons nous y arrêter ici pour souligner l'intérêt que les étudiants portent aux écrits des uns et des autres. Non seulement, ils montrent l'attention accordée aux ambitions qu'ils mentionnent dans leurs billets, mais ils manifestent de la sympathie et de la complicité envers les auteurs. Dans le commentaire ci-dessous, une étudiante algérienne commente le billet d'un participant français qui a évoqué son désir de travailler aux USA, elle choisit pour les séquences

d'ouverture et de clôture l'anglais pour lui souhaiter la bienvenue et instaure de la sorte un climat de connivence entre les participants :

« You're welcome » David,
New York je présume, bonne chance ^^

See u around

Commentaire par amelaures / juin 21, 2010 /

La réponse faite à ce commentaire, par l'auteur du billet renforce ce sentiment de complicité et la sympathie que manifestent les deux étudiants. En plus de l'utilisation du prénom qui indique la confiance et le rapprochement, l'intervenant français remercie son interlocutrice de son message qu'il qualifie de gentil, ce qui peut être interprété comme une marque de politesse. Soulignons que l'étudiant dans son commentaire a opté pour l'anglais dans sa séquence d'ouverture, ce qui peut étayer cette connivence entre les deux étudiants :

Hi amelaures,

Merci de votre **gentil** message...

A vrai dire, je suis tenté par la Grosse Pomme (New York) et Los Angeles avec le soleil et Hollywood... je véhicule tous les stéréotypes relatifs aux USA, n'est-ce pas?

Ciao

Commentaire par davjerome / juin 21, 2010 /

Dans ce même contexte, une étudiante française parle dans son billet de présentation de sa vie en Allemagne où elle enseigne le FLE. Elle évoque le climat dans ce pays en comparaison au temps en Algérie, le pays des étudiants avec qui, elle entreprend une expérience d'échanges et de réalisation de tâches. Cette comparaison du temps dans les deux pays laisse penser que l'étudiante fait preuve d'ouverture à l'Autre et à son pays. Elle témoigne d'une attitude de rapprochement :

(...) Ici, **le temps n'est pas aussi clément toute l'année qu'en Algérie**. Je ne suis toujours pas habituée à l'hiver ici, en Allemagne.

[juin 22, 2010](#) - Publié par [karinebel](#) |

Ce billet a suscité plusieurs commentaires et des réactions à la partie où l'étudiante française cite l'Algérie. Le premier commentaire est publié par une participante algérienne qui aborde la question du climat en Algérie et suggère à son interlocutrice une solution pour pallier la froideur en Allemagne. Nous y lisons en plus de l'intérêt porté à l'Autre, l'ouverture et l'empathie qui commençait à s'instaurer entre elles :

Bonjour Karinebel,

(...) Certes, le climat Algérien est plus chaud, que l'Allemagne, mais quelques fois il est insupportablement chaud

J'ai une amie française qui a passé un an en Allemagne, et pour remédier à la « froideur allemande », elle s'est mise à la chaleur bollywoodienne... Essayez-là, on ne sait jamais

A Bientôt

Commentaire par fadnar89 / juin 22, 2010 /

Quant au deuxième commentaire fait à ce même billet, il a été publié par un participant algérien. Voulant lui souhaiter la bienvenue, il réagit au sujet du temps en Algérie et en Allemagne et lui suggère de son côté une solution :

Même s'il fait froid, je te déconseille vivement de te réchauffer aux Tokio Hotel ...

Sois la bienvenue !

Commentaire par kimoukarm / juin 22, 2010 /

Utilisant l'humour pour créer un climat de détente, une ambiance de convivialité, les étudiants des deux groupes, manifestent leur volonté de s'approcher de l'Autre, de le connaître et de faire avec lui partie d'une communauté militant pour les mêmes principes. La phase de présentation a été celle dans laquelle nous avons décelé les jalons de la conscience interculturelle d'autant plus qu'elle a permis aux étudiants des deux groupes de « briser la glace », de faire connaissance et d'envisager un lien communautaire entre les membres au cours de l'expérimentation. Comme il a été demandé aux participants de présenter leurs pays, villes, universités et formation, etc., nous avons constaté une curiosité d'ordre interculturel dans la mesure où des étudiants Algériens ont montré leur volonté de savoir plus à propos des étudiants français en particulier sur leurs villes ou universités et inversement. L'exemple ci-dessous explicite cette curiosité interculturelle qu'a manifestée une étudiante française à l'égard du pays des étudiants avec lesquels elle partage cette expérience :

Bonjour Meriknas,

J'ai toujours entendu dire que l'Algérie possédait de très belles régions et que les paysages sont magnifiques, et la description que tu fais de ta ville va dans le même sens, peux-tu nous parler plus, et pourquoi pas nous faire voir quelques photos

A++ *Commentaire par michelleame / juin 22, 2010 /*

Même si la phase de présentation a fonctionné, comme déclencheur de l'échange en favorisant la rencontre des étudiants des deux groupes tout en constituant une première étape d'insertion dans la communauté, nous avons relevé, dans les autres phases, des indicateurs de la construction du rapport à l'altérité formulés comme des compliments au pays de l'Autre. L'extrait suivant en fait une description claire :

C'est une chanson qui fait presque partie du patrimoine français 😊. Personnellement moi aussi je garde au fond de moi mes souvenirs d'écolière, les paysages français sont très beaux, **mais je sais que l'Algérie aussi est un très beau pays**

Commentaire par riamauvey / août 17, 2010 /

Dans cette même perspective, nous avons constaté dans un commentaire écrit par une

étudiante française qu'elle a remercié une participante algérienne qui lui avait envoyé des photos de l'Algérie et de la ville de Batna. Dans sa réponse, l'étudiante française évoque la beauté de ces photos en faisant allusion à la chanson « Douce France » publiée par l'un des intervenants. Une formule votive complète les marques de gratitude en exprimant le désir de cette étudiante de connaître mieux la ville et le pays de son interlocutrice :

Merci Meriknas, vous vous êtes rappelé de cela...

En tout cas, ce sont des paysages magnifiques, cela évoque majesté et calme, **on peut aussi dire Douce Batna... J'aimerai visiter ces lieux un de ces jours**
Commentaire par michelleame / août 20, 2010 /

Parmi les marques de la sympathie et de l'ouverture à l'Autre, nous avons relevé les tentatives de partager avec lui des impressions et de le conseiller, comme c'est le cas du commentaire ci-dessous où une participante française parle du livre de Faiza Guène « *Kiffe kiffe demain* » sur laquelle portait une des tâches du scénario. Elle souligne l'intérêt du livre et ses qualités poétique et stylistique et conseille l'ensemble des étudiants, membres de la communauté du FLE de le lire :

Bonsoir,

J'ai bien aimé les séquences, surtout la première cette question identitaire est fort importante car elle nous donne une dimension supplémentaire à cette littérature que j'ai découvert à travers ce blog, j'ai acheté le livre et je l'ai dévoré en 24 heures, cette narration est tellement fluide et poétique, **je vous conseille de le lire**, c'est très marrant
Au plaisir de vous lire

Commentaire par michelleame / août 16, 2010 /

La construction du rapport à l'altérité peut avoir lieu grâce aux questionnements qui marquent l'engagement de l'individu dans les échanges entrepris. A partir des connaissances acquises ou des représentations reconstruites grâce aux questionnements le sujet se resocialise, selon les propos de Byram (1997). C'est pourquoi, nous orienterons à nouveau notre analyse vers les différentes questions posées par les intervenants tout en tentant de les interpréter en relation avec la curiosité interculturelle, l'ouverture sur l'Autre, la conscience de la différence et la volonté de connaître et de comprendre ce qui provient de la culture du pays cible.

Par ailleurs **je ne sais pas comment cela se passe en Algérie et aimerai en savoir plus sur le comportement des apprenants, ou des Algériens eux même vis a vis du français**. Mais je pense qu'il faut penser en terme de plurilinguisme c'est à dire que le français doit être complémentaire à la langue arabe et non pas supérieure. Les Québécois, ou même les Africains anglophones sont fier de leurs français. Je ne pense pas qu'il y ait de « pure » français il y a des langues propres à chaque commune et c'est ce qu'est le FLE.

Commentaire par annamidt / juillet 2, 2010 /

L'exemple suivant s'inscrit dans la même optique :

C'est intéressant pour un apprenant européen de connaître les systèmes de la culture cible. **Mais pouvez-vous me dire plus du patriarcat algérien. A+**

Commentaire par annamidt | août 13, 2010 |

La question mise en valeur dans le commentaire ci-dessus témoigne de l'intérêt porté à la culture de l'Autre et de tout ce qu'elle charrie comme valeurs, modes de pensée, représentations, etc. La tâche qui a attiré l'attention des sujets sur le patriarcat dans la société algérienne portait sur l'analyse d'un extrait d'une auteure beure. Ce qui a conduit les participants à procéder à des analyses voire à des comparaisons d'ordre culturel. Plusieurs échanges en rapport avec ce sujet ont eu lieu dans cette phase. Des étudiants algériens ont contredit une étudiante algérienne stipulant que la société algérienne est patriarcale, d'où l'intervention d'étudiantes françaises qui ont marqué clairement leur solidarité avec l'étudiante algérienne comme le précisent les commentaires suivants :

1. Décidément, les hommes sont **partout pareils**, ils ont un problème avec les femmes
Commentaire par karinebel | août 18, 2010 |
2. **Tout à fait d'accord**, ils sont pareils
Commentaire par meriknas | décembre 9, 2010
3. D'accord avec vous **mes soeurs**
Commentaire par annamidt | août 18, 2010 |
4. voilà le féminisme, qui se pointe
Commentaire par medzar | août 18, 2010 |

5. Mais pas du tout, c'est en lisant ce que disent les hommes ici, j'ai l'impression qu'ils ont un problème avec les femmes, et que ce soit en Algérie ou ailleurs, c'est une simple constatation
Commentaire par karinebel | août 19, 2010 |

A partir de ce polylogue, qui marque encore une fois le fait que l'interculturel dépasse les frontières nationales, nous avons décelé les traces de la connivence et de la solidarité en plus des tentatives de rapprochement que marquent les étudiants des deux pays. Dans le premier commentaire, l'étudiante française commente la réaction d'un étudiant algérien au sujet du patriarcat en Algérie en généralisant l'attitude de l'homme algérien à l'égard de la femme. L'étudiante algérienne rejoint son interlocutrice française en adhérant à son point de vue dans le deuxième commentaire. La solidarité et la complicité se lit en particulier dans le troisième commentaire à travers l'usage du nom « sœur » qui prouve la tendance à se rapprocher de l'Autre, malgré les différences. D'ailleurs c'est l'identité sexuelle qui a été valorisée dans les échanges. Nous constatons que via un environnement virtuel, la dimension relationnelle a pu avoir lieu et aussi évoluer entre des sujets n'ayant pas les mêmes cadres référentiels.

Etre attentif à ce que l'Autre dit peut être lié à un désir de le connaître et à établir avec lui une

relation au sein du contexte virtuel qui les réunit et autour d'objectifs et de formations communs. A l'aune de l'exemple ci-après, nous constatons cet intérêt pour l'Autre qui se révèle dans un des commentaires, empreint de sympathie et d'empathie faits par des étudiants français au billet publié après la fin de l'expérimentation par une étudiante algérienne voulant souhaiter une bonne fête de l'Aid au membres de la communauté :

Bonjour tout le monde,

Bonne fête à tous nos ami(e)s Algérien(ne)s, pourriez-vous me dire plus sur cette fête?

😊 Commentaire par michelleame | septembre 10, 2010 |

En plus de la participation de nombreux étudiants par des commentaires à ce billet écrit après la clôture du projet, nous pouvons lire dans cet exemple l'empathie éprouvée par une étudiante française envers les étudiants algériens de cette communauté. L'expression votive formulée par la participante s'accompagne d'une question à propos de cette fête révélant encore une fois la curiosité et l'intérêt à l'égard de l'Autre. Voici les réponses données par des participants algériens à la question posée :

Bonne fête à tous et Saha 3eidkoum

@michelleame, la fête du Eid el Fitr, marque la fin du jeun du mois sacré de

Ramadhan. **Merci pour vos vœux, cela nous touche** 😊

Commentaire par fadnar89 | septembre 10, 2010 |

Dans son intervention, l'étudiante algérienne exprime son appréciation du commentaire fait par la participante française après avoir expliqué en quoi consiste cette fête tout en mentionnant son appellation en arabe. Ce commentaire est une manifestation du renforcement du lien positif qui s'est noué entre les participants et laisse apparaître les tentatives de médiation culturelles indispensables au dialogue interculturel.

Par ailleurs, les impressions des étudiants à propos des différents échanges, mentionnés dans la dernière phase de l'expérimentation nous ont permis de lire un lien amical qui s'est peu à peu établi entre les participants des deux pays. En plus de l'usage du mot « ami » que nous avons relevé dans les dernières phases expérimentales, cette dimension est apparue dans les commentaires suivants faits par des étudiants français en réaction à une invitation à visiter l'Algérie leur a été faite par un étudiant algérien :

1. Merci beaucoup, je me ferai un plaisir de venir 😊

Il faut penser à venir en France, cela vaut la peine 😊

Commentaire par davjerome | août 24, 2010 |

2. Je partage l'opinion de Davjerome, il faut essayer de visiter la France, cela ne peut être que bénéfique pour votre formation et votre culture générale 😊

Commentaire par riamauvey | août 24, 2010 |

Sans se limiter à un seul aspect, la construction du rapport à l'Altérité a été clairement apparente dans les interactions entre étudiants algériens et français sous différentes formes dont les marques nous ont permis de constater que les sujets français apprécient les contributions des algériens, les remercient, les conseillent, souhaitent visiter leur pays, les rencontrer, comprendre des aspects de leurs cultures etc. Inversement, les sujets algériens s'ouvrent progressivement vers la culture et les sujets français. La phase de présentation était, comme nous l'avons mentionné précédemment celle où nous avons relevé des marques massives d'une euphorie, d'une volonté d'entrer en contact avec l'Autre. Quant aux phases qui se sont suivies, elles ont donné lieu à divers échanges marqués par la sympathie, le désir d'aller vers l'Autre, le connaître, le comprendre etc., tels sont quelques indicateurs de la conscience interculturelle. En conclusion, nous pouvons dire que les barrières ont pu de plus en plus tomber entre les participants en laissant la place à une forte interactivité socio-affective, marquée par la sympathie, la curiosité, la familiarité, la complicité et l'ouverture sur l'Autre. Nous allons orienter notre regard, dans les parties suivantes, vers d'autres aspects de l'interculturalité en tentant de déceler d'autres marqueurs de la conscience interculturelle et en nous centrant sur la gestion de la relation avec l'Autre dans ses différentes dimensions.

VI.3. Gestion de la relation avec l'Autre

Afin qu'il y ait une rencontre interculturelle, les interactants appartenant à des cultures différentes sont censés prendre conscience de cet acte de rencontre et de communication en apprenant à communiquer entre eux, à mieux se connaître, à découvrir « l'Autre », au-delà des différences et des images stéréotypées, à prévoir ou à gérer les conflits, à instaurer une meilleure entente et à promouvoir la solidarité. Pour souligner la dimension interculturelle d'une rencontre entre deux groupes d'étudiants de cultures différentes, nous sommes amenés à analyser comment la prise en compte des identités et des différences peut devenir le point nodal d'une vie commune dans un environnement virtuel cadrée par des tâches à réaliser.

Dans cette partie nous nous intéresserons à la manière dont la relation avec l'Autre est gérée. Compte tenu de l'asymétrie culturelle caractérisant les interactions entre les étudiants des deux groupes, il sera pertinent d'observer si les sujets vont en tenir compte dans leurs actes de paroles en prévoyant l'incompréhension et les malentendus interculturels en tentant de pallier les écueils de communication dus à la divergence des points de vue ou des arrière plans culturels. Rappelons que les conflits, issus parfois d'images stéréotypées ou de fausses

interprétations, conduisent à ce travail sur la situation de communication en tentant de les dépasser ou les résoudre. Lipiansky (1999) insiste sur le fait que c'est souvent par l'entremise d'un « travail négatif » que la communication peut s'approfondir et progresser pour aboutir à l'objectif escompté car le négatif existe même s'il n'est pas apparent et pèse d'autant sur la rencontre qu'il reste non dit. Nous rejoignons l'auteur en ce que l'expression d'images, d'opinions, d'attitudes, même négatives, participe à un dialogue évolutif en déclenchant un conflit cognitif ou culturel (voir chapitre III). C'est la raison pour laquelle, nous avons tenté, par le biais, des tâches proposées aux sujets de l'expérimentation, de les inviter à s'exprimer sur la culture de l'Autre et sur soi car, les échanges autour de ces dimensions peuvent laisser s'exprimer des attitudes et opinions sur l'Autre favorisant ou entravant la rencontre et la communication interculturelle. La prise en compte de la différence qui amène à se reconnaître comme ayant des modes de comportements, de valeurs, des formes de pensée, distincts de ceux d'une personne appartenant à une autre culture, sera traitée dans cette partie à travers les différentes stratégies déployées par les participants pour gérer la relation avec l'Autre qui seront reliées à une conscience interculturelle.

VI.3.1. Mécanismes de catégorisation

Parmi les aspects selon lesquels se présente la dimension interculturelle introduite par les participants aux échanges, nous pouvons rappeler le mécanisme explicité par Dausendschön-Gay et Krafft (1998) consistant à désigner le groupe auquel le sujet appartient en marquant sa différence par rapport à l'Autre et à son groupe d'appartenance. Cela permet aux interactants de se positionner par rapport à la culture qui leur est afférente (voir chapitre III). Ce mécanisme contrastif signifie selon les auteurs que l'interculturel est une dimension que les participants décident d'introduire ou pas dans leurs échanges, ainsi, la réalisation de la tâche en est tributaire. De ce fait, la conscience des divergences relatives aux systèmes linguistico-culturels des interactants ainsi que la mobilisation de leurs compétences interculturelles traduisent cette interculturalité que les auteurs estiment indispensable pour la réussite de la communication et de la réalisation de la tâche prévue.

La conscience des différences culturelles demeure présente dans tous les éléments étudiés dans ce chapitre, même si nous l'avons aussi traitée précédemment. Intéressons-nous en particulier au principe de « catégorisation » expliqué par Harvey Sacks (1992) (cité par Dausendschön-Gay et Krafft 1998 :98). Cette catégorisation engage davantage le locuteur natif (si les propos relèvent de sa culture) et décrit les mécanismes d'anticipation faite sur les

appartenances socioculturelles et les propositions de « savoirs » qu'elle génère (voir chapitre III.4.3. p. 194).

Nous avons décelé dans notre corpus plusieurs marques de l'anticipation, où le locuteur, à travers son propos, manifeste sa représentation de son interlocuteur. Autrement dit, lorsqu'il s'agit d'un fait culturel appartenant à son cadre référentiel, le locuteur a recours à des propos explicatifs parce qu'il suppose que son interlocuteur l'ignore. Ce mécanisme est présent dans l'extrait ci-dessous, tiré d'un billet de présentation d'une étudiante française citant les universités où elle a étudié et les différents diplômes qu'elle a obtenus :

(...). Au fait, j'ai oublié l'essentiel (c'est tout moi, ça !) je m'appelle Aline, j'ai une Licence Lettres Modernes de l'Université de Toulon (**dans le Var**) et un DUFLE du CFOAD de Dijon (**Côte d'Or**). Donc, un grand bonjour à tous et à toutes.
[juin 23, 2010](#) - Publié par [alinemarielle](#) |

A deux reprises, en parlant des universités où elle a suivi des formations, elle précise leur situation géographique départementale. Nous pouvons expliquer cette précision par l'anticipation qu'a faite la participante au sujet de ses interlocuteurs car, si elle s'adressait uniquement à des Français, elle se serait contentée de donner les noms des universités sans préciser où elles se situent. Cette anticipation témoigne de la conscience des différences culturelles caractérisant la petite communauté interagissant sur le blogue.

Cet exemple n'est en effet pas le seul s'inscrivant dans cette perspective d'analyse. Nous avons relevé un autre extrait d'un billet de présentation d'une étudiante française précisant la situation géographique de sa ville :

Bonjour à tous!!
Je m'appelle Marie, et je ne tiens pas en place! J'ai eu ma licence de lettres à Mulhouse (**en alsace**) il y a un an, (...)
[juin 17, 2010](#) Publié par [marieget](#) |

Le mécanisme d'anticipation a été plus présent dans les contributions des Français au début des échanges, c'est-à-dire dans les billets de présentation. Toutefois nous avons pu le repérer dans d'autres interactions. Nous avons relevé, dans la phase relative aux représentations des étudiants algériens et français, un extrait d'une réponse donnée par un intervenant algérien mentionnant un trait spécifique à la culture algérienne, celui du « nif ». L'auteur de la réponse ayant pris conscience que ce trait culturel peut être ignoré de la part des Français et seulement compris des étudiants algériens, affirme cette prise de conscience de la différence en le soulignant entre parenthèses tout en fournissant l'explication aux étudiants français :

enif (un truc que les français ne comprendront pas) – disant que c'est une fierté démesurée. *Commentaire par malikmar33 / juillet 26, 2010 /*

En réponse à cette remarque, une participante française s'est interrogée sur le trait culturel évoqué précédemment par l'étudiant algérien en marquant par le « nous » son groupe d'appartenance :

(...) et c'est quoi cette histoire du « enif » que **nous** pourrons pas comprendre, **nous Français**

A+

Commentaire par karinebel / juillet 28, 2010 /

L'explication fournie par cet étudiant algérien en réponse à la question posée par l'étudiante française à propos du « nif » recèle principalement deux procédés de catégorisation, en premier lieu, il a marqué par l'usage du « nous » son groupe d'appartenance et a proposé un enseignement à son interlocutrice à travers la signification de ce trait culturel. En deuxième lieu, il insiste sur le fait que cette représentation n'est pas connue des Français ce qui renforce le mécanisme d'anticipation. Néanmoins, nous pouvons lire dans ce commentaire cette introduction de la dimension interculturelle entendue comme la prise de conscience de la différence et les tentatives d'explication et les propositions d'enseignements de savoirs ne faisant pas partie des référents culturels de l'Autre, cette dimension peut aussi être rapprochée de la médiation culturelle que nous expliquerons ultérieurement. A travers l'activité métalinguistique repérée dans la première ligne du commentaire, nous pouvons ajouter que l'étudiant algérien a usé d'une stratégie explicative compte tenu de la divergence culturelle impliquant l'incompréhension :

Salut Karinebel

(...) Le « enif » **veut dire** le nez en arabe, et pour nous, il représente la dignité et la fierté, avoir du « nif » c'est avoir de l'honneur, ce dernier est une notion clé de l'image sociale des Algériens...

Je ne crois pas que les Français ont cette vision

Au plaisir de vous lire

Commentaire par malikmar33 / juillet 29, 2010 /

Ce trait culturel évoqué dans la phase relative aux représentations des étudiants via un test d'association par termes inducteurs, a suscité plusieurs réactions, certaines parmi elles revêtent la curiosité à connaître l'Autre et ses référents culturels, comme elles témoignent d'une ouverture sur l'Autre lue dans les enseignements fait des deux groupes à propos de différents éléments culturels. Une autre étudiante française réagit par rapport au sujet du « nif » en faisant un rapprochement avec un autre culturel français où le « nez » est aussi

mentionné :

C'est drôle... avoir du nez/flair pour un français c'est deviner juste/ avoir une bonne intuition

On cite le même organe pour diverses significations

Commentaire par cyrillico | juillet 29, 2010 |

Ces phénomènes décrits réapparaissent dans plusieurs phases, précisément dans celle relative à l'analyse de supports véhiculant des images culturelles sur les deux groupes mis en interaction. Dans cette phase, les paroles d'une chanson de Charles Trenet ont été proposées par l'un des participants dans un article. En le commentant, un étudiant algérien mentionne que cette chanson a été reprise par un autre chanteur et précise entre parenthèses qu'il s'agit d'un chanteur français d'origine algérienne en anticipant le fait que ce chanteur ne soit pas connu des participants français :

C'est de belles paroles, cette chanson a été reprise par Rachid Taha (**chanteur français d'origine algérienne**), et du coup elle pris une toute autre dimension 😊

Commentaire par kimoukarm | août 17, 2010 |

Par ailleurs, le questionnement est vecteur d'une volonté de mieux savoir sur un sujet donné et contribue à l'avancement de la zone proximale de développement (Vigotsky, 1985). Dans les interactions constituant notre corpus, les tâches concernaient exclusivement la dimension interculturelle de l'enseignement d'une langue étrangère (FLE ou ALE), c'est pourquoi, les questions posées par les participants portent essentiellement sur ces langues et sur l'aspect interculturel qu'implique leur enseignement, c'est ce que nous avons constaté dans la phase « exploration de haies » relative aux éventuels obstacles culturels rencontrés dans des classes de FLE ou d'ALE. Une étudiante française s'interroge sur ce que représente la langue arabe et sur les spécificités de son système et pose sa question directement aux étudiants algériens, dont une participante lui fournit, sans hésitation, une réponse explicative de ce qu'est cette langue, son histoire et son système linguistique. La longueur de cette réponse et celle d'autres commentaires témoignent de l'intérêt porté à l'Autre et aux questions qui l'intriguent ainsi que la volonté de l'informer, l'éclairer et lui expliciter, dans la plupart des cas, des traits culturels qui lui sont étrangers :

L'arabe est la langue des Koraichite, une tribu de l'Arabie Saoudite où est né le prophète Mahomet, c'est la langue du Coran, le livre saint des musulmans, donc la propagation de cette langue était fonctionnelle de la propagation de l'islam.. c'est une langue commune aux arabes, qui sont de différentes origines, mais qui se revendiquent d'une seule nation, ayant pour point commun la langue et la religion (pour la plupart d'entre eux). Je crois que les arabes s'ils utilisent l'arabe classique pourront parfaitement se comprendre et communiquer, maintenant s'ils utilisent les dialectes locaux, qui s'inspirent de l'arabe littéraire mais qui sont des variables plus populaires, ils pourront plus ou moins se comprendre car, il y a quelques spécificités propres à

chaque pays...Etre arabe est désormais considéré comme une appartenance ethnique. Le duel en arabe est invariable en genre, donc que l'on s'adresse (2ème personne) à deux femmes, deux hommes ou un homme et une femme, on utilisera toujours le pronom « antouma », cela veut dire : vous deux, et si on parle (3ème personne) de deux personnes, on utilisera le pronom « houma » quelle que soit la constitution de ce couple. Je crois que d'un point de vue culturel, l'importance de genre de concept est présenter la vision du monde propre à cette culture, c'est à dire dans le monde de l'Europe le monde est divisé en deux parties, singulier/pluriel, tandis que dans le monde arabe, il existe trois conceptions : singulier /duel/pluriel, deux chez les arabes n'est pas un groupe c'est une entité à part...

Commentaire par fadnar89 | juin 27, 2010

Une autre étudiante algérienne répond à la question posée par l'intervenante française et s'interroge, quant à elle, en s'adressant à cette étudiante française sur ce que représente l'arabe pour les Européens. Face à ces échanges, l'auteure de la première question répond en remerciant l'étudiante algérienne de sa question tout en soulignant le fait que la réponse citée plus haut lui a été utile :

Merci pour votre question.

Fadnar89 m'a apporté une réponse au passage que vous citez. Ce que je disais est qu'effectivement, **nous, les Européens de l'ouest, associons aujourd'hui l'une de nos langues à une aire territoriale, un pays ou une région plus restreinte géographiquement ou, au contraire, une région regroupant peu de pays. Je me questionnais sur la position de la langue arabe telle que les Arabes eux-mêmes la définissent et comment ils l'utilisent, ce qu'elle signifie pour eux et la réponse de Fadnar89 m'a beaucoup éclairée.**

Cette question reflète mon ignorance en la matière et **ma volonté de ne pas tomber dans les pièges des préjugés diffusés en Europe où mes concitoyens sont en général tout aussi au fait que moi. Alors, puisque j'en ai l'occasion ici, j'en profite pour poser mes questions directement aux intéressés.**

Quelle est votre réponse à ma question que vous citez ? Êtes-vous d'accord avec la présentation de Fadnar89?

Commentaire par karinebel | juin 29, 2010

Plusieurs lectures voire analyses peuvent être faites à partir de ce commentaire. Premièrement, nous constatons l'intérêt porté par l'étudiante française à la réponse fournie à sa question par la participante algérienne et qui a contribué à l'éclairer. Cela nous permet d'avancer qu'il y a eu un apport cognitif dû au questionnement, la réponse a ce dernier a généré un conflit sociocognitif mais aussi culturel vu qu'elle a contribué à reconstruire une représentation que l'étudiante française se faisait de la langue arabe. Deuxièmement, à travers la mention « nous, les Européens de l'ouest », l'auteure du commentaire se positionne par rapport à ses interlocuteurs algériens en marquant son attachement à son groupe d'appartenance, ce qui peut être lié à une conscience interculturelle entendue comme une conscience de la différence. L'auteure, pour s'expliquer à propos de ce sujet, compare la vision des Européens, dont elle fait partie, des langues à celles des arabes vis-à-vis de la

langue arabe. Cette comparaison empreinte d'une volonté de rapprocher les deux univers culturels renforce la dimension interculturelle dont fait preuve l'auteure du commentaire, que le questionnement a favorisé. Tout en insistant sur l'importance de la réponse qu'elle lui a été apportée par la participante algérienne, elle rappelle que sa question avait pour but d'éviter de tomber dans le piège des préjugés diffusés en Europe. Cela révèle aussi la prudence de l'étudiante française en évoquant des éléments culturels étrangers du fait de sa conscience de la possibilité que les idées reçues génèrent de fausses interprétations.

D'autres exemples viennent étayer notre analyse en révélant des mécanismes de catégorisation et des propositions explicites de savoirs pour l'Autre, comme c'est le cas d'une séquence de clôture d'un billet publié par une étudiante algérienne n'omettant pas de faire référence au mois sacré chez les musulmans, celui de « ramadhan » :

Saha Fetourkoum, **traduction** (bonne interruption du jeun) A+
[août 15, 2010](#) - Publié par [meriknas](#) |

Bien que cette formule votive exprimée dans la séquence de clôture de cette contribution soit directement adressée aux étudiants algériens, l'auteure de l'article fait preuve d'une conscience interculturelle en anticipant le fait que cette expression ne soit pas comprise de la part de tous les membres, en particulier les sujets français, c'est pourquoi, elle donne la traduction française. De même, nous avons repéré ces mécanismes et stratégies dans un autre billet, publié après la clôture du projet, par une étudiante algérienne à l'occasion d'une fête religieuse célébrée dans les pays musulmans. Cette intervenante, commence par informer les membres de la communauté de cet évènement, pour finir son écrit par une formule votive. Le fait d'informer le groupe de cette fête explique sa conscience interculturelle car, la première partie de son écrit s'adresse uniquement aux membres français supposés ignorer cette information :

Aujourd'hui est une fête dans le monde musulman, c'est Eid el Fitr, alors bonne fête à tout le monde, je vous souhaite bonheur et joie 😊
[septembre 10, 2010](#) - Publié par [famsara](#) | [Univers parallèles](#) | [Modifier](#)

Si les exemples cités dans cette partie montrent la prise de conscience des étudiants des différences culturelles et l'effort fourni pour expliciter certains traits culturels à leurs interlocuteurs, cela ne peut qu'étayer l'idée que l'interaction entre les porteurs de cultures différentes peut être porteuse de stratégies diverses marquant le développement de la conscience interculturelle. De plus, l'environnement virtuel qui a réuni ces étudiants s'avère être un terrain propice de la mobilisation de ces mécanismes chez les participants des deux pays.

VI.3.2. Stratégies de négociation et agir communicationnel

Orientons-nous, dans cette partie au savoir-faire, aspect incontournable de la prise de conscience interculturelle, mais aussi indicateur de la mobilisation de la compétence interculturelle. Il se manifeste par la gestion de la relation avec l'Autre par l'entremise de la langue, et que nous étudions dans cette partie sous un angle différent, en nous référant à Dausendschön-Gay et Kraft (1998 : 93-94). Il s'agit de repérer la dimension interculturelle introduite par les interactants dans le but de prévoir ou de résoudre des problèmes locaux ou de réaliser la tâche envisagée. L'accent sera mis sur différents aspects du savoir-faire à savoir les stratégies déployées par les participants pour réussir la communication ainsi que les tâches dans lesquelles ils se sont impliqués et qui sont : l'explication, la correction, la justification d'un acte de parole, par une question, ou un comportement, l'évitement d'éventuels malentendus, la réparation, etc. S'ajoutent à cela les traces de l'agir communicationnel que nous tenterons d'élucider dans les interactions entre les sujets natifs et allophones qui se manifestent comme des stratégies de recherche de l'entente, du compromis en cas d'incompréhension.

En répondant à une des consignes du scénario consistant à analyser des textes en vue de faire ressortir les images stéréotypées et les clichés, une étudiante algérienne s'est interrogée sur une expression mentionnée par l'auteur du texte (Faiza Guène) en sollicitant l'aide d'une étudiante française du fait que l'expression relève du répertoire culturel français. En précisant la nationalité de son destinataire, l'étudiante algérienne témoigne d'une conscience de la divergence des codes culturels des deux groupes mais aussi de l'asymétrie des compétences culturelles :

bonsoir tout le monde,
@ annamidt: **je n'ai pas bien compris le sens de la phrase** que vous avez écrit : «
quand il ouvre la bouche ça sent le vin de table Leader Price », **pouvez-vous m'aider?**
Commentaire par famsara | août 9, 2010 |

Cette question a eu rapidement une réponse de l'étudiante française qui a expliqué la signification de cette expression à son interlocutrice. La tentative d'aide dont a fait preuve cette étudiante peut être rattachée à une volonté de répondre aux requêtes de l'Autre, en particulier, celles émanant d'une méconnaissance culturelle, mais aussi de lui être utile et d'établir avec lui un lien socioaffectif. S'ajoute à cela le rôle de médiatrice culturelle qu'a joué cette étudiante française à travers l'explication fournie à une étrangère. La médiation culturelle a été repérée dans plusieurs interactions sur lesquelles nous allons nous focaliser

ultérieurement :

C'est une expression assez péjorative car elle évoque la classe sociale aussi, quelqu'un de classe inférieure ne peut pas connaître et goûter les plaisirs du bon vin

Voilà

Commentaire par annamidt / août 9, 2010 /

Les questions et réponses, marquées de l'interactivité sociocognitive, voire même de l'interactivité socio-affective, contribuent au développement de la Zone Proximale de Développement selon la théorie de Vigotsky en permettant aux interactants de reconstruire leurs représentations ou en assimilant de nouvelles connaissances. De plus, les réponses aux questions soulevées par les participants dénotent le soutien et l'aide apportés par les étudiants, ce qui renforce l'interactivité socio-affective et l'établissement de liens entre eux. Dans le commentaire ci-dessous, la participante algérienne témoigne de la gratitude vis-à-vis de son interlocutrice qui a répondu à sa question en lui affirmant avoir mieux saisi la portée significative de l'expression en question :

Merci annamidt, je comprends beaucoup mieux

Commentaire par famsara / août 10, 2010 /

Le savoir-faire interculturel dont il est question dans cette partie peut se lire dans les différentes stratégies utilisées par les participants allophones ou natifs. Les sollicitations d'aide de la part des participants révèlent un sentiment de sécurité en plus de la curiosité soulevée dans les parties précédentes. En jouant le rôle de médiatrice interculturelle, la participante française dans l'exemple précédent fait preuve de savoir faire dans cette situation d'interaction en étant réceptive à la demande formulée par l'étudiante algérienne.

Laissant apparaître une diversité de points de vue, les tâches proposées, associées aux initiatives des étudiants consistant en les propositions de vidéos ou de textes à analyser dans la même perspective, ont conduit les étudiants à user parfois de stratégies d'affrontement ne cherchant par l'évitement des incidents au prix de l'aplanissement des différences. Il en résulte que les débats deviennent plus vifs en connaissant des moments de tension. Reste à voir si les étudiants cherchent à gérer efficacement ces situations.

Le visionnage d'une séquence vidéo présentant quelques clichés relatifs aux Français avait pour but de la commenter d'un point de vue didactique. Toutefois, un débat assez long a suivi ce billet en commençant par le commentaire d'un étudiant français soulignant le fait qu'elle contient des préjugés et soulignant les risques qui en découlent :

Salut,

J'ai regardé la séquence qui est très drôle, je crois qu'il y a pas mal de préjugés sur les Français certes largement diffusés mais dans une classe de FLE, **il faut faire attention concernant ces choses-là** 😊

Commentaire par davjerome | août 16, 2010 |

Sans préciser la visée de cette mise en garde, l'étudiant français, à travers son commentaire a suscité une réaction de la part d'une étudiante algérienne souhaitant qu'il lui explique où se trouvent les préjugés dans la séquence :

Bonjour,

Vous situez les préjugés à quel niveau?

Commentaire par amelaures | août 16, 2010 |

Dans sa réponse à la question posée, l'étudiant français évoque le fait que l'introduction des préjugés, via ces supports, peut conduire les apprenants du FLE à une sur-généralisation :

C'est au niveau des idées reçues, les Français sont sales, raleurs, certes, il y a des personnes qui le pensent, **mais ce n'est pas bien pour l'enseignement, l'apprenant peut être face au risque de la surgénéralisation**

Commentaire par davjerome | août 16, 2010 |

Un autre étudiant rejoint la discussion en intervenant sur la manière de gérer ces situations face à des étudiants ayant ce genre d'image de la France et des Français, il pose directement la question à l'étudiant français qui répond comme suit :

Le rôle de l'enseignant est de « combattre » les idées reçues et préjugés notamment racistes, **nous tous différents, sans aucune supériorité des uns sur les autres**

Commentaire par davjerome | août 16, 2010 |

Nous lisons dans ce commentaire la tendance de l'étudiant français à faire plus attention par rapport aux images stéréotypées qui vont à l'encontre du dialogue interculturel en insistant sur la différence mais surtout sur l'égalité. Cet avis a été confirmé par une autre intervenante française qui sous-entend les retombées d'une telle approche sur les apprenants :

Bonjour,

Je pense qu'il faut manier ce genre d'outil avec précaution car **il y a risque de surgénéralisation, et là je rejoins l'opinion de davjerome**

Commentaire par karinebel | août 17, 2010 |

Cela dit, cette vision a été perçue par un étudiant algérien comme étant relevant de l'ethnocentrisme en pensant que les étudiants français ne sont pas d'accord avec ceux qui présentent d'eux des images négatives :

A vous lire, **j'ai l'impression que vous refusez les opinions qui ne vous présentent pas bien** *Commentaire par naddez05 | août 17, 2010 |*

Ce commentaire revêt une stratégie d'affrontement car, l'étudiant algérien rejoint les étudiants de son groupe qui sont pour ce genre d'approche tout en accusant les Français de ne pas aimer les représentations négatives qu'on se fait d'eux. Face à ce jugement, une participante française intervient en usant d'une stratégie de gestion, pour préciser que ce n'est pas utile d'introduire ces préjugés au début du processus :

Ce n'est nullement cela, mais en quoi c'est bénéfique de dire à un apprenant que les Français sont sales et râleurs, comme début d'enseignement
Commentaire par karinebel | août 17, 2010 |

Néanmoins, nous constatons en lisant le dernier commentaire de l'étudiant algérien qu'il insiste sur le fait que les préjugés sur les Français sont à connaître, comme l'exprime dans son commentaire :

et pourquoi pas??? il faut tout connaître sur les autres
Commentaire par naddez05 | décembre 17, 2010 |

Il en ressort que diverses stratégies ont été déployées par les participants dans ce fil de discussion à savoir, les stratégies d'affrontement, d'explication, de gestion et d'évitement. Cette dernière a été utilisée par l'étudiante s'étant expliquée plus haut à propos de sa vision. En voyant que cela n'a pas eu de l'effet sur son interlocuteur, elle a préféré abandonner le but communicatif. Nous signalons que cet échange reste parmi les rares cas où les échanges n'ont pas été poursuivis malgré les tentatives de conciliation et de recherche de consensus.

L'ajustement de la communication en prévoyant les incidents s'avère indispensable si les interlocuteurs aspirent à la poursuivre mais surtout à la réussir. C'est le cas d'un commentaire publié par une étudiante française réagissant à un autre dont le contenu soutient l'idée qu'il vaut mieux apprendre l'anglais vu qu'il est une langue universelle :

je pense que le fait de catégoriser une langue comme étant universelle c'est porter atteinte aux autres langues, je suis consciente que l'anglais est la langue de la communication mondiale, mais le français c'est toujours la langue de la culture et l'arabe la langue de la poésie 😊 (...)
Commentaire par sandrinko | juillet 10, 2010 |

Ici, la participante française use d'une stratégie préventive mais aussi protectrice afin d'éviter que les étudiants algériens ainsi que les français réagissent face à cette représentation dévalorisante de leurs langues, c'est la raison pour laquelle elle s'exprime, sans agressivité, en

faveur des deux langues en citant leurs qualités. De son côté, un étudiant algérien commente les deux contributions. Sans s'attaquer à l'étudiante ayant valorisé l'anglais au détriment du français et de l'arabe, il exprime son accord avec elle sur le fait que l'anglais demeure une langue internationale très utile tout en précisant la place de choix que requiert le français en Algérie. Il complimente la langue française, en s'adressant implicitement à l'étudiante française, auteure du commentaire cité plus haut, puis, il clôture son commentaire par un smiley sous forme de clin d'œil exprimant la connivence qui caractérise leur relation :

@annamidt, **je suis d'accord sur** le fait que la langue de la communication professionnelle internationale soit plus l'anglais, **mais le français dans les administrations algériennes à encore de beaux jours devant lui... le français est aussi la langue de l'amour** 😊

Commentaire par meriknas / juillet 11, 2010 /

Visiblement, les étudiants cherchent, dans la plupart des situations à protéger les faces positives de leurs interlocuteurs en évitant les réfutations et les critiques voire les reproches, c'est pourquoi ils recourent à des procédés atténuants, adoucissants voire à des actes valorisant les faces comme les compliments, les encouragements, les félicitations, etc.

Le scénario proposé, combiné à des tâches à visée interculturelle a donné lieu à des confrontations ravivant certains débats à propos des relations tumultueuses qu'ont connues les pays des participants. En visionnant une vidéo présentant les représentations de personnes d'origines diverses sur les Français, un étudiant algérien publie un commentaire où il traduit sa vision des Français :

très intéressante comme opinion sur les français ou on vois des compliments comme: ils sont démocrate, organisé, ont une bonne relation avec leur gouvernement d'autre part on dit qu'ils sont arguant... et pour ma part je dis qu'ils sont naïfs surtout du côté militaire ils n'apprennent pas les leçon qu'on leur donne A+

Commentaire par naddez05 / août 2, 2010 /

Cette représentation plutôt négative a suscité la réaction d'une étudiante française qui, afin d'éviter que l'échange soit conflictuel, a eu recours à des formules adoucissantes dans le but de comprendre l'essence de cette opinion. De plus, la séquence de clôture de ce commentaire témoigne de la volonté de l'étudiante française à atténuer la tension que provoquerait un tel débat et à une capacité de gérer des situations potentiellement conflictuelles en usant de stratégies diverses, ce qui peut être lié à un savoir-faire interculturel mais en particulier à un agir communicationnel car, l'étudiante cherche certes à comprendre sa vision mais en privilégiant l'entente et le consensus :

@ naddez05, **j'ai l'impression que vous avez une piètre « opinion » des Français sur le plan militaire 😞 pouvez-vous m'expliquer plus votre opinion?**

Au plaisir de vous lire

Commentaire par karinebel | août 2, 2010 |

L'histoire qui reliait la France et l'Algérie a animé le débat entre les deux étudiants. En répondant à la question soulevée par la participante française, l'étudiant algérien explique sa vision en sous-entendant que la victoire de l'Algérie aurait dû être une bonne leçon pour la France :

Je pense que l'histoire de France est pleine de problèmes historiques, l'Algérie a gagné la guerre avec la France, qui l'histoire a retenu comme une belle histoire pour les Algériens

Commentaire par naddez05 | août 2, 2010 |

Sans chercher à alimenter le conflit, l'étudiante française précise à son interlocuteur la position de certains Français vis-à-vis de la guerre d'Algérie et que l'image qu'il a de la France ne devrait pas se résumer à la colonisation. Nous remarquons en lisant ce commentaire cet agir communicationnel traduit en termes de recherche de terrain d'entente et de compréhension mutuelle. En abordant le fait que des Français ont soutenu des peuples colonisés, l'étudiante française cherche à agir sur cette représentation négative de la France que se fait le participant algérien mais aussi à l'aider à mieux comprendre certaines réalités :

Mais l'histoire et l'importance de la France ne se résume pas seulement à la colonisation, si nous parlons de la puissance militaire elle n'a rien à prouver et en plus, **il existe des Français qui se sont battus pour l'indépendance et la liberté des peuples, Algérie ou autre**

Commentaire par karinebel | août 2, 2010 |

Effectivement, cette stratégie utilisée par l'étudiante française a eu l'effet escompté dans la mesure où l'étudiant algérien s'est rétracté en avouant ne pas être au courant de cette position de certains Français à l'égard de la colonisation. Là, il use d'une stratégie réparatrice visant à rattraper un incident n'ayant pas pu être évité. De plus, il complimente le pays de son interlocutrice, l'objet du débat et en terminant son commentaire par une stratégie de reformulation afin de donner une version moins provocante à sa vision. Cette réaction peut aussi exprimer le désir de cet étudiant de maintenir des rapports consensuels et des relations positives avec le groupe français, ce qui peut être aussi rattaché au savoir-faire interculturel et à l'agir communicationnel :

J'ignorais ce point, **je sais que la France est un grand pays,** mais **je voulais dire que**

des pays du tiers-monde a réussi à gagner la guerre
Commentaire par naddez05 / août 2, 2010 /

Après ces échanges et cette tentative de réparation dont a fait preuve l'étudiant algérien, la participante française ajoute que les faibles peuvent parfois vaincre les plus forts. L'utilisation d'un smiley souriant à la fin de son commentaire traduit le retour à une ambiance plus conviviale entre les participants après un débat sur un sujet assez compliqué :

L'Histoire nous a toujours appris que quelques fois le faible peut battre le fort, n'est-ce pas l'histoire de David et de Goliath 😊. A+
Commentaire par karinebel / août 2, 2010 /

Finalement, l'étudiant algérien corrobore cette vision et clôture son commentaire par un smiley souriant indiquant la complicité entre les deux étudiants :

Avec cet vision, je suis tout à fait d'accord 😊

A+

Commentaire par naddez05 / août 2, 2010 /

Par ailleurs, en commentant un billet relatif aux obstacles à l'apprentissage d'une langue étrangère stipulant que la culture algérienne est fortement liée à l'islam, des étudiants ont exprimé leur désaccord à propos de cette affirmation, ce qui a poussé l'auteur du billet à reformuler son propos en expliquant sa vision en termes plus clairs. Ce genre de confrontations suscitées par les débats permet aux participants d'agir sur leurs propres visions des choses, d'adopter certaines stratégies dans le but de poursuivre l'échange et de le réussir :

bon; **je veux juste dire** que l'âge d'or de la littérature arabe était bien avant l'islam. pour ce qui est de l'enseignement de l'arabe, **j'ai pas dit que** c'est la culture arabe qui fait partie de l'islam mais c'est l'islam qui fait partie de la culture arabe. donc on peut enseigner l'arabe sans faire référence à l'islam. parce qu'il représente un des plusieurs aspects de la culture arabe.

J'espère que c'est clair maintenant 😊. a+

Commentaire par medzar / juillet 7, 2010 /

Nous en déduisons qu'au sein du blogue, les étudiants ont débattu de diverses questions menant parfois aux conflits en laissant émerger des idées reçues ou des stéréotypes. Cela dit, les participants ont eu l'occasion de les vivre pour les éviter ou les résoudre. Nous avons pu voir comment à travers cet agir communicationnel les étudiants cherchent à s'entendre, à interpréter ensemble une situation problématique et à s'accorder. Ainsi, les participants tendent à atténuer ces conflits et à modérer l'agressivité par différents moyens comme le déplacement des aspects négatifs sur des réalités lointaines ou leur remplacement par des

aspects positifs ne constituant pas une menace aux faces de leurs interlocuteurs. De ce fait, cet agir communicationnel est considéré comme la base du dialogue interculturel.

VI.3.3. Tentatives de médiation et de collaboration interculturelle

La lecture du corpus constitué des interactions en ligne entre des étudiants français et algériens nous a permis de localiser des manifestations de la conscience interculturelle que nous pourrions lier à la médiation voire à la collaboration interculturelle. Étant intéressée par la dimension relative au savoir-faire, nous allons tenter d'analyser dans les échanges les traces de savoir-faire interculturels proposés par les auteurs du CECR à savoir la capacité des interactants de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre leur propre culture et la culture étrangère.

Les extraits dont nous présenterons l'analyse font une bonne description de ce rôle d'intermédiaire joué tantôt par les participants algériens tantôt par les participants français. L'exemple ci-dessous est un commentaire fait par une étudiante algérienne corroborant, tout en y ajoutant des explications, la vision de l'une de ses camarades qui a proposé à l'ensemble des participants un texte à analyser issu de la littérature algérienne d'expression française :

Je suis assez d'accord pour dire que l'extrait de amelaures donne une esquisse de la société traditionnelle, kabyle surtout (**l'auteur est kabyle**).

L'expression « les jarres sont pleines », peuvent avoir plusieurs sens, mais je crois que cela **veut dire** qu'on a ce qu'on veut et qu'on a pas besoin d'entrer en contact avec l'autre 😊

Commentaire par manellaam | août 17, 2010 |

À lire ce commentaire, nous pouvons déceler une tentative de médiation culturelle étayant le mécanisme d'anticipation apparent dans la phrase mise entre parenthèses. L'auteure de ce commentaire anticipe le fait que les autres étudiants, en particulier français, pourraient ignorer l'origine de l'auteur de l'extrait en question, et précise que ce texte véhicule les principes de la société traditionnelle kabyle. L'explication qui s'en suit revêt aussi le rôle de médiatrice culturelle joué par l'auteur du commentaire qui a élucidé la signification symbolique d'une expression renvoyant au répertoire culturel kabyle. Bien que les « kabyles » en tant que membres d'une ethnie berbère amazigh faisant partie du peuple algérien ait fait l'objet de plusieurs commentaires lors des phases précédentes, une étudiante française semble ne pas comprendre ce que « kabyle » veut dire, en formulant, par le recours au dédoublement des points d'interrogation, sa demande d'avoir des précisions. Elle commente aussi l'explication fournie à propos de l'expression « les jarres sont pleines » en révélant implicitement avoir

appris quelque chose de nouveau :

Kabyle????

Donc pour dire que je n'ai besoin de personne je dirai « mes jarres sont pleines », intéressant comme rapprochement

Commentaire par sandrinko / août 19, 2010 /

C'est à ce moment là qu'intervient une autre participante algérienne en tant qu'intermédiaire interculturel en tentant d'apporter toutes les informations dont a eu besoin l'étudiante française à propos des « Kabyles ». En expliquant la composition du peuple algérien, cette participante ajoute qu'au sein du groupe expérimental, nous y trouvons toutes les ethnies. Ceci permet de montrer aussi que la notion de groupe algérien homogène n'existe pas et que l'identité est façonnée dans et par la diversité²¹:

Les Kabyles font partie des berbères amazigh, ils vivent dans le Centre-Est de l'Algérie, il faut savoir qu'ils existent d'autres groupes avec les chaouis qui vivent dans la région de Batna, la notre et les benimozab qui vivent principalement au Sud de l'Algérie... voilà parmi notre groupe, il y a des chaouis et des kabyles et des arabes qui ne parlent berbère 😊

Commentaire par famsara / août 18, 2010 /

La complicité qui s'est peu à peu installée entre les participants leur a permis d'échanger sur les cultures auxquelles ils appartiennent. Les propos explicites sur l'interculturel ou le « parler sur l'interculturel » comme le soulignent Degache *et al* (2007) conduisent certes à des démarches contrastives en mobilisant des données interculturelles pour l'explication et l'argumentation, mais surtout à la médiation culturelle tel que le témoigne ce fil de discussion entre deux étudiants français et deux étudiants algériens à propos des codes culturels qui les a menés à une discussion sur le bal des débutantes :

1. pourriez-vous me donner un exemple de politesse que moi française, je risque de mal interpréter ou l'inverse? @+

Commentaire par sandrinko / juillet 10, 2010 /

2. @sandrinko, par exemple le baise-main n'est pas toléré en Algérie, un homme étranger à un femme ne devrait pas trop se rapprocher d'elle, dans le monde occidental c'est un signe de courtoisie, en Algérie c'est un signe de non respect. Féliciter un homme des particularités de sa femme (caractéristiques physiques ou morales)n'est pas très bien vu ici. @+ 😊

Commentaire par meriknas / juillet 11, 2010 /

3. (...) Pour le baise main, certes c'est un geste courtois, mais considéré comme un peu vieillot 😊 de nos jours les jeunes français ne font pas cela, sauf s'ils sont cavaliers d'une jeune débutante 😊. @+

²¹ Voir la citation de Byram, p. 100

Commentaire par davjerome | juillet 11, 2010 |

4. Comment cela cavaliers de jeunes débutantes??? J'ai pas compris ce que vous voulez dire

Commentaire par manellaam | juillet 11, 2010 |

5. Je faisais référence au bal de débutante, cérémonie mondaine pour fêter « l'entrée dans le monde » des jeunes filles de bonnes sociétés, avant c'était réservé à l'aristocratie, de nos jours il rassemble les filles riches de 18 ans, il y a la robe de soirée et la fameuse valse 😊

Il y a des jeunes hommes pour les accompagner et danser avec elles, c'est les cavaliers

Voilà A+

Commentaire par davjerome | juillet 11, 2010 |

Ce fil de discussion révèle des tentatives de médiation culturelle à plus d'un titre, il s'agit en premier lieu de l'explication fournie par l'étudiant algérien à propos de l'interprétation pouvant être donnée au « baise-main » dans la société algérienne par exemple. Parler sur l'interculturel a en effet ici conduit le participant à argumenter son point de vue mais aussi de se mettre dans la peau d'un médiateur culturel tentant de véhiculer une vision des choses propres à la société algérienne concernant certains comportements. En second lieu, c'est à un étudiant français de jouer ce rôle d'intermédiaire en précisant à son interlocuteur algérien dans quel contexte « le baise-main » peut avoir lieu en évoquant le bal des débutantes. Ce dernier a suscité la curiosité d'une étudiante algérienne qui a formulé une question visant à savoir ce que c'est. Sa question relève d'une stratégie de demande d'aide que manifeste fréquemment des étudiants allophones vu leur méconnaissance de certains codes linguistiques soient-ils ou culturels. Tout en continuant à être celui qui véhicule sa culture en étant un intermédiaire entre l'étudiante algérienne et la culture à laquelle il appartient, l'étudiant français, explique avec précision le bal des débutantes et fournit, à cet effet, des informations d'ordre culturel à une personne étrangère à cette culture.

Sous le même angle, nous avons pu remarquer que les étudiants des deux pays, quelle que soit la tâche à réaliser, trouvent l'occasion de créer des parallélismes tout en tentant d'être des médiateurs de leurs propres cultures. A l'aune de ces exemples, tirés de la phase « Univers parallèles » où la consigne était d'analyser des textes porteurs de traits culturels originels et exogènes, nous avons repéré des indicateurs de la médiation culturelle de la part des étudiants des deux groupes et qui, soit, prennent l'initiative d'évoquer des valeurs culturelles afférentes à leur pays et culture pour renseigner davantage l'autre groupe, ou bien, jouent le rôle de représentants de leurs cultures en répondant à des questions posées par leurs interlocuteurs. Voici un commentaire à un billet présentant un extrait d'un texte où sont décrits quelques

aspects de la société traditionnelle algérienne :

J'ai apprécié cet extrait car il véhicule la vision dont la société traditionnelle se construisait en tant que relation homme/femme... **je crois que c'est assez proche de la vision de la France au début du 20 siècle et bien avant mai 68, avec les dogmes de la société bourgeoise, vision qu'on peut retrouver dans « Les mémoires d'une jeune fille rangée » de Simone de Beauvoir** où elle présente une vision qu'on pourrait rapprocher de cet extrait afin d'établir un pont entre les deux cultures.. maintenant je ne sais si ce mode vie est toujours présent en Algérie ... **J'aimerai en connaître plus si c'est possible.** @+ *Commentaire par alinemarielle | août 17, 2010 |*

L'auteure de ce commentaire souligne l'aspect lié à la relation homme/femme en se référant à la culture française et en évoquant quelques bribes. De là, nous pouvons y lire sa volonté de faire un rapprochement entre les deux sociétés en mettant en évidence quelques ressemblances mais aussi en présentant sa culture à l'autre groupe qui pourrait en ignorer quelques détails. L'étudiante française ajoute le fait de vouloir savoir si, actuellement, ce mode de vie existe ou pas, question à laquelle un étudiant algérien a répondu comme suit :

Il faut savoir aussi que de nos jours, ce mode de vie est pratiquement perdu, il peut subsister dans les régions lointaines rurales surtout, car dans la vie citadine devient de plus en plus urbaine avec l'esprit dans grandes villes où anonymat et individualisme prennent le pas sur les autres valeurs sociales.

Au plaisir de vous lire

Commentaire par kimoukarm | août 18, 2010 |

Non seulement la réponse donnée par l'étudiant algérien à la participante française affirme le lien socio-affectif qui s'est tissé entre les participants et l'interactivité socio cognitive apparente dans les divers échanges, mais elle illustre le fait que les étudiants se positionnent en tant que représentants de leurs cultures en jouant le rôle de passeurs culturels entre le groupe de la culture cible et la culture originelle. Cette médiation culturelle apparaît fréquemment dans les échanges du fait que certaines tâches portant sur les deux cultures en question la favorisent. Le commentaire ci-dessous démontre comment une étudiante algérienne a pris l'initiative d'expliquer aux autres ce qui signifie la « djemaâ » en faisant référence à sa culture. En évoquant ce trait culturel spécifique à sa société elle s'interroge si ceci existe aussi dans le pays de ces camarades français :

Il y a aussi la notion de djemaâ, qui signifie littéralement : le groupe, c'est l'aspect tribal qui revient surtout que c'est une groupe d'hommes, âgés et respectés qui décident de l'administration à suivre dans le groupe retreint qui est le village. Je ne crois pas que cela existe en France, n'est-ce pas?

Commentaire par fadnar89 | août 18, 2010 |

Sa question trouve écho dans la réponse fournie par une étudiante française tentant, de son côté, d'éclairer les participants qui n'ont pas une connaissance profonde de la culture

occidentale ou française :

Non, il n'y a plus de « djemaâ », je crois que cet aspect tribal existait il y a très longtemps, mais de nos jours c'est l'individualisme qui prime.@+

Commentaire par sandrinko / août 19, 2010 /

Le débat sur des questions culturelles relatives aux deux groupes a été l'objet des différents échanges, ce qui a déclenché la diversité d'opinion, l'argumentation, les réfutations, etc. Implicitement, les échanges reflètent la tâche que se sont donnés les participants, parfois inconsciemment d'« ambassadeurs » de leur culture. Certains échanges ont été véhiculaires de traits culturels exogènes pour mieux représenter une culture dans le regard de l'Autre. Après un billet présenté par une étudiante française insistant sur la laïcité comme étant un élément culturel que l'apprenant algérien du FLE devrait connaître au cours de son cursus vu que cette dimension est absente dans son pays, se sont suivies des réactions oscillant entre l'accord et la réfutation dont voici un exemple :

Je ne crois pas que l'Algérie soit considérée comme un pays théologique, c'est une démocratie, il y a même des partis de gauche, et la femme peut étudier et travailler sans que cela pose problème aux hommes, ma formation par exemple connaît un plus grand nombre de filles.

Commentaire par amelaures / juillet 15, 2010 /

Même si la visée principale de ce commentaire est de réfuter l'opinion de l'étudiante française, sa réaction renseigne sur le système algérien, ce qui fait de cette étudiante une médiatrice culturelle aspirant à véhiculer une image positive de son pays. Pareillement, l'étudiante française défend son point de vue en présentant d'une manière explicite des « savoirs » relatifs à sa culture :

La laïcité est protectrice des libertés individuelles, certes mais dans la sphère privée, c'est-à-dire les systèmes organisationnel sont régis par l'Etat et non par la religion, comme c'était le cas avant en France, avant Jules Ferry

Commentaire par cristelleflm1 / juillet 15, 2010 /

Le commentaire ci-dessous est celui d'un étudiant algérien venant étayer la vision de l'étudiante française en jouant doublement le rôle d'un médiateur culturel. En premier lieu, il a présenté la situation algérienne par rapport à l'absence de la laïcité et le rattachement à la religion. De plus, il use d'un mécanisme d'anticipation en expliquant le sens du mot « charîa » ce qui dénote la conscience de la différence en supposant que l'Autre ignore cet élément. En second lieu, il intervient pour jouer l'intermédiaire entre les deux étudiantes française et algérienne qui ont émis deux opinions divergentes pour tenter de détendre l'atmosphère et les amener à mieux s'entendre sur cette question :

L'Algérie est une démocratie, mais la première loi de la constitution stipule que la

religion est l'islam et que certaines lois sont inspirées directement de charia (la loi islamique) comme pour la législation de la famille. Donc la religion est bien présente dans la constitution et la réglementation. A+

Commentaire par kimoukarm / juillet 16, 2010 /

Par ailleurs, nous avons relevé en lisant notre corpus un aspect de la collaboration interculturelle que nous avons expliqué par la recherche des étudiants des deux groupes à résoudre ensemble un problème. Dans le cas que nous allons citer, il s'agit de la phase relative à l'analyse de l'extrait du texte de Faiza Guène où les étudiants se sont posés la question sur la signification du titre et en particulier sur le sens du mot « Kiffe Kiffe ». Les tentatives de trouver la signification la plus exacte du mot de la part des étudiants des deux groupes révèle une collaboration que nous qualifions d'interculturelle non seulement parce qu'elle caractérise la situation de deux groupes culturellement hétérogènes mais aussi parce qu'elle a un caractère interculturel comme le dénotent les commentaires ci-dessous :

Bonsoir,

Pour Kif-kif, c'est de l'arabe, qui veut dire pareil... mais il peut avoir aussi le sens de narcotique, donc kiffer peut avoir le sens d'être dans les nuages et planer, et je crois que c'est de là que vient le sens d'apprécier

Commentaire par famsara / août 6, 2010 /

Dans ce premier commentaire, l'étudiante algérienne répond à la question posée par un étudiant français à propos de la signification du titre. Etant donné que le mot fait partie de l'arabe, cette étudiante française a tenté de jouer le rôle de médiatrice culturelle en apportant des explications sur son sens aux autres participants. Une autre réponse a été fournie par un étudiant algérien au sujet du titre. Il ne s'est pas contenté d'élucider la signification du mot en faisant référence à un spectacle d'humoriste qu'il a visionné mais il a sollicité l'aide des autres étudiants en leur posant la question :

Salut a vous si vous avez vu le spectacle de Gad el maleh « papa est en haut » lorsque il est chez le coiffeur il dit dans un passage « ... ou alors fait toi un kiffe relave les... » donc la kiffe peut avoir le sens d'occupation, **n'est-ce pas?**

Commentaire par naddez05 / août 6, 2010 /

Nous lisons dans le commentaire ci-dessous une autre tentative de participer à cette négociation de sens par une étudiante française expliquant la signification du titre à son interlocuteur algérien :

@ naddez05,

j'ai recherché l'extrait dont vous parliez, je crois que le sens de se faire un kiffe, c'est plus « se faire plaisir »

Commentaire par cristelleflm1 / août 6, 2010 /

De son côté, une autre étudiante française contribue à cet échange en collaborant à la

résolution de ce problème de sens. Après avoir effectué une recherche sur l'encyclopédie virtuelle Wikipédia, elle essaye d'expliquer l'expression et d'interpréter le titre :

En vous lisant, j'ai effectué une recherche sur le mot kiffer, et voilà le résultat dans Wikipédia

(...) Un autre sens pour le roman, c'est l'impératif du verbe kiffer = aimer
Donc kiffe kiffe demain peut s'interpréter comme aime demain, donc c'est un hymne à l'optimisme et à la foi en demain et en l'avenir

Au plaisir

Commentaire par sandrinko / août 6, 2010 /

Cette collaboration interculturelle dont ont fait preuve plusieurs étudiants des deux pays témoigne d'une ouverture à l'Autre et d'une complicité mais surtout de la volonté de chercher ensemble à résoudre des énigmes. Cet échange, empreint de connivence et de collaboration interculturelle a été apprécié des étudiants. Nous observons dans les commentaires suivants qu'une participante a utilisé le mot mentionné dans le titre du roman en question pour exprimer son amour du blogue, chose qu'un étudiant algérien a corroborée :

Je ne sais pas pour les autres, mais moi je Kiffe grave ce blog

Traduction : J'aime beaucoup ce blog

Commentaire par riamauvey / août 8, 2010 /

Je crois que c'est un sentiment partagé

Commentaire par meriknas / août 9, 2010 /

Qu'elles soient manifestées par les participants algériens ou français, les tentatives de médiation culturelle observées dans les interactions en ligne témoignent d'une capacité à véhiculer sa culture à l'Autre, celui qui peut en ignorer des bribes ou mal interpréter ses artefacts, mais surtout d'une conscience de la différence et de non universalité d'une culture. En plus de l'interactivité sociocognitive marquée implicitement par la médiation culturelle, la médiation interculturelle intensifie l'interactivité socio-affective dans la mesure où les participants montrent, en étant des intermédiaires de leurs cultures, l'ouverture à l'Autre, leur volonté de l'aider, de lui présenter une culture qu'il ignore, ce qui peut les rapprocher davantage.

VI.4. Style(s) communicatif(s) ou l'éthos de la communauté

Au fur et à mesure que se déroulent les échanges, les styles communicatifs des étudiants s'élaborent progressivement en se manifestant dans les normes communicatives. L'analyse

généralement effectuée pour déceler l'éthos communicatif des interactants présuppose selon Kerbrat-Orecchioni (2002) l'existence de grandes « tendances générales » en dépit des différences culturelles. Dans cette partie, nous tenterons de comprendre quel(s) style(s) communicatif(s) ont caractérisé les étudiants des deux groupes ainsi que tous les membres de la communauté. Sur la base de l'identification de comportements communicatifs récurrents, nous visons à déceler l'éthos des sujets participant à l'expérimentation que nous illustrerons par les parties du discours qui nous fournissent des indices significatifs. La détermination de l'éthos communicatif de la communauté nous permettra de comprendre la relation qui a caractérisé les membres des deux groupes (proximité, distance, conflits, individualisme, etc.). C'est la raison pour laquelle nous allons focaliser notre analyse sur quatre axes en nous référant principalement à l'étude de H. Atifi *et al* (2007) dont les pistes théoriques sont celles de Gumperz (1971) et Kerbrat-Orecchioni, (2005). Seront pris en considération dans cette partie les éthos proxémique ou distant, volubile ou peu loquace, consensuel ou conflictuel, solidariste ou individualiste. Nous prenons appui, pour étayer nos analyses sur les études de Béal (2000), Traverso (2006) et Kerbrat-Orecchioni (2002) en effectuant des analyses quantitatives combinées à des analyses qualitatives. Au risque de frôler la tautologie, nous signalons que nous ferons référence à des analyses qualitatives déjà faites dans les points ou chapitre précédents si les éléments à traiter dans ces sous-parties ont déjà été évoqués.

IV.4.1. Ethos communicatif de proximité vs distant

La proximité ou la distance comme caractéristiques de l'éthos se révèlent dans les comportements interactionnels des sujets, précisément dans l'usage du tutoiement/vouvoiement, ainsi que dans le choix des termes d'adresses. Dans le but de déterminer les profils communicatifs des participants, nous avons eu recours à des comptages manuels à partir du corpus constitué des publications des sujets. Ces comptages ciblent en particulier la proximité horizontale sans focaliser sur la proximité verticale vu l'absence de rapport de pouvoir dans la situation d'interaction. C'est pourquoi nous prélèverons l'usage du vouvoiement, du tutoiement ainsi que les termes d'adresses que nous avons classés selon leur caractère (proche/distant). Nous précisons que nous avons comptabilisé la récurrence de ces éléments chez les étudiants algériens et français séparément puis nous avons additionné les résultats. Ce afin de dégager les éthos communicatifs des deux groupes et pouvoir comparer les résultats pour aboutir à des résultats et interprétations significatives. Toutefois, soulignons qu'étant donné le caractère virtuel de la communication qui nous prive de données liées à la

proxémique, nous considérons la proximité par rapport à la situation d'interaction qui impose la distance ou la proximité.

	Vouvoiement				Tutoiement			
	Billets	%	Commentaires	%	Billets	%	Commentaires	%
Algériens	11	40,74	56	25,69	0	0,00	16	7,34
Français	18	64,29	44	23,53	0	0,00	7	3,74
Total	29	52,73	100	24,69	0	0,00	23	5,68

Tableau 15 l'usage du vouvoiement et du tutoiement par les membres algériens et français

Les résultats du tableau démontrent que les étudiants algériens recourent nettement au vouvoiement plus qu'au tutoiement, que ce soit dans les billets ou dans les commentaires. Pareillement, les étudiants français utilisent dans leurs commentaires et billets le vouvoiement plus que le tutoiement qui reste très rare dans les commentaires. Nous pouvons interpréter ces résultats en avançant que les étudiants, algériens et français ont un éthos communicatif distant. Néanmoins, malgré le passage parfois au tutoiement, dans les commentaires, le vouvoiement reste prégnant. En ce qui concerne les étudiants algériens, nous pouvons lier leur usage du vouvoiement à leur conscience du code culturel de leurs interlocuteurs français, ceux-ci, appartiennent à une culture valorisant le vouvoiement. Ce qui peut être rattaché à une conscience interculturelle et au respect des particularités du code culturel de l'Autre. De plus, nous interprétons l'absence du tutoiement dans les billets par le fait que ces derniers sont destinés à tous les membres contrairement aux commentaires qui peuvent viser un destinataire en particulier.

Afin de comprendre si l'éthos communicatif des participants algériens et français, voire celui de toute la communauté est distant ou proxémique, nous avons pointé les termes d'adresse choisis par les étudiants en les répartissant comme suit : utilisation de pseudonymes, de prénoms, de termes familiers (tels que amis, camarades, etc), de désignation identitaire (tels que fleureux) ou de termes généraux (tels que salut à tous) :

	Pseudonymes		Prénoms		Appellatifs familiers (Amis-Camarades)		Désignation identitaire		Termes généraux	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Algériens	41	16,73	15	6,12	5	2,04	9	3,67	20	8,16
Français	33	15,35	3	1,40	13	6,05	12	5,58	27	12,56
Total	74	16,09	18	3,91	18	3,91	21	4,57	47	10,22

Tableau 16 : les termes d'adresse utilisés par les membres algériens et français

A partir des résultats fournis par les comptages du tableau ci-dessus, nous remarquons que les étudiants algériens, dans leurs commentaires et billets, utilisent les **pseudonymes** à un degré plus élevé (41) par rapport aux autres termes d'adresse. Vient en deuxième position les **termes généraux** (20), et en troisième position les **prénoms** (15). Les étudiants usent à un degré faible les **désignations identitaires** qui représentent (3,67%) de l'ensemble des termes d'adresse. Quant à l'usage le plus faible, il s'agit des **termes familiers** qui représentent (2,04%). Nous en concluons que les étudiants algériens se caractérisent par un éthos relativement distant vu les pourcentages présentés et la suprématie des pseudonymes et des termes généraux, toutefois, nous précisons que c'est au fur et à mesure que les échanges se déroulent que les étudiants ont commencé à utiliser les termes familiers qui indiquent un rapprochement progressif de l'Autre.

Pour ce qui est des étudiants français, la lecture du tableau ci-dessus nous indique qu'ils utilisent à un degré très élevé les **pseudonymes** (33). S'en suivent les **termes généraux** à un pourcentage de (12,56%). En troisième position nous trouvons les **termes familiers** qui représentent un pourcentage de (6,05%). Nous trouvons en quatrième position les **désignations identitaires** (5,58%) alors que les **prénoms** se positionnent en dernier en représentant (1,40%) de l'ensemble des termes d'adresses utilisés par ces étudiants. En nous référant aux données du tableau, nous pouvons avancer que les étudiants français ont un éthos relativement distant, de par l'usage prégnant des pseudonymes et des termes généraux à la fois par rapport aux autres termes d'adresse qui marquent un éthos communicatif proxémique. En outre, en croisant et comparant les pourcentages relatifs aux sujets français et aux sujets algériens, nous pouvons avancer que malgré la prépondérance des marqueurs d'un éthos communicatif distant, les indices de l'éthos communicatif de proximité sont présents et varient chez les deux groupes. Les prénoms sont plus utilisés chez les Algériens alors que les termes familiers sont utilisés le plus chez les Français. Néanmoins l'usage des marqueurs de l'éthos proxémique est plus apparent dans les dernières phases. Nous liions cela à la familiarité et complicité qui a pu s'instaurer entre les participants, ceux-ci ont pris le temps de se connaître et de se côtoyer.

Pour conclure cette sous-partie, nous avançons que nonobstant le fait que les membres de la communauté se caractérisent par un éthos communicatif relativement distant, chose qu'ont révélée les résultats présentés plus haut, les marqueurs d'un éthos communicatif proxémique se sont timidement manifestés en fonction de la durée de l'expérience. Nous ajoutons que nous ne pouvons pas lier la maintenance du vouvoiement de la part des étudiants algériens à

un éthos communicatif distant du fait que le vouvoiement indique le respect de la norme culturelle française même si le passage au tutoiement révèle un basculement vers un éthos communicatif de proximité. Par conséquent, la variabilité des significations du vouvoiement et tutoiement dans les deux cultures limite nos conclusions et nous incite à étayer nos interprétations par d'autres données et pistes d'analyse, en particulier celles liées à la sympathie et curiosité à connaître l'Autre, éléments que nous avons analysés dans ce même chapitre. Nous y ajoutons la facilité à entrer en contact avec l'Autre que nous avons relevée dans les analyses précédentes et qu'ont révélée les questions posées à l'Autre, les confidences ou récits autobiographiques, etc.

VI.4.2. Ethos communicatif volubile vs peu loquace

En s'inspirant des études relevant de l'analyse des interactions et de la pragmatique contrastive, Atifi *et al* (2007) ont jugé utile de fonder leur analyse sur les pistes suggérées par Herring (2004) pour l'analyse de discours médié par ordinateur afin d'évaluer la construction communautaire en ligne. C'est la raison pour laquelle, ils ont mis l'accent sur la verbosité des échanges comme marque d'engagement et d'implication dans la communauté. En suivant leurs pistes, nous avons effectué une analyse quantitative à partir de comptages manuels relatifs à l'importance accordée aux séquences d'ouverture et de clôture ainsi qu'à la longueur des contributions.

	Ouverture				Clôture			
	billets	%	Commentaires	%	Billets	%	Commentaires	%
Algériens	18	66,67	82	37,61	17	62,96	64	29,36
Français	19	67,86	64	34,22	27	96,43	71	37,97
Total	37	67,27	146	36,05	44	80,00	135	33,33

Tableau 17 : l'importance accordée aux clôtures et ouvertures

La lecture du tableau ci-dessous dénote qu'une importance particulière est accordée aux séquences d'ouverture et de clôture par les participants algériens et français dans les billets plus que dans les commentaires. Cela peut être lié au fait que le billet s'adresse à toute la communauté et se considère comme une réponse voire une réalisation des tâches proposées d'où l'intérêt accordé à sa structure. Quant aux commentaires, ils contiennent moins de séquences d'ouverture et de clôture de la part des deux groupes. Les pourcentages mentionnés plus haut indiquent que les résultats relatifs aux publications des Français et aux Algériens

sont très proches. Par ailleurs, d'un point de vue interculturel, il nous a été possible de relever des séquences d'ouverture révélant une constitution d'une identité communautaire tels que (Bonjour à tous les Fleureux) et des séquences de clôtures sous forme de vœux, de formules amicales et chaleureuses (voir chapitre VI). Ce prélèvement nous permet de réitérer l'idée selon laquelle la frontière entre l'éthos distant et proxémique est embrouillée de par les indices qui témoignent d'une tendance à entrer en contact avec l'Autre et une volonté de le connaître et de le comprendre.

Quant à la longueur des écrits des participants, nous remarquons que leurs contributions sont majoritairement courtes. Toutefois nous soulignons que tous les billets sont longs du fait qu'il s'agit de réponses à des consignes nécessitant des analyses et réflexions contrairement aux commentaires qui sont majoritairement courts. L'éthos de la communauté est donc peu loquace eu égard aux résultats que nous fournit le tableau ci-dessous :

Longueur	Courts (de 1 à 4 lignes)						Longs (+ de 4 lignes)					
	Algériens		Français		Total		Algériens		Français		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
	163	66,53	127	59,07	290	63,04	83	33,88	87	40,47	170	36,96

Tableau 18 : la longueur des messages

Nous ne pouvons nous référer au critère de la longueur des contributions pour tirer des conclusions de crainte qu'elles soient hâtives. La longueur des écrits des participants, même si elle peut indiquer l'implication et la motivation des participants dans les interactions et dans la réalisation des tâches, elle ne peut réellement refléter leur implication qui peut se mesurer par le nombre des commentaires publiés, réponses aux requêtes, ressources partagées, réflexions faites sur différents thèmes, en d'autres termes par une analyse qualitative fournissant des données significatives.

VI.4.3. Ethos communicatif consensuel vs conflictuel

Bien que l'analyse qualitative présentée dans ce même chapitre et dans le chapitre précédent révèle la tendance des participants à éviter et à résoudre les rares conflits rencontrés au cours de l'expérimentation, nous tenterons de l'étayer par une analyse quantitative se fondant sur les actes gratifiants et menaçants émis par les participants algériens pour les participants français et inversement. Si une analyse des actes du langage s'impose dans cette sous-partie, c'est parce qu'elle est nécessaire pour évaluer le degré de politesse mobilisée par les participants

dans le but de préserver ou ménager les faces, précisément positives de leurs interlocuteurs. Les actions bienfaisantes voire gratifiantes nous permettront de déterminer la nature de la relation qu'établissent entre eux les sujets expérimentaux qui est plutôt consensuelle. De ce fait, nous les avons réparti en : remerciements, excuses, compliments, manifestations d'accord et formules votives, etc. Quant aux actes menaçants, ils indiquent un éthos communicatif conflictuel étant donné qu'ils heurtent la face positive de l'interlocuteur en tolérant les affrontements et conflits. Selon les études faites par un grand nombre de chercheurs (Kerbrat-Orecchioni, 1994, entre autres), les méditerranéens sont à éthos conflictuel en ayant tendance à affronter l'Autre, mais ces études se sont faites sur des échantillons larges de populations, c'est pourquoi nous ne pouvons nous y référer pour caractériser l'éthos communicatif de notre communauté. Afin de le déterminer, nous sommes tenus de prendre en considération le contexte interactionnel qui impose certaines postures aux sujets ainsi que les comportements communicatifs qui en découlent. Le tableau ci-dessous nous offre une vue d'ensemble des actes prédominants dans les interactions entre les participants algériens et français en démontrant aussi si cette communauté est à éthos à politesse positive ou pas :

	Actes gratifiants émis										Actes menaçants émis					
	Compliments		Remerciements		Formules votives		Excuses		Manifestations d'accord		Reproches		Critiques		Offenses	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Algériens	15	6,12	13	5,31	17	6,94	2	0,82	16	6,53	3	1,22	1	0,41	0	0
Français	17	7,91	18	8,37	17	7,91	3	1,40	8	3,72	3	1,40	4	1,86	0	0
Total	32	6,96	31	6,74	34	7,39	5	1,09	24	5,22	6	1,30	5	1,09	0	0

Tableau 19 : la tendance des participants au conflit ou au consensus

Par l'examen de ces résultats, nous avançons que l'éthos caractérisant les étudiants français est plutôt à face positive de par les actes gratifiants prélevés du corpus. C'est aussi le cas pour les étudiants algériens qui recourent, dans leurs échanges, à une variété d'actes bienfaisants. Les pourcentages relatifs aux résultats des deux groupes sont très proches ce qui nous permet de dire que la communauté de « fleraison » a élaboré un éthos à face positive tenant compte de l'Autre et le valorisant à travers des actes complimenteurs, des remerciements, des formules votives, les excuses, les manifestations d'accord. Ces actes sont les marques d'une prise de conscience de l'Autre et du souci de préserver sa face positive malgré les différences culturelles qui caractérisent les interactants. La volonté de ménager la face positive de l'Autre

par le truchement d'actes gratifiants marque la conscience interculturelle et la construction du rapport à l'altérité. La deuxième partie du tableau nous révèle les pourcentages très faibles d'actes menaçants pouvant heurter la face positive de l'Autre ; les critiques et reproches dont il a été question ont été analysées précédemment et ont contenu dans leur majorité des stratégies de négociations témoignant d'un agir communicationnel favorisant le consensus. Il en ressort que les profils communicatifs des deux groupes, compte tenu des actes interactionnels, sont plutôt consensuel et à face positive. De même, nous pouvons ajouter que la communauté est à éthos consensuel à politesse positive.

VI.4.4. Ethos communicatif solidariste vs individualiste

Malgré une tendance à l'individualisme en Europe selon les analyses faites par Kerbrat-Orecchioni (1994), les étudiants français ont fait preuve au cours de ces échanges d'une attitude d'entraide d'autant plus qu'ils répondent aux requêtes faites par les participants algériens, ce qui est le cas aussi pour ces derniers qui ont aussi manifesté de l'intérêt à l'égard des questions posées par les Français. Ces résultats démontrent l'intérêt porté à l'Autre et à ces requêtes, ce qui dénote un très haut degré d'interactivité et d'implication chez les participants :

Questions	ayant reçu de réponses						n'ayant pas reçu de réponses					
	Algériens		Français		Total		Algériens		Français		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
	38	95	33	100	71	97,26	2	5,00	0	0	2	2,74

Tableau 20 : le degré d'interactivité par rapport aux réponses faites aux requêtes

Par l'examen des différents marqueurs susmentionnés, le profil communicatif de la communauté de « fleraison » peut être décrit comme étant fondé relativement sur la distance malgré une forte propension au contact et à la sympathie, éléments démontrés par l'entremise d'une analyse qualitative de discours. D'autres traits nous renseignent sur un éthos communicatif peu loquace de par la longueur des messages soulignés ne niant pas pour autant l'implication et l'interactivité démontrés dans ce même chapitre et dans le chapitre précédent. De nombreux actes de langage dénotent un éthos à politesse positive et une tendance au consensus, conclusion tirée précédemment par le biais de l'analyse des traces de stratégies de gestion des conflits et du co-agir communicationnel. D'autant que les résultats présentés plus haut démontrent un haut degré d'interactivité et d'entraide révélant un éthos communicatif

plutôt solidariste, nous réaffirmons la participation interactive, l'implication et l'engagement des participants que nous avons pu ressortir par les analyses précédemment effectuées dans le chapitre précédent. En conclusion, nous n'avons pas relevé de différences significatives entre les étudiants algériens et français par rapport aux styles communicatifs. Les traits étudiés convergent vers un éthos communicatif revêtant une conscience interculturelle de par les tendances au consensus et à la politesse positive, la facilité à tisser des relations avec l'Autre et à l'aider, etc.

VI.5. Synthèse

Etant le primat des interactions entre les porteurs de cultures différentes, la conscience interculturelle a constitué l'objectif de cette intervention didactique aspirant à faire du blogue un lieu de rencontre interculturelle entre des étudiants de FLE.

Nous avons pointé, à travers une analyse qualitative combinée à une analyse quantitative réservée aux styles communicatifs des participants, les marqueurs de l'introduction de l'interculturalité dans les différents moments des interactions en empruntant plusieurs pistes d'analyse à différents spécialistes et chercheurs. Nous avons, en quelque sorte confectionné, une boîte à outils afin d'analyser ce corpus et de faire ressortir les traces de la dimension interculturelle dans les interactions. L'accent a été mis sur les procédés et stratégies déployés par les participants afin de gérer les différences surgissant des échanges, de maintenir un climat d'entente et de solidarité, de favoriser la collaboration, de manifester l'engagement, etc. Nous avons observé comment ont émergé dans ce corpus les marques discursives de la conscience interculturelle, en commençant par le repérage des traits culturels relatifs aux deux groupes, les tentatives d'analyse et de comparaison des faits culturellement hétérogènes, la distanciation des participants des deux pays vis-à-vis de leurs cultures d'appartenance, leur implication se traduisant dans la sympathie et la curiosité, la recherche de connaître, de comprendre l'Autre et d'établir avec lui des liens positifs, etc.

Les membres des groupes apportent, grâce aux interactions en ligne, d'une manière explicite, leurs connaissances, leurs systèmes de croyances, leurs capacités cognitives et leur manière personnelle d'élaborer des connaissances nouvelles d'où le renforcement de leur engagement, cognitif, affectif et comportemental dans la réalisation des différentes tâches et l'élaboration d'un lien communautaire. Bien que les participants algériens n'aient pas vécu l'expérience du déplacement géographique, les échanges se sont situés, dans la première phase de présentation

au niveau de ce que Brown appelle le premier "stage of acculturation" correspondant à une période d'enthousiasme à vivre cette expérience et à rencontrer des personnes d'un pays et culture différents selon les propos de l'auteur: « The first stage is a period of excitement and euphoria over the newness of the surroundings ». (1980 : 132).

Les phases qui s'en sont suivies ont connu plus de dynamique vu les tâches proposées qui ont entraîné la confrontation de points de vue et de réflexions tout en revêtant un ensemble de procédés déployés par les participants dans le but de gérer efficacement la communication et de réaliser convenablement les tâches.

Nous sommes partie de l'idée que le blogue comme environnement virtuel de communication offre des potentialités à exploiter en didactique des langues-cultures pour mener à bien des tâches à visée communautaire et interculturelle. Ce chapitre s'est donné pour but de comprendre le processus du rapport à l'altérité qui se constitue dans un environnement virtuel de communication et surtout en quels termes se manifeste la conscience interculturelle chez les participants. Il a été question d'observer si les échanges, cadrés par des tâches relevant de leur formation, leur permettrait de (re)voir leurs visions du monde, de prendre conscience de la différence en tentant de s'ajuster au contexte interactionnel dans lequel ils étaient impliqués, ou, au contraire, les échanges ont alimenté les stéréotypes et généré des conflits en étant en deçà des espérances. Autrement dit, nous avons voulu voir si les comportements langagiers des participants sont révélateurs d'évolutions d'ordre sociocognitif, voire socio-affectif et d'une conscience interculturelle.

En effet, les exemples tirés du corpus témoignent de l'existence d'expérience de découverte et de rapprochement de l'Autre qui va au-delà du repérage et de la (re)connaissance des spécificités culturelles en révélant des rencontres interculturelles en ligne. La confrontation des systèmes culturels différents sur le blogue a généré quelques incidents critiques dont l'analyse a débouché sur l'utilisation des participants de stratégies diverses (préventives, confrontation, médiation, etc.). L'émergence de traits relevant de postures spécifiques des participants en situation de contact indique le développement de la conscience interculturelle. Celle-ci a été verbalisée et mobilisée grâce aux thématiques des tâches du scénario proposé dans le contexte virtuel qu'est le blogue.

Les différents moments de l'expérience ont vu se développer une conscience interculturelle allant de la simple identification des traits culturels différents à l'emploi de mécanismes de catégorisation et de stratégies réaffirmant le rôle du contact autour de tâches à visée interculturelle dans la réflexion sur soi et sur l'Autre et dans l'évolution du rapport à l'altérité.

Face à des tâches mobilisant des données et compétences interculturelles, les interactants se voient discuter et traiter des thématiques variées, exprimer leurs positions et opinions, négocier des significations, établir des comparaisons sans éradiquer les différences qu'ils découvrent et acceptent.

Soulignons que l'examen de la manifestation de la conscience interculturelle dans cet environnement interactionnel virtuel a exigé une constellation de références et des lectures plurielles du corpus afin d'en tirer les extraits qui l'exemplifient. Dès lors, il nous a été possible d'avancer certaines constatations :

- Les tâches proposées ont généré non seulement des interactions exolingues mais ont favorisé aussi une actualisation des référents culturels originels chez les participants des deux groupes et une identification des particularités culturelles de l'Autre. Ces propos interculturels ont donné lieu à des comparaisons et analyses porteuses de conscience de la différence, de désir prégnant de rapprochement culturel.
- En dépit d'un ethnocentrisme, difficilement surmontable, la lecture du corpus nous a permis de repérer un passage progressif vers une conscientisation de la différence doublée de sympathie révélée par des actes gratifiants, de curiosité et d'une volonté d'aller vers l'Autre témoignant d'un savoir-être en développement.
- L'interaction peut parfois être à fond polémique. C'est pourquoi, la relation avec l'interlocuteur doit être gérée si le but communicatif est de poursuivre l'échange voire de le réussir. L'analyse nous a révélé le recours à des mécanismes de catégorisation reflétant une prise de conscience de l'Autre, de sa différence et de son éventuelle réaction, débouchant parfois sur des présentations explicitées, à l'égard de l'alloglotte de savoirs présumés ignorés de sa part et partagé par le groupe du natif. S'ajoutent à cela les différentes stratégies (préventives, explicatives, réparatrices) déployées par les participants visant à éviter ou à résoudre des conflits possibles. De plus, le rôle d'intermédiaire entre les cultures a caractérisé différents participants, vu les médiations culturelles qu'ils ont faites par leurs contributions, ce qui renforce l'idée d'une conscience interculturelle en développement.
- Finalement, l'identification d'un éthos communicatif propre à cette communauté renforce le lien communautaire que nous avons décelé précédemment et affirme le partage de styles communicatifs par les membres des deux groupes qui sont à tendance consensuelle et solidaire, malgré le fait qu'ils peuvent se manifester distants et peu loquaces. Nous confirmons, de ce fait cette conscience interculturelle qui a fait en sorte que l'appropriation d'un éthos communicatif propre à la communauté se manifeste dans les comportements

interactionnels des participants. Sans cette conscience interculturelle, il aurait été difficile de partager un éthos communicatif particulier, et de laisser apparaître des profils communicatifs caractérisés par un degré élevé d'entraide, de politesse positive, d'agir communicationnel, de sympathie, de familiarité, etc.

Dès lors, nous considérons que notre corpus ne va pas dans le sens d'un modèle précis, à savoir, celui de Lussier (2007) par exemple qui lie l'évolution de la compétence interculturelle à celle de la compétence langagière car, comme nous l'avons démontré, il y a eu fertilisation de l'interculturel dans ce contexte virtuel, qui s'est développée d'une manière particulière sans correspondre à un modèle prédéterminé. Si les modèles de Bennet, ou même de Lussier exposent l'idée que la première phase de contact pourrait être celle d'un déni ou d'un ethnocentrisme engendrant le choc de cultures, dans les environnements virtuels, la manifestation de l'interculturalité peut se structurer différemment. Nous avons constaté que la première phase de la rencontre s'est caractérisée par l'euphorie du contact. Celle-ci a changé progressivement de par les tâches impliquant les participants dans d'autres situations qui nécessitent des stratégies et des postures particulières. C'est à ce moment là que les échanges deviennent plus significatifs sur le plan interculturel.

Conclusion

L'idée de départ de ce chapitre émane de l'intérêt du blogue et d'un scénario interculturel cadrant des interactions exolingues en ligne pour favoriser une prise de conscience interculturelle. Le rôle des tâches proposées consiste à inciter la réflexion et l'interaction entre les futurs enseignants du FLE autour de cette langue à enseigner et à représenter en vue de déclencher des comportements communicatifs indiquant le développement du rapport à l'altérité et de la conscience interculturelle. Lors de ce chapitre, nous nous sommes attachés à présenter une analyse qualitative visant à éclairer la construction du rapport à l'altérité par l'étude des interactions d'étudiants algériens et français participant à une expérimentation sur le blogue « Fleraison », environnement virtuel conçu dans le but de favoriser la rencontre entre les porteurs de cultures différentes en dépit de l'impossibilité des déplacements géographiques pour le groupe algérien.

Les résultats d'analyse effectuée démontrent que les indicateurs d'une prise de conscience interculturelle et d'une rencontre de l'Autre ont été progressivement verbalisés par les participants dans leurs articles et commentaires sous différentes formes allant de la conscience

des différences, aux tentatives de comparaisons et d'analyse des traits culturels, à l'adoption de postures visant l'établissement de relation avec l'Autre, au déploiement de stratégies aspirant à maintenir des rapports non conflictuels avec lui, etc. En plus de la naissance d'une communauté en ligne, témoignant du développement de la conscience interculturelle, nous pouvons ajouter la prise de conscience interculturelle qui s'est développée au cours des échanges dont les marqueurs sont nombreux et diversifiés.

A partir des situations décrites dans ce chapitre, il nous a été possible de repérer l'occurrence des indicateurs d'une conscience interculturelle considérée comme la voie vers une compétence interculturelle, et d'affirmer que le blogue a été un espace de rencontre interculturelle entre deux groupes hétérogènes interagissant selon un scénario à visée interculturelle. Cela dit, les tâches proposées ont donné sens aux échanges dans la mesure où elles ont guidé les participants vers une réflexion sur leurs référents culturels et leur relation avec la culture cible à travers les situations qu'ils étaient appelés à analyser.

Différentes attitudes ont été constatées dans les interactions allant de la décentration à la prise en compte de l'Autre et de son identité. De par leur importance dans les relations interpersonnelles et la communication interculturelle, les rapports émotionnels ont été mis en évidence au travers la sympathie, l'empathie, la tolérance, l'ouverture, la curiosité, sentiments révélateurs de la construction de rapports positifs entre les interactants et la conscience de la diversité des identités impliquées dans les échanges.

Les membres de la communauté se reconnaissent comme étant différents et afin de « s'approprier » le lieu de la rencontre et s'identifier à une communauté qui leur est propre, ils ont progressivement pris leurs repères, appris à créer des liens entre eux, s'appeler, se juger, se démarquer, s'unir, se construire, se comprendre et s'accepter. A l'intérieur du groupe, chaque membre se perçoit comme une personnalité tout en étant liée à une communauté définie par des processus internes comme le partage de savoir, de bribes d'expériences et d'une identité, la négociation de sens et de rapports interpersonnels. Sous une apparente volonté de rencontrer l'Autre, le rapport à l'altérité qui s'est élaboré au cours des interactions renforce la prise de conscience interculturelle en plus de la recherche d'harmonie, d'entente et de construction de conditions d'intercompréhension.

Les tâches proposées ont permis à chacun de « froter » ses propositions, réflexions, analyses, représentations et opinions à celles de l'Autre. C'est à ce stade que les interactions sont autant d'instruments au service d'un développement du dialogue interculturel. L'utilité des conflits qui se sont dressés devant les participants s'est avérée dans la mobilisation de compétences favorisées par la sensibilité aux différences culturelles, ce qui a renforcé une « réciprocité

relationnelle » entre les sujets selon De Carlo (2002).

La multiplicité des aspects selon lesquels s'est construit l'interculturel au sein de cet environnement virtuel concerne l'échange d'informations, la capacité d'aller à la rencontre de l'Autre et de sa culture, engagement et tentatives de maintenir une vie consensuelle à l'intérieur de cet espace tout comme le définit Porcher , qui met en évidence le sens du préfixe « inter » qui signifie « échange, circulation dans les deux sens entre deux cultures, enrichissement mutuel, interpénétration, bénéfices réciproques, mouvement » (Porcher, 2003). Un processus long et complexe caractérise les expériences interculturelles parce qu'elles impliquent la compréhension des phénomènes mettant en question profonde les certitudes des sujets de leurs valeurs et comportements ainsi que la restructuration de leurs représentations d'où l'intérêt particulier que nous accorderons dans le chapitre suivant aux images produites par les participants avant, pendant et après cette expérience. La dynamique favorisée par les interactions et le contexte dans lequel elle se déroule, aurait, à notre sens, un impact sur les représentations de soi et de l'Autre chez les membres de notre communauté.

Chapitre VII: Evaluation de l'impact du dispositif sur les représentations des étudiants

« Il n'y aura de science de l'homme que si on s'adresse à la manière dont les individus ou les groupes se représentent leurs partenaires, dans la production et dans l'échange, le mode sur lequel ils éclairent ou ignorent ou masquent ce fonctionnement et la position qu'ils y occupent, la façon dont ils se représentent la société où il a lieu, la manière dont ils se sentent intégrés à elle ou isolés, dépendants, soumis ou libres » . (Foucault 1966: 364)

Introduction

En abordant les questions de communication et de l'interculturel, nous ne pouvons faire l'économie d'une réflexion sur les représentations qui fondent, en plus des valeurs socioculturelles, le lien social, car, comme le soulignent Ladmiral et Lipiansky (1989: 95), c'est à travers les représentations que la construction des visions du monde, des identités et des sociétés devient possible. En menant une réflexion transdisciplinaire dans le domaine de la sociolinguistique et de la didactique des langues et des cultures, Boyer (in Alèn Garabato *et al*, 2003: 7-8) s'est intéressé au stéréotypage de l'image relative à la langue-culture à enseigner ou à apprendre ainsi qu'à celui des imaginaires en face à face en situation de contacts interculturels où les stéréotypes sont mis en évidence. Les représentations configurent les attitudes liées à la motivation d'apprentissage de telle ou telle langue en influant sur le processus de leur enseignement et apprentissage. Notre intérêt pour les futurs enseignants du FLE nous pousse à explorer de près les représentations de ces futurs médiateurs interculturels, et ce dans le cadre d'une situation de contact avec l'Autre car :

Les enseignants eux-mêmes (y compris les enseignants de L.E.) n'échappent pas aux idées reçues, stéréotypes et représentations diverses sur les langues mais qu'ils jouent au contraire, plus souvent qu'on ne le croit, le rôle d'agent de transmission de ces images. (Jacquart, 1997: 176 cité par Alèn Garabato *et al*, 2003)

Après que nous avons mis l'accent sur les différentes manifestations de la construction communautaire et du rapport à l'Autre au cours des échanges en ligne, il nous a paru pertinent d'approcher les images, stéréotypes et préjugés à l'égard de l'Autre et de sa culture que se font les participants à l'expérimentation, du fait qu'il est impossible d'aborder l'Autre en ayant un regard vierge. De plus, les cultures façonnent les images que tout un chacun a de lui-même et de l'Autre, ces dernières, sont comme le rappelle (Lipiansky, 1999) le résultat de l'influence historique et celle des médias. L'auteur stipule que les images que se fait chaque groupe social de lui-même tendent à être positives en comparaison à celles faites des autres groupes, ce qui dénote leur nature évaluative. Chacun, selon l'auteur, cherche à confirmer les préjugés et les représentations qu'il se fait de l'autre groupe d'où leur importance dans n'importe quelle rencontre avec l'Autre. Lipiansky (1999) insiste sur la nécessité de les repérer et les verbaliser

de crainte qu'elles génèrent des conflits et incompréhensions en situation de contact avec l'Autre, il souligne que:

La réalité ne peut s'appréhender qu'en se dégageant progressivement des images toutes faites qui font obstacle à sa perception ; ces images ont souvent une dimension projective, c'est-à-dire qu'elles reflètent plus notre attitude et notre relation à celui qui en est l'objet de sa réalité propre.

Partant de ce point de vue, il nous a semblé indispensable d'étudier les représentations des étudiants du FLE algériens et français vu qu'ils étaient impliqués dans une situation de contact avec l'Autre. Plus précisément, notre intérêt sera porté sur la perception de soi et de l'Autre en émettant l'hypothèse que la rencontre avec l'Autre dans un contexte virtuel scénarisé par des tâches émanant de la formation et l'intérêt personnel des interactants, tendraient à connaître une évolution comparable à la transformation représentationnelle relative aux rencontres interculturelles de groupes sociaux culturellement hétérogènes, même si c'est à moindre échelle. Autrement dit, la rencontre en ligne entre des sujets natifs et non natifs pourrait être rapprochée à la situation de rencontre interculturelle « réelle » telle que celle vécue dans les séjours linguistiques et stages de formation indispensable dans la formation en FLE en ce sens que les représentations sont au cœur de l'interaction et sont considérées comme l'élément de mesure du développement des rapports interculturels. L'intérêt de cette dernière étape de notre recherche réside dans le fait que l'analyse des représentations en tant que « grille de lecture » favorise la compréhension de la dimension interculturelle et de l'expérience de l'altérité. Ce regard croisé peut nous éclairer sur les visions des participants à des moments différents de l'expérimentation, afin de comprendre leurs univers représentationnels.

VII.1. Représentations vis-à-vis des participants partenaires

L'analyse qui sera présentée dans cette partie s'effectue en fonction de deux moments différents, à savoir : Avant qu'il y ait contact avec l'Autre et ce, à travers les résultats du questionnaire administré avant l'expérimentation, et après l'expérimentation en nous basant sur les bilans, publiés par les participants après la fin de l'expérimentation. Le traitement des données présentées dans ce chapitre s'est effectué à l'aide du logiciel Sphinx V5 Edition Lexica.

VII.1.1. Avant l'expérimentation

Dans le but de pouvoir évaluer la progression des représentations des participants, il a été nécessaire de prendre comme repère les images produites au début de l'expérimentation lors des réponses au questionnaire, administré via internet. Nous présentons en premier lieu les mots associés aux uns et aux autres, leur récurrence et degré de significativité. En second lieu, nous nous intéressons à la lecture d'une grille thématique synthétisant les différentes images produites par les étudiants algériens et français.

VII.1.1.1. Mots associés aux participants partenaires

Le tableau ci-dessous nous donne un aperçu sur les différents mots auxquels les participants ont eu recours pour répondre à la question portant sur les images que les uns se font des autres. Les mots qui figurent dans ce tableau sont comptabilisés automatiquement à travers le logiciel Sphinx avec une récurrence de 2 fois au minimum.

MOTS / CAT	Algérie	France	TOTAL
formation	8,8% (5)	10,2% (5)	9,4% (10)
FLE	1,8% (1)	16,3% (8)	8,5% (9)
sympathiques	7,0% (4)	8,2% (4)	7,5% (8)
cultivés	7,0% (4)	4,1% (2)	5,7% (6)
grands	10,5% (6)	0,0% (0)	5,7% (6)
imagine	5,3% (3)	6,1% (3)	5,7% (6)
bonne	7,0% (4)	2,0% (1)	4,7% (5)
compétents	8,8% (5)	0,0% (0)	4,7% (5)
communs	0,0% (0)	8,2% (4)	3,8% (4)
être	5,3% (3)	2,0% (1)	3,8% (4)
étudiants	0,0% (0)	8,2% (4)	3,8% (4)
points	0,0% (0)	8,2% (4)	3,8% (4)
sérieux	5,3% (3)	2,0% (1)	3,8% (4)
froids	5,3% (3)	0,0% (0)	2,8% (3)
futurs	0,0% (0)	6,1% (3)	2,8% (3)
gentils	3,5% (2)	2,0% (1)	2,8% (3)
intelligents	5,3% (3)	0,0% (0)	2,8% (3)
peuvent	5,3% (3)	0,0% (0)	2,8% (3)
beaux	3,5% (2)	0,0% (0)	1,9% (2)
blonds	3,5% (2)	0,0% (0)	1,9% (2)
culture	0,0% (0)	4,1% (2)	1,9% (2)
enseignants	0,0% (0)	4,1% (2)	1,9% (2)
étrangers	3,5% (2)	0,0% (0)	1,9% (2)
même	0,0% (0)	4,1% (2)	1,9% (2)
niveau	3,5% (2)	0,0% (0)	1,9% (2)
ouverts	0,0% (0)	4,1% (2)	1,9% (2)
TOTAL	100% (57)	100% (49)	100% (106)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 44,10$, $ddl = 21$, $1-p = 99,77\%$.. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 43 (97.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Tableau 20 : Mots associés aux participants partenaires

Les premières représentations des participants relevées par le biais des réponses aux questions ouvertes tendent, dans leur majorité, à être positives dans la mesure où, d'une part, les Algériens perçoivent les Français comme étant principalement "grands" et "compétents". Le premier qualificatif relève des caractéristiques physiques des Français et peut être considéré comme un stéréotype, quant au deuxième, il est lié au sentiment d'infériorité dont ont fait preuve les étudiants algériens par rapport au fait qu'ils étaient appelés à communiquer dans la langue maternelle de leurs interlocuteurs. D'autres représentations positives ont été traduites par les mots (cultivés, sympathiques, intelligents, sérieux, beaux et blonds) qui se rapportent soit aux traits physiques ou à leur niveau dans la formation en didactique du FLE que requiert l'expérimentation envisagée. De même, le tableau ci-dessus nous révèle quelques représentations négatives qu'a un nombre réduit d'étudiants algériens en qualifiant les Français de froids et d'étrangers. En plus de la présence du stéréotype dans leurs images de l'Autre, nous déduisons de ces réponses, en particulier par le recours au mot «étranger» la conscience de ces répondants de la différence culturelle de leurs interlocuteurs et du fait qu'ils ne partagent pas avec eux certains éléments en n'appartenant pas à leur communauté. D'autre part, bien que les mots mentionnés par les étudiants français aient une tonalité positive dans leur majorité, leur contenu diffère de celui des mots mentionnés par les Algériens en ce sens qu'ils citent plus (formation, FLE, étudiants, futur, points, communs, même, culture, enseignants, sympathique, cultivé, ouverts) et à un degré moindre (sérieux et gentils). La lecture qui peut se faire sur l'ensemble des mots que nous venons de mentionner est celle de l'orientation des réponses des étudiants français vers le domaine qui réunit les deux groupes et les implique dans ces échanges en l'occurrence celui du FLE cité significativement. Ces répondants se représentent les étudiants algériens comme étant principalement des étudiants de FLE et futurs enseignants de cette langue-culture, ils insistent sur ces points qu'ils ont en commun à savoir la formation en FLE et le métier d'enseignant. Contrairement aux étudiants algériens qui évoquent la différence (étranger), nous constatons dans les réponses des Français la présence accentuée du mot « même » car ces enquêtés ont pris en considération le fait qu'ils sont invités à échanger avec des étudiants du FLE et à réaliser des tâches autour de cette langue, ils ont suivi le même parcours et sont appelés à enseigner la même langue. Cette « mêmété » a transcendé la différence culturelle évoquée par les étudiants algériens. S'en suivent des représentations relatives à leurs caractères (sympathiques et ouverts, gentils et sérieux) qui, malgré leur présence dans les réponses des étudiants français, sont de récurrence moindre par rapport aux termes proposés par les étudiants algériens. Nous en concluons que pour les étudiants algériens, le stéréotype est plus présent de par l'accent mis sur les traits

physiques et moraux. Les représentations négatives, même si elles sont peu fréquentes, elles ne sont pas négligeables. Quant aux étudiants français, leurs représentations tendent vers l'objectivité dans la mesure où ils axent leurs images sur la formation et intérêts qu'ils partagent avec leurs interlocuteurs sans se les représenter comme étant des personnes différentes ou comme des étrangers.

VII.1.1.2. Représentations des participants partenaires par thèmes

Après avoir procédé à une analyse des occurrences mentionnées dans les réponses aux questions ouvertes adressées aux étudiants des deux groupes, nous nous sommes penchés sur l'étude de leurs représentations en effectuant une autre analyse par le biais d'une grille thématique que nous avons élaborée. Il a été question de répertorier en thèmes les différents points traduisant les images que les participants de chaque groupe se font de ceux appartenant à l'autre groupe, comme le présente le tableau ci-dessous :

	Pays	Algérie	France	TOTAL
Représentations de l'Autre				
Caractéristiques personnelles positives des Français		80,0% (8)	0,0% (0)	40,0% (8)
Caractéristiques personnelles négatives des Français		30,0% (3)	0,0% (0)	15,0% (3)
Meilleure compétence linguistique et culturelle des Français		90,0% (9)	0,0% (0)	45,0% (9)
Meilleure formation française		60,0% (6)	0,0% (0)	30,0% (6)
Caractéristiques personnelles positives des Algériens		0,0% (0)	70,0% (7)	35,0% (7)
Etudiants ayant la même formation et les mêmes centres d'intérêt		0,0% (0)	100% (10)	50,0% (10)
Attitude positive		70,0% (7)	100% (10)	85,0% (17)
Attitude négative		30,0% (3)	0,0% (0)	15,0% (3)
TOTAL		100% (36)	100% (27)	100% (63)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 31,50$, ddl = 4, 1-p = >99,99%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 9 (90.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables. Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes). Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 21 : Thèmes relatifs aux participants partenaires

Le tableau ci-dessus nous permet d'y lire la nature des représentations qu'ont les étudiants algériens de leurs homologues français et qui sont axées principalement sur la meilleure compétence linguistique et culturelle dont disposent ces derniers. Les traits physiques et moraux bien que nettement mentionnés par les étudiants algériens, se placent en deuxième position par rapport aux aspects relatifs à la compétence linguistique et culturelle. Est souligné aussi le fait que les étudiants français sont mieux formés dans leur domaine par rapport aux participants algériens.

De leur côté, les étudiants français évoquent, en particulier, des caractéristiques morales et physiques ainsi que la formation et les centres d'intérêts qu'ils partagent avec les étudiants algériens. Ce dernier point est très significatif dans leurs réponses en dominant les autres thèmes abordés par ces enquêtés. En comparant les représentations des deux groupes, nous pouvons déceler la prise de conscience des étudiants algériens de l'asymétrie linguistique qui caractérise la situation de communication dans laquelle ils sont impliqués d'où la possibilité de la qualifier d'exolingue (voir chapitre I.2.2.1). Par rapport aux réponses des répondants français, les représentations négatives voire stéréotypées sont présentes beaucoup plus chez le groupe algérien.

VII.1.2. Au terme de l'expérimentation

L'analyse de la progression des représentations ne peut être significative que si elle s'effectue sur deux ou plusieurs moments de l'expérimentation pour faire ressortir ce qui a changé ou ce qui est resté stable dans leurs opinions. C'est pourquoi, nous nous appuyons dans cette partie sur le dernier moment de l'expérimentation pour que la comparaison soit plus significative. Nous tenterons donc d'effectuer une analyse thématique des représentations de l'Autre suivie d'une analyse de l'association des mots.

VII.1.2.1. Thèmes exprimant la représentation de l'Autre

Dans le tableau ci-dessous, nous avons regroupé les représentations des étudiants quant à leurs partenaires de l'autre pays extraites de leurs écrits relatifs au bilan de l'expérimentation. Ces représentations ont été dégagées par le biais d'une classification thématique catégorielle qui a pour finalité de comptabiliser les fréquences d'apparition des segments relevés de leurs écrits et regroupés en catégories en fonction des similitudes sémantiques (cf. Bardin, 2007) :

	Pays	Algérie	France	TOTAL
Représentations des membres du blog/Fin				
Caractéristiques personnelles positives (sympa, drôles, amis, gentils)		40,0% (4)	70,0% (7)	55,0% (11)
Des natifs		70,0% (7)	90,0% (9)	80,0% (16)
Ouverture sur l'autre		40,0% (4)	60,0% (6)	50,0% (10)
Etudiants/Futurs enseignants		40,0% (4)	0,0% (0)	20,0% (4)
Esprit communautaire/collaboratif		80,0% (8)	70,0% (7)	75,0% (15)
Plus complices avec le temps		10,0% (1)	60,0% (6)	35,0% (7)
TOTAL		100% (28)	100% (35)	100% (63)

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 8,43$, $ddl = 5$, $1-p = 86,60\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 6 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables. Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes). Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 22 : Thèmes associés aux participants partenaires au terme de l'expérimentation

Nous constatons en lisant les résultats du tableau ci-dessus la dominance de l'image de « natifs » dans les bilans des participants ainsi que celle relative à un esprit communautaire et collaboratif qu'ont développé les étudiants des deux groupes. L'attitude d'ouverture sur les membres de l'autre groupe est aussi marquée par les pourcentages que démontre le tableau ci-dessous, à laquelle s'ajoute la mention de caractéristiques physiques et morales positives à l'égard des participants partenaires.

Il est également remarquable de constater que les participants soulignent à un degré assez important la complicité qui s'est instaurée entre les membres des deux groupes au fil du temps. Ces thématiques sont évoquées par les participants algériens et français à des degrés variés. En ce qui concerne les participants algériens, ils focalisent leur attention notamment sur le fait que leurs partenaires soient des natifs, ainsi que sur l'esprit communautaire qui a marqué les échanges au cours de l'expérimentation. Nous notons aussi que les participants algériens insistent sur la formation en FLE et le métier d'enseignant qu'ils partagent avec leurs partenaires. Des marques de l'ouverture sur l'Autre sont aussi repérées dans leurs réponses en plus des caractéristiques positives qu'ils mentionnent des participants français. Les étudiants algériens évoquent aussi la complicité qu'ils ont pu nourrir avec leurs partenaires en réalisant les tâches proposées.

Quant aux participants français, ils insistent sur la nativité de leurs partenaires et sur la communauté qu'ils ont pu construire ensemble grâce à l'esprit collaboratif, au partage et à la complicité. Ces images sont relativement plus marquées chez les Français par rapport aux Algériens. Toutefois, nous avons noté un pourcentage plus élevé des caractéristiques positives soulignées par les étudiants français par rapport aux algériens, ainsi que des expressions revêtant une ouverture sur l'Autre. La complicité est également évoquée d'une manière significative par les participants français. Ces derniers ne font pas mention de la formation et du métier d'enseignant qu'ils ont en commun avec l'autre groupe.

En comparant les thématiques dégagées des bilans de l'expérimentation publiés par les participants au terme de celle-ci avec celles extraites des réponses au questionnaire préalable à l'expérimentation où il a été question d'évoquer les images que se font les étudiants des membres du groupe partenaire (Voir tableau 02), nous pouvons faire ressortir quelques éléments susceptibles d'être interprétés par rapport à la progression des représentations des participants.

Il s'agit en premier lieu du constat que les caractéristiques positives de l'autre groupe ont été préservées par les participants dans leurs bilans, car un pourcentage important de ces qualificatifs voire expressions valorisant l'Autre marque la stabilité de cette représentation chez les deux groupes. En second lieu, nous soulignons l'absence d'images négatives des participants partenaires dans les bilans finaux malgré que celles-ci étaient repérées comme premières représentations dans les réponses au questionnaire.

Si les participants, notamment les étudiants français insistent avant le commencement de l'expérimentation sur la formation et intérêts communs qu'ils partagent avec les membres de l'autre groupe, cette image a disparu de leur univers représentationnel en étant supplantée par celle ayant trait à l'esprit communautaire qu'ont développé les participants ainsi qu'à la complicité qui les relie.

Le partage d'une formation commune et d'un futur métier constitue une représentation qui s'est développée chez le groupe algérien que nous pouvons lier à l'entraide constatée lors des échanges sur des problématiques portant sur l'enseignement du FLE et sa dimension interculturelle. Cette image reflète l'apport des étudiants français aux participants algériens quant à cet aspect des échanges c'est pourquoi, les sujets algériens évoquent ce point d'une manière récurrente dans leurs bilans. Autrement dit, à travers la socialisation au sein de la communauté et la constitution d'une communauté de pratique, les Algériens ont développé une image de leur professionnalisation, qui leur a été conférée par les Français considérés comme des professionnels *de facto*.

De même, la valorisation des étudiants français par les Algériens sur le plan de la compétence linguistico-culturelle n'a pas été soulignée dans les bilans de l'expérimentation contrairement aux réponses au questionnaire. Il a été plutôt question dans leurs derniers propos sur le blogue d'une collaboration, d'une communauté qui les réunit. Donc, la première représentation relative au niveau de compétence culturelle et linguistique a évolué au cours des échanges pour être remplacée par une image de l'union, de l'entraide, d'une communauté fleurissante transcendant les divergences ; ce processus de socialisation au sein du blogue a abouti à la constitution d'une communauté de pratique à égal respect des membres qui la constitue. Nous pouvons interpréter ce changement de représentation, grâce aux contacts avec les étudiants français, par rapport aux diverses thématiques qui ont révélé au groupe algérien sa capacité de comprendre, de discuter et de débattre différents sujets. Si les étudiants algériens se sont dévalorisés sur le plan linguistico-culturel avant d'entamer les échanges, le contact leur a permis d'acquérir une certaine assurance, confiance en soi, et aisance pour s'exprimer face à

l'Autre. Ce dernier a contribué aussi à l'instauration d'un climat de détente, d'entraide et de collaboration, ce qui a pu dissiper les divergences quel que soit leur ordre.

En conclusion, nous pouvons avancer que dans l'univers représentationnels des participants à l'expérimentation :

- L'image positive de l'Autre persiste encore chez les participants ;
- Pour les Algériens, il s'agit plutôt de natifs ayant en commun la formation et le futur métier et avec qui ils ont constitué une communauté de pratique caractérisée par la collaboration et la complicité ;
- Pour les Français, nous pouvons souligner l'image de natifs avec qui ils sont liés par une même communauté de pratique. Ils insistent sur la complicité qu'ils ont développée entre eux.

VII.1.2.2. Termes associés à l'Autre

Bien qu'elle nous ait fourni des données sur les représentations des sujets algériens et français, l'analyse thématique effectuée plus haut peut être, afin d'explicitier les représentations des étudiants des deux groupes, complétée par une analyse de l'association des mots évoqués par les participants dans le bilan de l'expérimentation, ces termes ont été regroupés selon leur appartenance aux mêmes catégories.

MOTS / CAT	Algérie	France	TOTAL
français	23,3% (10)	2,3% (1)	12,6% (11)
Bonne	7,0% (3)	15,9% (7)	11,5% (10)
Algérien	0,0% (0)	13,6% (6)	6,9% (6)
Formatif	14,0% (6)	0,0% (0)	6,9% (6)
Heureuse	2,3% (1)	11,4% (5)	6,9% (6)
Fleureux	7,0% (3)	4,5% (2)	5,7% (5)
Arabe	0,0% (0)	9,1% (4)	4,6% (4)
Enrichissant	7,0% (3)	2,3% (1)	4,6% (4)
groupe	0,0% (0)	9,1% (4)	4,6% (4)
ami	2,3% (1)	4,5% (2)	3,4% (3)
complices	0,0% (0)	6,8% (3)	3,4% (3)
nouveaux	7,0% (3)	0,0% (0)	3,4% (3)
personnes	4,7% (2)	2,3% (1)	3,4% (3)
riche	7,0% (3)	0,0% (0)	3,4% (3)
sympa	4,7% (2)	2,3% (1)	3,4% (3)
amis	4,7% (2)	0,0% (0)	2,3% (2)
bénéfique	2,3% (1)	2,3% (1)	2,3% (2)
communauté	0,0% (0)	4,5% (2)	2,3% (2)
gentil	2,3% (1)	2,3% (1)	2,3% (2)
cultivés	0,0% (0)	2,3% (1)	1,1% (1)
étudiants	2,3% (1)	0,0% (0)	1,1% (1)
individus	0,0% (0)	2,3% (1)	1,1% (1)
maghrébin	0,0% (0)	2,3% (1)	1,1% (1)
natifs	2,3% (1)	0,0% (0)	1,1% (1)
TOTAL	100% (43)	100% (44)	100% (87)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 51,83$, ddl = 23, 1-p = 99,95%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 45 (93.8%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables ;

Tableau 23 : Mots associés reflétant les représentations vis-à-vis des partenaires

Il ressort des mots associés extraits des bilans de l'expérimentation, selon leurs récurrences, des représentations spécifiques que se font les étudiants algériens des étudiants français. En effet, nous constatons la significativité de mots qualifiant l'expérience vécue auprès du groupe français de « bonne, bénéfique, riche et heureuse », ceci est dû, à notre sens à leurs échanges avec les Français qu'ils considèrent comme étant des amis et des complices sympathiques et gentils. L'accent a été mis dans leurs propos sur l'enrichissement qui a caractérisé les échanges en ligne sur le plan de leur formation ainsi que sur la nouveauté que leur procure la rencontre avec des natifs. S'ajoute à cela la valorisation de la communauté constituée en ligne de par la récurrence du mot « Fleureux » qui désigne les membres de la communauté en ligne. L'aspect relationnel entre les membres de cette communauté a été le pivot des propos des étudiants algériens et l'objet de leurs représentations de leurs partenaires. Les représentations du groupe français, quant à elles, ne s'éloignent pas de celles des étudiants algériens étant donné que nous avons souligné la significativité de qualificatifs positifs de la rencontre en ligne tels que « bonne, heureuse et enrichissante ». Ils ont souligné leur appréciation du fait qu'ils soient exposés à des maghrébins et à la culture algérienne et arabe tout en soulignant les rapports qu'ils ont entretenus avec les étudiants algériens de par l'usage récurrent des mots « amis, complices, sympa et gentils ». La prise de conscience de l'appartenance à la même communauté a été repérée dans l'usage de « Fleureux, et groupe » qui témoignent de la complicité qui relie les membres des deux groupes.

Cette analyse par mots associés confirme l'évolution des représentations des étudiants vis-à-vis de leurs partenaires, en ce sens que les représentations de l'Autre sont axées principalement sur les relations qui se sont établies au sein de la communauté en ligne ainsi que sur l'enrichissement personnel et culturel qu'elle leur a procuré. La rencontre leur a permis de voir en l'Autre un ami, un complice, un membre de la communauté du FLE et un représentant d'une culture différente et enrichissante. Nous pouvons affirmer qu'il y a bien eu un impact positif de notre dispositif sur l'évolution des représentations des participants.

VII.2. Autour de la stéréotypie: Analyse du test d'association

A présent, nous arrivons à l'analyse du test d'association par termes inducteurs effectué avant l'expérimentation dans le but de dégager les représentations des étudiants de leurs groupes sociaux et de ceux des autres. Rappelons que ce test consiste en la présentation de termes

inducteurs : « Algériens, Français » auxquels les sujets devaient associer les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit. Les résultats de cette analyse seront comparés à ceux du test fait pendant l'expérimentation. Le test d'association a été proposé aux deux groupes par les mêmes termes inducteurs « Français et Algériens », ce qui nous a permis de collecter des réponses portant sur des représentations de Soi et de l'Autre. L'axe relatif aux champs représentationnels dans le traitement des résultats s'est principalement appuyé sur le répertoire des «Champs représentationnels» élaboré par Boyer (1998) qui propose une sorte de grille classant les Champs représentationnels en les présentant comme suit :

1. Perception globalisante du peuple (traits physiques, comportements sociaux, religion...) et du pays (climat, cadre naturel, situation socio-économique...)
2. Identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique...
3. Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets...
4. Localisation géographique et/ou géopolitique. Mention de toponymes.
5. Caractérisation par la langue du pays, mots ou expressions empruntés à cette langue
6. Allusions à la situation/relation/faits intercommunautaires.

VII.2.1. Représentations de Soi et de l'Autre : Première phase

Nous entamons, à présent, l'analyse des résultats du test d'association par termes inducteurs qui a été proposé aux participants des deux groupes avant l'expérimentation.

VII.2.1.1. Analyse relative au terme inducteur «Algériens»

Dans ce qui va suivre, nous présentons l'analyse du test d'association par le terme inducteur : Algériens. Trois points seront abordés à savoir : l'association des mots, les attitudes et les champs représentationnels.

VII.2.1.1.1. L'association des mots

Dans la phase préalable à l'expérimentation, les étudiants des deux groupes étaient appelés à répondre à la consigne suivante : « selon vous les Algériens sont..., complétez cette phrase par les cinq premiers mots qui vous viennent à l'esprit », ce qui nous a permis de recueillir les réponses des étudiants véhiculant les représentations des étudiants algériens des membres de

leur groupe social et des étudiants français des membres du groupe social de leurs interlocuteurs. Ces réponses nous permettent d'appréhender des «auto-évaluations» et des «hétéro-évaluations» afin de situer l'attitude des participants face à l'Altérité. Le tableau ci-dessous nous présente les occurrences citées en précisant leurs degrés de significativité et de non significativité. Il a été pris en considération les récurrences égale ou supérieure à deux.

MOTS / CAT	Algérie	France	TOTAL
arabes	7,5% (3)	20,5% (8)	13,9%(11)
musulmans	10,0% (4)	12,8% (5)	11,4%(9)
chaleureux	12,5% (5)	5,1% (2)	8,9%(7)
fiers	10,0% (4)	2,6% (1)	6,3%(5)
maghrébins	2,5% (1)	10,3% (4)	6,3%(5)
africains	0,0% (0)	10,3% (4)	5,1%(4)
conservateurs	0,0% (0)	10,3% (4)	5,1%(4)
fainéants	10,0% (4)	0,0% (0)	5,1%(4)
nerveux	10,0% (4)	0,0% (0)	5,1%(4)
drôles	7,5% (3)	0,0% (0)	3,8%(3)
étrangers	0,0% (0)	7,7% (3)	3,8%(3)
bavards	5,0% (2)	0,0% (0)	2,5%(2)
berbérophones	5,0% (2)	0,0% (0)	2,5%(2)
bruns	0,0% (0)	5,1% (2)	2,5%(2)
courageux	5,0% (2)	0,0% (0)	2,5%(2)
distants	0,0% (0)	5,1% (2)	2,5%(2)
forts	5,0% (2)	0,0% (0)	2,5%(2)
francophones	0,0% (0)	5,1% (2)	2,5%(2)
gourmands	5,0% (2)	0,0% (0)	2,5%(2)
religieux	0,0% (0)	5,1% (2)	2,5%(2)
révolutionnaires	5,0% (2)	0,0% (0)	2,5%(2)
TOTAL	100%(40)	100%(39)	100%(79)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 49,26$, ddl = 20, 1-p = 99,97%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 40 (95.2%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Tableau 24 : Mots associés au terme inducteur Algérien (Avant l'expérimentation)

Les résultats que démontre le tableau ci-dessus nous révèlent une tonalité assez positive dans les représentations que se font les étudiants algériens de leur groupe social de par la récurrence du mot «chaleureux» et «fiers». Toutefois, nous constatons aussi une significativité marquée par les mots «fainéants, nerveux» ainsi que par le recours aux mots «gourmands, bavards». D'autres images positives sont mentionnées à une fréquence moindre par rapport aux mots précédemment cités, c'est le cas de «courageux, révolutionnaires, forts». Des images plus neutres sont aussi repérées à une fréquence importante à savoir

«berbérophones, arabes et musulmans ».

Les représentations que se font les étudiants français des Algériens, oscillent, quant à elles, entre des images négatives, neutres et positives. Toutefois, nous ne pouvons ignorer l'écart constaté dans la fréquence des occurrences qui véhiculent et les unes et les autres. Les mots exprimant des représentations neutres sont marqués par une significativité, c'est le cas des mots « arabes, musulmans, africains, bruns et conservateurs ». Les représentations à tonalité négative sont soulignées par les mots « distants et étrangers ». En ce qui concerne les représentations positives, elles sont traduites par les mots « chaleureux, fiers ». Nous observons que le positionnement qui tend vers la présentation de faits « neutres » comme les appartenances ethnique et religieuse et la localisation géographique.

VII.2.1.1.2. Les attitudes

En regroupant les différents mots véhiculant les représentations des étudiants algériens et français vis-à-vis des membres du groupe social algérien selon les degrés de positivité, neutralité ou négativité, nous avons abouti aux résultats du tableau ci-dessous. Soulignons que la « tonalité » de l'attitude a été choisie sur l'ensemble des mots, sur 5 citations, si deux ont une valeur négative (fainéants, nerveux) et 3 mots à valeur positive (courageux, forts, chaleureux), l'attitude sera considérée comme positive :

Pays	Algérie	France	TOTAL
Attitudes : terme Algériens Phase 1			
Attitude positive	60,0% (6)	40,0% (4)	50,0% (10)
Attitude neutre	20,0% (2)	60,0% (6)	40,0% (8)
Attitude négative	20,0% (2)	0,0% (0)	10,0% (2)
TOTAL	100% (10)	100% (10)	100% (20)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 25 : Attitudes des participants par rapport à la communauté algérienne

Il ressort des données recueillies que les étudiants algériens ont plutôt une attitude positive de leur groupe social, tandis que les étudiants français ont plutôt une attitude neutre des algériens et à un degré moindre une attitude positive. Quant aux attitudes négatives, elles sont très réduites chez les deux groupes. Toutefois, les auto-représentations négatives sont plus prononcées par rapport aux hétéro-représentations négatives. Pour le groupe algérien, ce sont les attitudes positives qui dominent en comparaison avec les attitudes neutres et négatives qui se présentent d'une manière équivalente.

VII.2.1.1.3. Les champs représentationnels

En voulant déterminer les différents champs représentationnels évoqués par les étudiants, nous avons procédé à une répartition des mots mentionnés par les étudiants des deux pays en réponse au test d'association par le terme inducteur : Algérien, selon la classification des champs représentationnels proposée par Boyer (1998). Le tableau ci-dessous nous présente les résultats auxquels nous sommes parvenus:

CR terme inducteur: Algériens Phase 1	Pays		TOTAL
	Algérie	France	
Champ 1	100% (10)	100% (10)	100% (20)
Champ 2	30,0% (3)	0,0% (0)	15,0% (3)
Champ 3	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Champ 4	10,0% (1)	70,0% (7)	40,0% (8)
Champ 5	20,0% (2)	20,0% (2)	20,0% (4)
Champ 6	20,0% (2)	0,0% (0)	10,0% (2)
TOTAL	100% (18)	100% (19)	100% (37)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 26 : Champs représentationnels dégagés des réponses au test d'association par le terme inducteur : Algériens

Pour ce qui est du groupe algérien, nous constatons que les mots utilisés font majoritairement référence au champ 1 englobant les traits physiques et comportements socioculturels, ainsi que des éléments relatifs au pays dans ses différentes composantes. Vient en deuxième position le champ 2 constitué de référents correspondant à l'identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique, etc. Les étudiants algériens citent en troisième position des mots véhiculant des images appartenant aux champs 5 et 6 d'une manière équivalente en faisant allusion dans leurs propos à des relations historiques entre l'Algérie et la France par le terme « révolutionnaires » tout en mentionnant aussi les caractéristiques de leurs langues et pays. En quatrième position, arrive le champ 4 portant sur la localisation géographique voire géopolitique du pays. Le champ le moins présent est celui correspondant au patrimoine culturel à savoir les œuvres, événements, toponymes, etc. Cependant les participants n'ont pas fait mention de référents ayant trait au champ 3.

En ce qui concerne le groupe français, nous pouvons lire à partir des résultats du tableau, la dominance du champ 1, ce qui est aussi remarquable pour les étudiants algériens. Vient en deuxième position le champ 4 avec une significativité apparente, les étudiants font référence dans leurs réponses à la situation géographique et géopolitique de l'Algérie. Quant aux champs restants, ils sont moins présents vu la récurrence minimale des occurrences qui y sont afférentes, il s'agit du champ 5 englobant des images se rattachant à la caractérisation des langues et du pays de leurs partenaires. En comparaison avec les résultats des étudiants

algériens, les participants français n'évoquent pas les relations inter-communautaires dans leurs réponses à savoir des liens entre l'Algérie et la France. Chose qui est nettement mentionnée par les étudiants algériens qui ont valorisé l'histoire de leur pays.

VII.2.1.2. Analyse relative au terme inducteur « Français »

Après avoir élucidé les représentations des étudiants algériens et français des membres de la communauté algérienne par le biais des réponses au test d'association par le terme inducteur Algérien, nous arrivons à l'analyse des résultats correspondant au test d'association par le terme inducteur Français et qui se présente selon trois axes qui sont : l'association des mots, les attitudes et les champs représentationnels.

VII.2.1.2.1. L'association des mots

Le tableau ci-dessous nous présente une vue d'ensemble des résultats du test d'association. Les mots cités par les étudiants des deux groupes par rapport au terme inducteur Français sont mentionnés avec un taux marquant leur récurrence égalant ou dépassant deux récurrences.

MOTS / CAT	Algérie	France	TOTAL
étrangers	12,2% (5)	0,0% (0)	6,8% (5)
grands	7,3% (3)	6,1% (2)	6,8% (5)
beaux	7,3% (3)	3,0% (1)	5,4% (4)
européens	7,3% (3)	3,0% (1)	5,4% (4)
impatients	0,0% (0)	12,1% (4)	5,4% (4)
râleurs	2,4% (1)	9,1% (3)	5,4% (4)
chauvins	0,0% (0)	9,1% (3)	4,1% (3)
chrétiens	7,3% (3)	0,0% (0)	4,1% (3)
colonisateurs	7,3% (3)	0,0% (0)	4,1% (3)
cultivés	7,3% (3)	0,0% (0)	4,1% (3)
démocrates	0,0% (0)	9,1% (3)	4,1% (3)
éduqués	7,3% (3)	0,0% (0)	4,1% (3)
gourmands	0,0% (0)	9,1% (3)	4,1% (3)
propres	7,3% (3)	0,0% (0)	4,1% (3)
racistes	7,3% (3)	0,0% (0)	4,1% (3)
séducteurs	0,0% (0)	9,1% (3)	4,1% (3)
sérieux	4,9% (2)	3,0% (1)	4,1% (3)
travailleurs	4,9% (2)	3,0% (1)	4,1% (3)
aimant	0,0% (0)	6,1% (2)	2,7% (2)
artistes	0,0% (0)	6,1% (2)	2,7% (2)
blonds	4,9% (2)	0,0% (0)	2,7% (2)
intelligents	4,9% (2)	0,0% (0)	2,7% (2)
lecteurs	0,0% (0)	6,1% (2)	2,7% (2)
nerveux	0,0% (0)	6,1% (2)	2,7% (2)
TOTAL	100% (41)	100% (33)	100% (74)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 54,64$, ddl = 23, 1-p = 99,98%. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 48 (100.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Tableau 27: Mots associés au terme inducteur Français

Les Français sont vus par les étudiants algériens comme étant principalement « étrangers », ce qui est marqué par une significativité apparente. D'autres représentations négatives sont aussi traduites par plusieurs mots cités par ce groupe mais à une fréquence moindre quoique importante, à savoir « racistes et colonisateurs et aussi râleurs ». Les représentations positives sont véhiculées par plusieurs mots, cités d'une manière assez récurrente. Il s'agit de « Grands, beaux, cultivés, éduqués, intelligents, propres, sérieux, travailleurs ». Des images neutres ont été soulignées aussi dans les mots « Européens et chrétiens ». Étant principalement intéressés par les hétéro-évaluations, à savoir les images faites des Français par le groupe algérien, nous avons constaté la présence du stéréotype du blond dans leurs réponses.

Quant aux auto-représentations véhiculées dans les mots cités par les étudiants français par rapport aux membres de leur communauté, elles sont marquées par une tonalité assez négative de par la significativité des mots « Impatients, nerveux, râleurs et chauvins ». Malgré cette significativité marquée par ces mots, les représentations positives sont aussi clairement présentes dans les réponses des étudiants français qui mentionnent souvent les mots « grands, beaux, séducteurs, aimant la belle vie, travailleurs, démocrates, sérieux, lecteurs, artistes et gourmands ». Nous constatons une variété de mots porteurs de représentations positives mentionnés par les étudiants français en comparaison aux mots dévalorisant les Français. Bien que ces derniers soient mentionnés avec significativité, les images positives sont fréquemment soulignées au travers les réponses citées.

VII.2.1.2.2. Les attitudes

Le tableau ci-dessous nous démontre les attitudes des étudiants algériens et français face aux membres de la communauté française, que nous avons pu ressortir en regroupant les différents mots cités :

Pays	Algérie	France	TOTAL
Attitudes : terme Français Phase 1			
Attitude positive	70,0% (7)	80,0% (8)	75,0% (15)
Attitude neutre	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Attitude négative	30,0% (3)	20,0% (2)	25,0% (5)
TOTAL	100% (10)	100% (10)	100% (20)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 28 : Attitudes des participants avant l'expérimentation

Il s'avère de ces résultats que les étudiants algériens ont majoritairement une attitude positive des Français même si le pourcentage de l'attitude négative n'est pas négligeable. Pour les Français, leurs images de leur groupe social est plutôt positive malgré le fait de souligner des représentations négatives. Pour les deux groupes, les attitudes neutres sont négligeables.

VII.2.1.2.3. Les champs représentationnels

L'analyse, visant à dégager les champs représentationnels des deux groupes par le biais de leurs réponses au test d'association par le terme inducteur Français, a abouti aux résultats présentés dans le tableau ci-dessous :

Pays	Algérie	France	TOTAL
CR terme inducteur Français Phase 1			
Champ 1	100% (10)	100% (10)	100% (20)
Champ 2	0,0% (0)	40,0% (4)	20,0% (4)
Champ 3	0,0% (0)	40,0% (4)	20,0% (4)
Champ 4	30,0% (3)	10,0% (1)	20,0% (4)
Champ 5	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Champ 6	40,0% (4)	70,0% (7)	55,0% (11)
TOTAL	100% (17)	100% (26)	100% (43)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 29 : Champs représentationnels relatifs au terme inducteur Français (avant l'expérimentation)

Pour les étudiants algériens, les mots cités dans leurs réponses font partie dans leur majorité du champ représentationnel 1 qui est constitué d'images globalisantes associant entre autres les traits physiques et moraux des individus. Que ce soit dans le test par le terme inducteur algérien ou français, nous constatons une présence prononcée du champ 6 où sont évoqués des mots se rapportant aux relations inter-communautaires et à l'historique du peuple et du pays. Les résultats de ce test nous démontrent l'intérêt accordé à ce point par les étudiants algériens. En troisième position, nous trouvons des occurrences relatives au champ 4 faisant référence à la localisation géographique et géopolitique du pays de leurs partenaires. En nous référant à ce tableau, nous affirmons l'absence des champs 2, 3 et 5 dans les réponses des étudiants.

Les étudiants français, quant à eux, ont mentionné des mots, appartenant en grande partie au champ 1 en accordant davantage d'importance aux traits physiques et aux comportements socioculturels. Nous remarquons à la différence des résultats de l'association des mots (voir le tableau précédent) où le champ 6 n'est pas apparu, la présence d'occurrences afférentes au champ 6 du fait que nous avons pris en considération dans le tableau de l'association des mots les termes mentionnés plus de deux fois mais dans le tableau relatif au champ représentationnel ceux mentionnés au moins une fois. Les champs 2 et 3 sont nettement présents de par les mots mentionnés par les étudiants français et qui sont liés à l'identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique et au patrimoine culturel: œuvres, événements, patronymes, dates, objets, etc. Quelques mots relatifs à la localisation géographique et/ou géopolitique et à la mention de toponymes

marquent, comme le démontre le tableau ci-dessus la présence du champ 4. Cependant, le champ 5 est le moins repéré dans ce tableau vu le nombre réduit de mots qui lui sont afférents.

VII.2.2. Représentations de Soi et de l'Autre : Deuxième phase

Après différents échanges sur le blogue, les participants, dans une phase auto et hétéro-évaluative, ont, au cours de l'expérimentation, répondu à un test d'association par termes inducteurs visant à déceler leurs représentations d'eux mêmes et du groupe étranger avec qui ils échangent en ligne et de susciter des discours et analyses sur Soi et sur l'Autre, ce qui constitue l'objet d'une tâche à réaliser par les sujets. Les différents résultats traités par le logiciel Sphinx V5 Edition Lexica sont présentés selon plusieurs axes.

VII.2.2.1. Analyse des réponses au test d'association par le terme inducteur Algérien

Nous arrivons, après avoir exploré les différentes représentations des étudiants algériens et français que se font des communautés algérienne et française, à l'analyse des réponses des étudiants des deux groupes au test d'association par le terme inducteur Algériens qui s'est déroulé après de multiples échanges en ligne. L'analyse de l'association des mots sera suivie de celle des champs représentationnels et de celle des attitudes des interactants.

VII.2.2.1.1. L'association des mots

Dans cette sous partie, il est question de faire une lecture analytique des réponses recueillies auprès des étudiants des deux groupes quant aux représentations qu'ils ont des Algériens que nous présente le tableau ci-dessous :

MOTS / CAT	Algérie	France	TOTAL
chaleureux	5,7% (2)	16,2% (6)	11,1%(8)
nerveux	17,1% (6)	2,7% (1)	9,7%(7)
accueillants	5,7% (2)	10,8% (4)	8,3%(6)
fainéants	14,3% (5)	0,0% (0)	6,9%(5)
courageux	8,6% (3)	2,7% (1)	5,6%(4)
fiers	8,6% (3)	2,7% (1)	5,6%(4)
respectueux	0,0% (0)	10,8% (4)	5,6%(4)
sens	5,7% (2)	5,4% (2)	5,6%(4)
solidaires	5,7% (2)	5,4% (2)	5,6%(4)
arabes	5,7% (2)	2,7% (1)	4,2%(3)
impatients	8,6% (3)	0,0% (0)	4,2%(3)
bavards	2,9% (1)	2,7% (1)	2,8%(2)
bruns	2,9% (1)	2,7% (1)	2,8%(2)
drôles	2,9% (1)	2,7% (1)	2,8%(2)
français	2,9% (1)	2,7% (1)	2,8%(2)
humour	2,9% (1)	2,7% (1)	2,8%(2)
maghrébins	0,0% (0)	5,4% (2)	2,8%(2)
proches	0,0% (0)	5,4% (2)	2,8%(2)
religion	0,0% (0)	5,4% (2)	2,8%(2)
sympathiques	0,0% (0)	5,4% (2)	2,8%(2)
traditions	0,0% (0)	5,4% (2)	2,8%(2)
TOTAL	100%(35)	100%(37)	100%(72)

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 30,54$, ddl = 20, 1-p = 93,84%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 42 (100.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Tableau 30 : Mots associés aux terme inducteur : Algérien (pendant l'expérimentation)

En répondant à la question du test d'association, nous pouvons avancer que le groupe algérien a eu recours, beaucoup plus, à des mots oscillant entre la positivité et la négativité dans la mesure où ils considèrent que les membres de leur groupe social sont « fiers, chaleureux, accueillants, fiers, solidaires, drôles, courageux et ayant le sens de l'humour » mais aussi « nerveux, fainéants et impatients ». Si les mots revêtant une attitude négative se caractérisent par une significativité de par leur récurrence par rapport aux mots véhiculant une image positive, ces derniers, sont plus nombreux et variés dans les réponses des sujets algériens. La neutralité des représentations des participants algériens est aussi marquée par l'usage des mots « bruns et arabes ». Dans les réponses, nous avons repéré le recours au mot « français » une seule fois que nous pouvons relier à la prise en compte de l'histoire de l'Algérie au temps de l'occupation française et son influence sur certaines générations.

Pour ce qui est des sujets français, leurs représentations, même si elles varient, tendent vers la positivité étant donné qu'ils citent à un degré élevé de fréquence « chaleureux, accueillants, respectueux, proches, ayant le sens de l'humour, sympathiques, fiers, etc. » Les images négatives se limitent quant à elles aux mots « fainéants, nerveux et bavards ». D'autres images tendant à la neutralité à savoir « Bruns, arabes ». Le mot « religion » peut avoir différentes

interprétations.

En comparant les résultats des réponses des étudiants algériens au test d'association par le terme inducteur Algériens, avant et pendant l'expérimentation, nous constatons la tendance de leur attitude vers la positivité de par les mots cités par les participants qui ne varient pas, significativement, des mots cités avant l'expérimentation. En nous référant à leurs réponses, nous notons la valorisation de la dimension historique du peuple algérien à travers l'insistance des étudiants sur les qualificatifs (fiers, courageux, forts, révolutionnaires, solidaires). D'autres représentations ont plutôt trait à des caractéristiques morales et physiques en oscillant entre la positivité (accueillants, chaleureux, drôles, etc.), la neutralité (arabes, etc.) et la négativité (bavards, fainnants, etc.). En conclusion, nous constatons, malgré la variation non significative des taux des mots cités, la stabilité des représentations des étudiants algériens des membres de leur communauté qui demeurent majoritairement positives.

La lecture des résultats des tests d'association par le terme inducteur Algériens effectués avant et pendant l'expérimentation nous permet d'avancer l'évolution remarquable des représentations des sujets français à l'égard de la communauté algérienne étant donné la tendance, avant la rencontre en ligne, de leurs représentations vers la neutralité par l'usage des mots « Arabes, musulmans, maghrébins, africains, conservateurs », ce qui n'a pas été souligné dans leurs réponses au deuxième test où il a été beaucoup plus question de représentations positives. Celles-ci sont marquées par une significativité apparente, il s'agit en première position des termes « Chaleureux, accueillants, respectueux » et en seconde place des mots « proches, sympathiques, solidaires, etc. » Les images négatives ou neutres traduites par les mots associés au terme Algériens n'ont pas été significative, de par leur faible récurrence. Nous constatons le recours à des mots revêtant des images particulières n'ayant pas été notées dans les premières réponses, tel est le cas des termes « proches, sympathiques, respectueux, etc. ainsi que l'absence dans leurs secondes réponses de qualificatifs du genre étrangers et distants. Nous pouvons lier cette évolution de la représentation à l'impact qu'a eu l'exposition des étudiants à des représentants de cette communauté algérienne et à la perception réelle de leurs traits et comportements. Au début, ils se basaient sur des informations d'ordre général à tendance neutre, mais avec le temps, ils ont commencé à avoir plus d'informations sur l'autre groupe et donc, les représentations se sont vues s'enrichir en admettant en leur sein des qualificatifs plus personnels et relationnels.

VII.2.2.1.2. Analyse des champs représentationnels relatifs au terme inducteur: Algériens

Orientons-nous dans cette sous-partie aux champs représentationnels relatifs aux Algériens et que revêtent les mots utilisés par les sujets dans leurs réponses au test d'association.

Pays	Algérie	France	TOTAL
CR terme inducteur Algériens Phase 2			
Champ 1	100% (10)	100% (10)	100% (20)
Champ 2	30,0% (3)	10,0% (1)	20,0% (4)
Champ 3	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Champ 4	0,0% (0)	40,0% (4)	20,0% (4)
Champ 5	0,0% (0)	10,0% (1)	5,0% (1)
Champ 6	20,0% (2)	20,0% (2)	20,0% (4)
TOTAL	100% (15)	100% (18)	100% (33)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 31 : Champs représentationnels relatifs au terme inducteur Algériens (pendant l'expérimentation)

Le tableau ci-dessus nous permet d'y lire l'appartenance des mots cités par les étudiants algériens et français au champ 1, ce qui veut dire que les sujets, dans leurs réponses focalisent leurs représentations sur des traits physiques et des comportements socioculturels ou religieux ainsi que sur des éléments correspondant au pays et à sa situation socio-économique. Pour le groupe algérien, c'est le champ 2 qui se place en deuxième position dans la mesure où les sujets citent des bribes culturelles portant sur l'identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique, etc. ce qui n'est pas le cas des étudiants français dont le champ 4 se place en deuxième position du fait que les sujets mentionnent des toponymes et des éléments liés à la localisation géographique ou géopolitique du pays. Les deux groupes font référence dans leurs réponses aux relations inter-communautaires, ce qui explique le taux constaté du champ 6 chez les participants. Pour le groupe français, nous constatons une présence peu importante du champ 2 et 5 contrairement au groupe algérien où l'on constate l'absence des champs 5, 4 et 3. Ce dernier est aussi absent chez le groupe français.

Afin de comprendre l'évolution des représentations de Soi et de l'Autre, nous nous sommes attelés à comparer les champs représentationnels des participants dégagés au travers les analyses effectuées des corpus recueillis avant et pendant l'expérimentation. Nous pouvons souligner, en observant les deux tableaux relatifs aux champs représentationnels des étudiants quant au terme inducteur Algériens que le champ 1 reste dominant chez les participants algériens et français, ceux-ci maintiennent la mention de termes revêtant une perception

globalisante du groupe algérien, à savoir, les caractéristiques physiques et comportements socioculturels. Par rapport aux premiers résultats, nous constatons pour le groupe algérien, que les champs 2 et 6 sont restés présents contrairement aux champs 3, 4 et 5 que nous n'avons pas soulignés dans les réponses collectées pendant l'expérimentation. Pour les hétéro-représentations à savoir celles qu'ont les étudiants français des Algériens, nous notons l'émergence et la progression d'autres champs absents du corpus recueilli avant l'expérimentation, il s'agit des champs 2 et 6 qui commencent à apparaître dans les réponses des participants, et d'une évolution du champ 5, ce qui suppose une plus grande connaissance de l'Autre.

VII.2.2.1.3. Les attitudes

Par rapport au terme inducteur Algériens, les mots cités par les participants des deux groupes peuvent revêtir l'attitude générale qu'ils se font des Algériens, ce que nous pouvons lire dans le tableau ci-dessous :

Pays	Algérie	France	TOTAL
Attitudes : terme Algériens Phase 2			
Attitude positive	80,0% (8)	100% (10)	90,0% (18)
Attitude neutre	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Attitude négative	20,0% (2)	0,0% (0)	10,0% (2)
TOTAL	100% (10)	100% (10)	100% (20)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 32 : Attitudes des participants vis-à-vis des Algériens pendant l'expérimentation

Les attitudes des étudiants algériens de leur groupe social oscillent entre des images positives et négatives bien qu'elles tendent majoritairement vers la positivité. Même si elles sont peu présentes, nous pouvons souligner quelques occurrences à tendance neutres produites par le groupe algérien. Les hétéro-représentations à savoir celles faites par le groupe français des Algériens tendent majoritairement vers la positivité en dominant les images négatives et neutres.

Par rapport aux premières attitudes des participants à l'égard des Algériens, nous considérons qu'il n'y a pas eu de changement significatif dans leurs attitudes qui demeurent positives. Nous soulignons aussi que l'attitude négative des étudiants français à l'égard des algériens n'a pas été repérée dans la deuxième phase en comparaison aux premiers résultats. Nous pouvons lier cela à l'apport du contact et à l'évolution positive des représentations du groupe social des participants partenaires.

VII.2.2.2. Analyse des réponses au test d'association part le terme inducteur : Français

Les réponses relatives aux membres de la communauté française nous ont fourni des données portant sur l'association des mots, les champs représentationnels et les attitudes que nous présenterons dans ce qui va suivre :

VII.2.2.2.1. L'association des mots

Dans un premier temps, nous présentons les données relatives à l'association de mots cités par le terme inducteur Français dans le tableau ci-dessous :

MOTS / CAT	Algérie	France	TOTAL
rôleurs	7,5% (3)	15,8% (6)	11,5% (9)
gourmands	0,0% (0)	18,4% (7)	9,0% (7)
Démocrates	2,5% (1)	10,5% (4)	6,4% (5)
intelligents	12,5% (5)	0,0% (0)	6,4% (5)
beaux	10,0% (4)	0,0% (0)	5,1% (4)
grands	7,5% (3)	2,6% (1)	5,1% (4)
séducteurs	2,5% (1)	7,9% (3)	5,1% (4)
Chauvins	0,0% (0)	7,9% (3)	3,8% (3)
européens	2,5% (1)	5,3% (2)	3,8% (3)
froids	7,5% (3)	0,0% (0)	3,8% (3)
gastronomes	2,5% (1)	5,3% (2)	3,8% (3)
gentils	7,5% (3)	0,0% (0)	3,8% (3)
nerveux	0,0% (0)	7,9% (3)	3,8% (3)
sympathiques	7,5% (3)	0,0% (0)	3,8% (3)
travailleurs	7,5% (3)	0,0% (0)	3,8% (3)
aimant	0,0% (0)	5,3% (2)	2,6% (2)
aiment	5,0% (2)	0,0% (0)	2,6% (2)
bon	2,5% (1)	2,6% (1)	2,6% (2)
cultivés	5,0% (2)	0,0% (0)	2,6% (2)
fêtards	2,5% (1)	2,6% (1)	2,6% (2)
ponctuels	0,0% (0)	5,3% (2)	2,6% (2)
Propres	5,0% (2)	0,0% (0)	2,6% (2)
vin	2,5% (1)	2,6% (1)	2,6% (2)
TOTAL	100% (40)	100% (38)	100% (78)

La dépendance est très significative $\chi^2 = 49,45$, ddl = 22,1, p = 99,93%

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 46 (100.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Tableau 33 : Mots associés correspondant au terme inducteur Français (pendant l'expérimentation)

En lisant les données du tableau ci-dessus, nous déduisons que les mots cités par les étudiants algériens par rapport à la communauté française sont marqués par une tonalité positive. Ceci est apparent dans les mots fréquemment cités, à savoir : « intelligents, beaux, gentils, sympathiques, travailleurs, etc. ». Quelques représentations négatives sont traduites dans des mots cités à une fréquence moindre, tels que « râleurs et froids ». Des représentations neutres sont aussi repérées dans le mot « européens » comme le démontre ce tableau.

Quant aux étudiants français, leurs représentations vis-à-vis des membres de leur communauté oscillent entre le pôle positif et neutre. Les mots les plus cités sont « gourmands, démocrates, séducteurs, gastronomes, ponctuels. » Toutefois, des mots tels que « râleurs, nerveux et chauvins » dénotent une représentation négative que se font quelques participants des Français. « Européens » peut véhiculer, quant à lui, une représentation neutre vu sa dimension géographique.

La comparaison des résultats au test d'association par le terme inducteur Français effectué avant et pendant l'expérimentation nous révèle une évolution apparente de la représentation que se font les participants algériens des Français dans la mesure où le terme qui a été le plus cité avant l'expérimentation était « étrangers » revêtant une image assez négative des Français, les considérant comme étant étrangers, alors que pendant l'expérimentation, les mots les plus cités étaient intelligents et beaux. S'ajoute à cela, le changement des images se plaçant en deuxième position selon les pourcentages, qui, avant l'expérimentation tendaient vers la négativité de par le recours aux mots colonisateurs, racistes et chrétiens qui peut être vu comme un marqueur de différence, tandis que pendant l'expérimentation, elles revêtent une tonalité positive (grands, sympathiques, travailleurs, grands). Les images liées à la colonisation et au racisme, ne sont pas soulignées dans le corpus recueilli pendant les échanges en ligne. Nous notons une multiplicité de mots évoquant des traits positifs des Français dans les réponses des étudiants algériens au cours de l'expérimentation en comparaison à celles collectées auparavant tels que (séducteurs, fêtards, sympathiques, etc.). Quant aux images négatives, elles sont très réduites par rapport aux premiers résultats. Cet espace de rencontre a permis aux sujets algériens de développer une vision moins « rigide » par rapport aux Français, qui ne sont plus étrangers (out group) mais admis à l'intérieur d'un groupe (in group) qui favorisera la présentation de traits plus positifs.

A partir des réponses des sujets concernant les Français, nous pouvons avancer la stabilité de la représentation des étudiants français des membres de leur communauté dans le sens où les images négatives marquent une significativité dans les premiers résultats ainsi que dans les

seconds à l'exception du mot « démocrates ». Des images tantôt positives, tantôt négatives ou neutres sont véhiculées par les termes cités. Généralement les mots revêtant une image positive des Français, sont, malgré leur multiplicité, cités à moindre fréquence.

VII.2.2.2.2. Analyse des champs représentationnels relatifs au terme inducteur «Français»:

Pour mieux expliciter les différents résultats obtenus, il serait pertinent de lire le tableau ci-dessous dans lequel se présentent les occurrences des réponses au test d'association et les pourcentages des mots associés au terme «Français» que nous pouvons renvoyer aux différents champs représentationnels répertoriés par Boyer (1998).

Pays	Algérie	France	TOTAL
CR terme inducteur Français Phase 2			
Champ 1	100% (10)	100% (10)	100% (20)
Champ 2	10,0% (1)	90,0% (9)	50,0% (10)
Champ 3	20,0% (2)	10,0% (1)	15,0% (3)
Champ 4	10,0% (1)	10,0% (1)	10,0% (2)
Champ 5	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Champ 6	10,0% (1)	80,0% (8)	45,0% (9)
TOTAL	100% (15)	100% (29)	100% (44)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 34 : Champs représentationnels liés aux Français (pendant l'expérimentation)

En lisant ce tableau, il apparaît que les étudiants des deux groupes se représentent les Français en ayant recours aux valeurs relatives au champ 1 d'une manière accentuée surtout en ce qui concerne le groupe algérien. Quant au champ 2, il est marqué principalement et d'une manière apparente chez le groupe français qui évoque, à son sujet, des représentations concernant l'identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique, etc., ce qui est réduit chez les étudiants algériens. Vis-à-vis des Français, le groupe algérien cite en nombre réduit des référents culturels du champ 6 contrairement au groupe français qui a fait référence aux relations historiques et inter-communautaires. Les mentions faisant partie du champ 3 sont, quant à elles, présentes dans les réponses des étudiants algériens plus que dans celles des Français. Le champ 4 est timidement apparu dans les résultats des tests chez les deux groupes. Seul le champ 5 est presque absent dans les réponses des deux groupes.

Les constatations que nous pouvons faire en comparant les deux tableaux portant sur les champs représentationnels des étudiants algériens et français par rapport à la communauté française peuvent être scindées en deux points :

Pour les étudiants algériens, leurs représentations font références majoritairement au champ 1 dans les réponses aux deux tests. Le changement que nous avons noté réside dans l'apparition des champs 2 et 3 par le recours à des termes qui leur sont afférents. L'émergence de ces champs nous permet d'avancer que les représentations des participants algériens pendant l'expérimentation se sont orientés vers d'autres aspects contrairement aux premières réponses où dominait presque uniquement une perception globalisante de cette communauté. Le champ 6, quant à lui, demeure présent mais à un taux plus faible dans la deuxième phase par rapport à la première ce qui s'explique par le fait que les participants se sont intéressés à d'autres faits culturels de cette communauté au lieu de focaliser sur les relations inter-communautaires et les référents historiques, tel est le cas de leurs premières représentations.

Pour le groupe français, nous ne notons pas un changement significatif de leurs représentations mis à part la progression du champ 2 contrairement au champ 3 qui connaît une régression dans la deuxième phase. Les français citent des mots généralement faisant partie des champs 1, 2 et 6.

VII.2.2.2.3. Les attitudes

La collecte et l'analyse des données nous ont permis de réunir les mots revêtant une attitude positive et ceux véhiculant une attitude négative ou neutre. Le tableau ci-dessous nous démontre les attitudes des participants algériens et français par le biais des réponses au test d'association par terme inducteur.

Pays	Algérie	France	TOTAL
Attitudes : terme Français Phase 2			
Attitude positive	100% (10)	80,0% (8)	90,0% (18)
Attitude neutre	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Attitude négative	0,0% (0)	20,0% (2)	10,0% (2)
TOTAL	100% (10)	100% (10)	100% (20)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 35: Attitudes des participants vis-à-vis des Français pendant l'expérimentation

En nous référant aux pourcentages présentés dans le tableau ci-dessus, nous pouvons affirmer que l'attitude des étudiants algériens face à la communauté française se caractérise par un degré élevé de positivité, ce que révèlent les réponses au test d'association. En ce qui concerne les images négatives, elles sont présentes beaucoup plus chez les étudiants français qu'algériens mais à un degré moindre par rapport aux images positives. Le tableau nous démontre aussi presque l'absence d'une attitude neutre chez les deux groupes vis à vis de la

communauté française.

VII.2.3. Ethnocentrisme, Ethnorelativisme et Altercentrisme

Il nous a semblé important, après avoir élucidé les réponses des sujets algériens au test d'association par les termes inducteurs Algériens et Français, d'analyser l'attitude des participants que ce soit par rapport à leurs groupes sociaux ou aux groupes de leurs partenaires sur le plan de l'ethnocentrisme, de l'ethnorelativisme de l'Altercentrisme afin d'évaluer sa progression à partir de la première phase préalable à l'expérimentation jusqu'à la deuxième phase après quelques échanges en ligne. Les attitudes ethnocentriques et ethnorelatives sont issues du modèle de Bennett (voir chapitre III).

Rappelons que l'Altercentrisme est une notion proposée par Montero (1996, cité par Deschamps, 1999 : 46-47) qui présente le cas des groupes anciennement colonisés appartenant à l'Amérique Latine, l'Afrique et l'Asie, et qui auraient des tendances à développer une image dévalorisée à tendance négative, de leur groupes nationaux d'appartenance, et en même temps survaloriser les groupes nationaux du monde occidental (Europe et Amérique du Nord). Cette tendance représente l'opposé de l'attitude visant l'ethnocentrisme. Nous nous inspirerons de cette classification pour traiter des cas où les sujets vont adopter une attitude négative par rapport à leur groupe d'appartenance et une attitude positive pour l'autre groupe.

VII.2.3.1. Phase 1

Afin d'évaluer la progression de l'attitude des participants au cours de cette expérimentation vu les échanges qui les confrontent les uns aux autres avec toutes leurs différences et ressemblances culturelles, nous avons comparé les résultats du test d'association préalable à l'expérimentation avec ceux du test auxquels étaient soumis les étudiants natifs et non-natifs pendant les échanges en ligne. La polarité de l'attitude (ethnocentriste, ethnorelativiste ou altercentriste) a été dégagée en fonction des attitudes des sujets étudiées au préalable, face à une attitude positive pour les deux groupes (termes inducteur, Algérien ou Français), l'attitude sera considérée comme ethnorelativiste, une attitude positive pour le groupe propre et négative pour l'autre sera considérée comme étant une attitude ethnocentriste, une attitude négative pour le groupe propre et positive pour l'autre sera considérée comme étant altercentriste. Le tableau ci-dessous nous présente les premières attitudes des participants avant qu'ils s'engagent dans les interactions :

Pays	Algérie	France	TOTAL
Ethnocentrisme vs Ethnorelativisme P 1			
Attitude visant l'Ethnocentrisme	30,0% (3)	0,0% (0)	15,0% (3)
Attitude visant l'Ethnorelativisme	50,0% (5)	90,0% (9)	70,0% (14)
Attitude visant l'Altercentrisme	20,0% (2)	10,0% (1)	15,0% (3)
TOTAL	100% (10)	100% (10)	100% (20)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 36: Nature des attitudes des participants lors de la première phase

Il ressort des résultats obtenus que l'attitude des participants algériens oscille entre les trois pôles à savoir l'Ethnocentrisme, l'Ethnorelativisme et l'Altercentrisme. Bien que la tendance vers l'ethnorelativisme marque une significativité. Quant aux étudiants français, ils manifestent une attitude plutôt ethnorelativiste malgré un taux faible indiquant une attitude altercentrique.

VII.2.3.2. Phase 2

Après de nombreux échanges en ligne, nous avons refait aux étudiants un test d'association par termes inducteurs. Les résultats obtenus des réponses aux questions se présentent dans le tableau ci-dessous comme suivant:

Pays	Algérie	France	TOTAL
Ethnocentrisme vs Ethnorelativisme P 2			
Attitude visant l'Ethnocentrisme	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Attitude visant l'Ethnorelativisme	80,0% (8)	90,0% (9)	85,0% (17)
Attitude visant l'Altercentrisme	20,0% (2)	10,0% (1)	15,0% (3)
TOTAL	100% (10)	100% (10)	100% (20)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 37 : Nature des attitudes des participants lors de la seconde phase

Pour les Algériens, nous avons remarqué que leur attitude tendent plutôt vers l'Ethnorelativisme. Toutefois, nous soulignons, au travers les mots collectés, une attitude Altercentrique chez les participants marquée à un degré moindre.

Si l'on compare les deux tableaux extraits des deux phases, nous constatons la tendance de l'attitude des Algériens vers l'ethnorelativisme, comme le démontre le tableau ci-dessus. Pour le groupe français, son attitude connaît une certaine stabilité en tendant presque exclusivement vers l'ethnorelativisme, ce qui peut s'expliquer par le fait que le contact a permis aux Algériens de dépasser la vision discriminante qu'ils avaient de l'autre groupe étranger au début, ils ont pu dépasser cette phase défensive et auto-valorisante pour accéder à une image plus valorisante de l'Autre et tendre vers l'ethnorelativisme. Les sujets français avaient dès le

départ une certaine forme d'acceptation de l'autre et le contact a permis de renforcer cette tendance.

VII.3. Opinions sur l'expérience à venir/Vécue

Après l'examen des différentes représentations des étudiants vis-à-vis de participants partenaires ainsi que des communautés algérienne et française verbalisées à différents moments de l'expérimentation, il nous a paru intéressant de connaître les opinions des sujets concernant l'expérience de cette « vie communautaire ». Nous avons demandé dans un premier temps aux participants lors du questionnaire préliminaire d'évoquer leurs attentes par rapport à l'expérience à venir, et nous avons récolté leurs opinions à la fin de cette expérimentation. L'objectif est de mettre en relation les réponses portant sur leurs attentes et celles relatives au bilan de l'expérience afin d'approcher leurs représentations de l'expérience interculturelle vécue. Nous aspirons à répondre à différentes interrogations à savoir : Comment ils se représentent une expérience de discussion en ligne et de tâches sur le FLE avec des étudiants d'un autre univers culturel ? Après plusieurs semaines d'échanges, comment ont-ils évalué cette expérience par rapport à leurs attentes premières ? Sur le plan interculturel, y a-t-il eu changement, plus d'ouverture ou de cloisonnement, etc. ? Nous partons du principe que les mots employés pour décrire cette expérience de communauté pourrait apporter un plus dans la compréhension de notre objet de recherche portant sur la construction communautaire et la rencontre interculturelle en ligne entre des étudiants appartenant à deux pays et sphères culturelles différents.

VII.3.1. Attentes par rapport à l'expérience à venir et motivations interculturelles

Dans un premier temps, nous mettrons l'accent sur les attentes des participants algériens et français de l'expérience à entreprendre. L'objectif de cette analyse est de chercher les motivations interculturelles dans leurs réponses et de les comparer à leurs productions-bilans à la fin de l'expérimentation. Nous voulons savoir si leurs aspirations ont été réalisées ou non après une vie communautaire au sein du blogue.

VII.3.1.1. Thèmes évoqués exprimant les attentes de l'expérience à venir

Le tableau ci-dessous englobe les thématiques évoquées par les étudiants algériens et français par rapport à leurs attentes de l'expérience à venir.

Pays	Algérie	France	TOTAL
Attentes/Expérience			
Renforcement linguistique	100,0% (10)	0,0% (0)	50,0% (10)
Entrer en contact avec l'Autre	70,0% (7)	70,0% (7)	70,0% (14)
Découvrir une nouvelle culture	30,0% (3)	100% (10)	65,0% (13)
Dialoguer avec des étudiants en FLE	0,0% (0)	60,0% (6)	30,0% (6)
Enrichissement personnel	100% (10)	100% (10)	100% (20)
Appréhension due à la différence culturelle	40,0% (4)	0,0% (0)	20,0% (4)
TOTAL	100% (34)	100% (33)	100% (67)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 25,74$, $ddl = 4$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 6 (60.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables. Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes). Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 38: Attentes des participants de l'expérimentation par thèmes

Les étudiants français, ayant répondu aux questions relatives à leurs attentes vis-à-vis de l'expérimentation, considèrent l'apprentissage d'une autre culture comme la première motivation à s'engager dans cette expérimentation. Sans se limiter à ce point, ils insistent dans leurs réponses sur la richesse que leur apportera le dialogue avec des étudiants qui se spécialisent en FLE du fait qu'ils ont en commun l'intérêt pour cette langue-culture, en voici un extrait qui illustre nos analyses :

J'espère que je vais découvrir une autre culture, ce qui consolidera ma formation, un enseignant de FLE a pour vocation la rencontre de l'autre. *Étudiante française*

Ces motivations interculturelles ont été aussi repérées, à un degré moindre, dans les réponses des étudiants algériens qui, valorisent en premier lieu le renforcement linguistique (élément très significatif) tout en mentionnant l'intérêt qu'ils accordent à l'interaction avec l'Autre comme le confirment les extraits suivants :

je crois que je vais apprendre des informations nouvelles, surtout au niveau de la langue, c'est une bonne chose, j'espère qu'on pourra discuter et connaître des Français. *Étudiant algérien 01.*

apprendre de nouvelles informations, renforcer ma formation et mon niveau en français, parler avec des Français peut nous aider à améliorer la langue. *Étudiant algérien 02*

j'aimerais bien apprendre plus au contact des français, pouvoir mieux parler et maîtriser la langue. connaître des informations nouvelles sur le FLE. *Étudiant algérien 03.*
cela me permettra d'apprendre mieux la langue. peut être que cette expérience pourra me

faire des amis. *Etudiante algérienne 04*

En troisième position vient l'enrichissement personnel qu'ils aspirent à acquérir de cette expérience. Cependant, nous avons constaté dans les réponses des Algériens une certaine appréhension vis-à-vis de l'expérience à venir de par la différence culturelle caractérisant les participants et la représentation d'étranger que se font les étudiants algériens des sujets français.

cela peut être intéressant de connaître des choses nouvelles et approfondir notre formation, j'espère que cela pourra nous être bénéfique, mais il y a le risque que la trop grande différence culturelle provoque des problèmes et conflits. *Etudiant algérien 05*

Bien que largement prises en compte par les étudiants français, les motivations interculturelles chez les étudiants algériens se sont consolidées au cours des échanges en ligne (voir chapitres V et VI).

VII.3.1.2. Termes associés aux attentes liées à l'expérience à venir

Pour mieux expliciter l'analyse thématique effectuée dans le point précédent, nous entamerons une analyse des termes associés correspondant aux attentes des participants des deux pays en ce qui concerne l'expérience envisagée. Le tableau ci-dessous regroupe les termes relevés des réponses des étudiants algériens et français à la question portant sur leurs aspirations concernant la rencontre en ligne. Il a été pris en considération les occurrences répétées au moins deux fois.

MOTS / CAT	Algérie	France	TOTAL
Français	10,9% (11)	0,0% (0)	7,2% (11)
culture	3,0% (3)	13,7% (7)	6,6% (10)
être	5,9% (6)	5,9% (3)	5,9% (9)
apprendre	5,9% (6)	3,9% (2)	5,3% (8)
contact	5,0% (5)	5,9% (3)	5,3% (8)
espère	3,0% (3)	9,8% (5)	5,3% (8)
langue	5,9% (6)	0,0% (0)	3,9% (6)
nouvelles	5,0% (5)	2,0% (1)	3,9% (6)
peut	5,0% (5)	2,0% (1)	3,9% (6)
expérience	2,0% (2)	5,9% (3)	3,3% (5)
formation	4,0% (4)	2,0% (1)	3,3% (5)
vais	2,0% (2)	5,9% (3)	3,3% (5)
bénéfique	2,0% (2)	3,9% (2)	2,6% (4)
connaitre	4,0% (4)	0,0% (0)	2,6% (4)
découvrir	1,0% (1)	5,9% (3)	2,6% (4)
informations	3,0% (3)	2,0% (1)	2,6% (4)
nouvelle	1,0% (1)	5,9% (3)	2,6% (4)
dialogue	0,0% (0)	5,9% (3)	2,0% (3)
différence	3,0% (3)	0,0% (0)	2,0% (3)
FLE	1,0% (1)	3,9% (2)	2,0% (3)
niveau	3,0% (3)	0,0% (0)	2,0% (3)
peur	3,0% (3)	0,0% (0)	2,0% (3)
pourra	3,0% (3)	0,0% (0)	2,0% (3)
problèmes	3,0% (3)	0,0% (0)	2,0% (3)
appartenant	0,0% (0)	3,9% (2)	1,3% (2)
approfondir	2,0% (2)	0,0% (0)	1,3% (2)
approfondissement	0,0% (0)	3,9% (2)	1,3% (2)
choses	2,0% (2)	0,0% (0)	1,3% (2)
crois	2,0% (2)	0,0% (0)	1,3% (2)
maîtriser	2,0% (2)	0,0% (0)	1,3% (2)
mieux	2,0% (2)	0,0% (0)	1,3% (2)
parler	2,0% (2)	0,0% (0)	1,3% (2)
personnel	0,0% (0)	3,9% (2)	1,3% (2)
personnes	0,0% (0)	3,9% (2)	1,3% (2)
provoquer	2,0% (2)	0,0% (0)	1,3% (2)
renforcer	2,0% (2)	0,0% (0)	1,3% (2)
TOTAL	100% (101)	100% (51)	100% (152)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 70,67$, ddl = 35, 1-p = 99,97%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 66 (91.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Tableau 39 : Termes associés aux attentes des sujets de l'expérience envisagée

Pour étayer l'analyse thématique présentée plus haut, l'analyse des mots associés nous révèle la significativité du mot français dans les réponses des étudiants algériens vu l'importance accordée au FLE- objet des discussions en ligne - et à langue française, la langue de communication entre les participants. Quant aux mots récurrents que nous avons constatés dans ce tableau, à savoir « apprendre, langue, contact, formation, nouvelles », ils font référence à l'apprentissage linguistique qu'ils souhaitent consolider, et à un enrichissement personnel qu'ils espèrent acquérir. D'ailleurs, nous remarquons, la récurrence de mots tels que

« espère, renforcer, expérience, bénéfique, dialogue, maîtriser, etc. » qui confirment les motivations interculturelles et linguistiques des participants. Toutefois, des mots tels que « provoquer, différence, etc. », de moindre récurrence, nous renseignent sur la crainte de l'Autre qui n'est pas négligeable dans les réponses des participants algériens.

En lien avec les attentes de l'expérience à venir, les étudiants français ont exprimé leurs opinions que nous pouvons analyser en nous référant aux mots associés mentionnés dans le tableau ci dessus et où l'on constate une significativité marquée par les mots « culture, espère, dialogue, nouvelles » qui étayent les motivations interculturelles des participants français vis-à-vis de l'expérience à venir, s'ajoutent à cela des mots relatifs à la formation en FLE et aux nouvelles informations que les sujets français aspirent à acquérir par le contact avec l'Autre.

VII.3.2. Attitudes et bilan de l'expérience

Après avoir élucidé les attentes des participants natifs et non natifs par rapport à la rencontre en ligne et à l'expérience à entreprendre, nous arrivons à présent, à l'analyse des bilans de l'expérimentation publié par les participants afin d'en extraire des thèmes et mots revêtant leurs opinions de cette rencontre en ligne.

Après l'analyse des écrits des participants, nous tenterons de comparer leurs opinions quant à l'expérience vécue avec leurs attentes exprimées avant le début de l'expérimentation dans leurs réponses au questionnaire.

VII.3.2.1. Thèmes mentionnés dans le bilan de l'expérience

Sont classifiés dans le tableau ci-dessous les thèmes que nous avons pu ressortir après la lecture des commentaires des participants dans la phase relative à leurs impressions et bilan de l'expérience vécue.

	Pays	Algérie	France	TOTAL
Impressions/Expérience/Thèmes				
Aimer l'expérience et le blogue		90,0% (9)	100% (10)	95,0% (19)
Apprentissage renforçant la formation		100% (10)	10,0% (1)	55,0% (11)
Enrichissement et apprentissage culturels		100% (10)	100% (10)	100% (20)
Dialogue et ouverture sur l'Autre		80,0% (8)	90,0% (9)	85,0% (17)
Avoir passer de bons moments		20,0% (2)	70,0% (7)	45,0% (9)
Désir de poursuite de l'expérience et de l'approfondissement de la connaissance de l'Autre		30,0% (3)	20,0% (2)	25,0% (5)
Actes gratifiants		60,0% (6)	100% (10)	80,0% (16)
Attitude amicale positive		100% (10)	100% (10)	100% (20)
TOTAL		100% (58)	100% (59)	100% (117)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 20 observations.

Tableau 40 : Thèmes relatifs au bilan de l'expérience vécue

Les étudiants algériens soulignent dans leurs écrits leur appréciation de l'expérience vécue qui leur a apporté enrichissement culturel et a renforcé leur formation. Nous lisons dans leurs propos leur conscience du dialogue interculturel et leur capacité de s'ouvrir à l'Autre. Leurs écrits révèlent des indices d'une relation amicale qui s'est développée au cours des échanges de par le recours au terme « amis » et au marqueur de la communauté et de l'identité commune « nous ». Une significativité marque ces éléments malgré la mention d'autres points moins significatifs, mais importants à savoir l'attitude globale sur les moments passés sur le blogue tant appréciés des deux groupes. Nous notons aussi des formules votives se traduisant dans le souhait de se rencontrer dans d'autres contextes, virtuels ou réels, ce qui représente une manifestation de l'interculturalité de la part des participants. Les bilans publiés par les étudiants algériens sont marqués par la présence d'actes gratifiants se traduisant dans les remerciements et la gratitude exprimée à l'égard de l'autre groupe.

Nous constatons au travers les thèmes dégagés des bilans des étudiants algériens que par rapport à leurs attentes, l'expérience vécue a eu le résultat escompté sur le plan de l'enrichissement personnel et culturel en favorisant l'établissement de liens d'amitiés entre les participants des deux groupes. Néanmoins, nous n'avons pas souligné une mention de l'apprentissage linguistique réalisé après l'expérimentation, ce qui représentait une attente particulière de la part des participants algériens. Il serait possible que l'asymétrie linguistique entre les sujets algériens et français ne soit pas significative, ce dont les participants algériens ont pris conscience au cours des échanges, de plus, ils étaient attirés davantage par le volet formatif lié à la didactique du FLE qui a fait l'objet des thématiques et interactions en ligne. Sur le plan interculturel, nous pouvons avancer, en nous référant aux réponses des sujets algériens, qu'une rencontre interculturelle a eu lieu au sein du blogue et que des relations interpersonnelles revêtant l'ouverture à l'Autre ont peu à peu pu s'établir entre les participants. Pour les sujets français, les thèmes les plus significatifs sont relatifs à l'enrichissement culturel, au dialogue de cultures et à l'ouverture sur l'Autre qui s'est aussi développé. A la différence du groupe algérien, les sujets français insistent, à un degré plus élevé, sur le fait d'avoir passé de bons moments auprès du groupe algérien et au sein d'une communauté en ligne. Nous notons aussi la présence de formules votives dans leurs publications exprimant leur volonté de poursuivre des expériences de ce genre ainsi que des actes gratifiants, plus significatifs en comparaison aux écrits des sujets algériens.

Il ressort de la comparaison des attentes et bilans exprimés par les étudiants algériens que l'expérience vécue a eu un impact positif sur les participants sur divers plans (personnel,

culturel, formatif). Cette idée est confirmée par leurs écrits au terme de l'expérimentation qui évoquent les apports de l'expérience et illustrée par les termes utilisés.

VII.3.2.2. Termes associés aux attitudes lors de la fin de l'expérience

En vue d'explicitier les résultats exposés dans le point précédent se rapportant à l'analyse thématique, nous nous intéressons à l'analyse des termes associés extraits des bilans publiés par les participants des deux groupes que nous présenterons dans le tableau ci-dessous :

MOTS / CAT	France	Algérie	TOTAL
expérience	7,6% (9)	6,9% (7)	7,3% (16)
appris	14,3% (8)	13,9% (7)	14,1% (15)
culture	20,2% (7)	19,8% (6)	20,0% (13)
très	24,4% (5)	24,8% (5)	24,6% (10)
choses	26,1% (2)	31,7% (7)	28,6% (9)
FLE	28,6% (3)	37,6% (6)	32,7% (9)
Bonne	33,6% (6)	39,6% (2)	36,4% (8)
dialogue	39,5% (7)	40,6% (1)	40,0% (8)
étais	44,5% (6)	42,6% (2)	43,6% (8)
était	46,2% (2)	48,5% (6)	47,3% (8)
blog	50,4% (5)	50,5% (2)	50,5% (7)
aimé	52,1% (2)	54,5% (4)	53,2% (6)
chance	53,8% (2)	58,4% (4)	55,9% (6)
connaitre	55,5% (2)	62,4% (4)	58,6% (6)
français	56,3% (1)	67,3% (5)	61,4% (6)
monde	59,7% (4)	69,3% (2)	64,1% (6)
permis	63,0% (4)	71,3% (2)	66,8% (6)
continuation	67,2% (5)	71,3% (0)	69,1% (5)
formation	67,2% (0)	76,2% (5)	71,4% (5)
participer	69,8% (3)	78,2% (2)	73,6% (5)
partie	74,0% (5)	78,2% (0)	75,9% (5)
Personnellement	74,8% (1)	82,2% (4)	78,2% (5)
algérienne	78,2% (4)	82,2% (0)	80,0% (4)
faire	81,5% (4)	82,2% (0)	81,8% (4)
fait	84,0% (3)	83,2% (1)	83,6% (4)
France	84,0% (0)	87,1% (4)	85,5% (4)
gens	84,9% (1)	90,1% (3)	87,3% (4)
heureuse	88,2% (4)	90,1% (0)	89,1% (4)
informations	88,2% (0)	94,1% (4)	90,9% (4)
langue	89,9% (2)	96,0% (2)	92,7% (4)
Merci	91,6% (2)	98,0% (2)	94,6% (4)
mieux	93,3% (2)	100,0% (2)	96,4% (4)
souhaite	96,6% (4)	100,0% (0)	98,2% (4)
temps	100,0% (4)	100,0% (0)	100,0% (4)
TOTAL	100% (119)	100% (101)	100% (220)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 67,94$, ddl = 33, 1-p = 99,97%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 61 (89.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Tableau 41 : Mots associés correspondant au bilan de l'expérience vécue

En ce qui concerne le groupe français, nous avons relevé des occurrences marquées par une significativité apparente, c'est le cas de mots à fréquence élevée comme les mots exprimant des formules votives « souhaite, continuation », d'autres véhiculant l'appréciation globale de

l'expérience « aimé, chance, bonne, heureuse, temps ». Nous notons des mots relatifs au profit tiré des échanges comme : « appris, dialogue, connaître, permis, formation, informations, etc. » en plus de mots témoignant de la constitution communautaire sur lesquels ont insisté les participants français, il s'agit de « faire partie ». L'attitude globale des participants que révèlent les résultats ci-dessus valorise l'expérience vécue la communauté construite en ligne.

Quant aux participants algériens, ils témoignent d'une attitude globalement positive reflétant leur satisfaction des échanges, et de la communauté qu'ils ont constituée auprès du groupe français. Nous n'avons pas repéré de différences quant aux termes associés à l'expérience car, les sujets algériens, mentionnent des termes liés à l'apprentissage effectué grâce à cette expérience, à l'enrichissement personnel et culturel, à la volonté d'envisager d'autres expériences avec ce groupe, au contentement d'avoir fait partie d'une communauté du FLE. Dans les bilans des deux groupes, les mots « blog » et « Merci » sont cités d'une manière prononcée, ce qui traduit la reconnaissance que témoignent les participants à l'égard d'un environnement virtuel qui les a rapprochés des autres et leur gratitude vis-à-vis de leurs interlocuteurs.

Les attentes des participants par rapport à l'expérience à venir se trouvent majoritairement atteintes vu le degré d'appréciation de la rencontre sur le blogue dont témoignent les étudiants des deux groupes. Ces résultats vont dans le sens de la rencontre interculturelle en ligne dans la mesure où les étudiants affirment, dans leurs bilans, avoir tiré profit de ces échanges sur différents plans.

VII.4. Synthèse

En se structurant autour de trois axes majeurs à savoir : les représentations des étudiants des deux groupes de leurs participants partenaires, leurs représentations de Soi et de l'Autre, c'est-à-dire des Algériens et des Français en général et leurs attentes et impressions de l'expérience à venir/Vécue, ce chapitre a présenté les résultats d'un questionnaire proposé aux étudiants des deux groupes avant l'expérimentation, ceux du test d'association auxquels étaient soumis les participants pendant l'expérimentation et les bilans publiés par les sujets algériens et français au terme des échanges. Cette démarche nous a permis d'évaluer l'impact de notre dispositif sur leurs représentations. Plusieurs éléments peuvent être tirés des analyses effectuées soit par le recours à l'association des mots, à l'analyse thématique ou à l'analyse des champs représentationnels :

- Les représentations des sujets algériens des étudiants français avec qui ils étaient amenés à communiquer en ligne et à réaliser des tâches autour de la thématique du FLE tendaient dans la plupart des cas vers la positivité en portant principalement sur des caractéristiques physiques ou morales, sur des éléments liés à leur formation en FLE ou à leur niveau de compétence linguistique. Quelques images négatives ont été relevées en reflétant la différence existant entre les membres des deux communautés.
- Les premières représentations des étudiants français de leurs homologues algériens tournaient autour du partage d'une formation et d'un projet d'enseignement du FLE en tendant plutôt vers la neutralité malgré une mention peu récurrente de mots véhiculant une représentation positive.
- Après l'examen des bilans publiés par les participants au sujet de l'expérience vécue sur le blogue, nous constatons la transformation des représentations premières des sujets algériens vis-à-vis des étudiants français dans la mesure où ils ne les considèrent plus comme étant des étrangers différents d'eux, mais comme étant des membres de la même communauté du FLE qu'ils désignent par le mot « amis », c'est aussi le cas pour le groupe français.
- Les tests d'association proposés aux étudiants avant et pendant l'expérimentation nous ont permis de recueillir des données véhiculant différentes représentations des sujets impliqués dans l'expérimentation. Leur stabilité ou évolution a été aussi repérée en comparant les résultats des deux phases. Les sujets algériens, avant l'expérimentation, se représentent les membres de leurs communautés plutôt positivement en citant des mots faisant référence aux champs représentationnels 1 (Perception globalisante du peuple (traits physiques, comportements sociaux, religion...) et du pays (climat, cadre naturel, situation socio-économique...) et 6 (Allusions à la situation/relation/faits intercommunautaires). Ces images sont restées stables comme le révèlent les résultats de la deuxième phase. Par rapport à la communauté française, leurs représentations ont connu une certaine évolution du fait des termes cités pendant l'expérimentation traduisant plus de positivité par rapport aux premières représentations oscillant entre la positivité et la négativité et se positionnant dans divers champs représentationnels sans se situer exclusivement dans le champ 6 où l'importance a été accordée aux relations historiques.
- En nous référant aux résultats des tests effectués dans les deux phases, nous en concluons que les représentations des étudiants français à l'égard de la communauté

algérienne ont évolué dans la mesure où elles nous ont révélé des images plutôt positives à partir des réponses de la deuxième phase en comparaison aux représentations neutres soulignées dans la première phase. Cependant, une stabilité de leurs représentations vis-à-vis de leur communauté a été constatée dans les résultats des deux phases. Les mots observés à partir des réponses recueillies avant et pendant l'expérimentation ne font pas partie exclusivement du champ 1 en induisant une perception globalisante mais se répartissent sur plusieurs champs ayant pu émerger après les échanges.

- Les attitudes des participants sont marquées, après une période d'échanges en ligne, par une tendance vers l'éthnorelativisme même si quelques mots révèlent la persistance d'attitudes ethnocentriques ou altercentriques.
- Vis-à-vis des attentes soulignées de l'expérience à venir, nous confirmons que les participants des deux groupes ont exprimé leur satisfaction de la rencontre en ligne. Leurs écrits véhiculent leur volonté de poursuivre les échanges et leur contentement de la communauté formée en ligne. Les relations interpersonnelles se sont renforcées de par le recours à un nombre élevé d'actes gratifiants dans leurs propos et la manifestation d'états émotionnels.

Il en ressort que l'expérimentation entreprise a eu un impact sur l'évolution des rapports interculturels au travers l'évolution des représentations des participants. Les échanges en ligne, de par les relations qu'ils ont favorisées ont pu, comme l'ont démontré les analyses effectuées dans ce chapitre, susciter un progrès sur le plan attitudinal, ce qui a alimenté les rapports interculturels au sein de la communauté des étudiants du FLE.

Conclusion

Les moments pivots de cette recherche sur lesquels nous nous sommes appuyés pour explorer les représentations des participants de Soi et de l'Autre constituent les repères nous permettant d'interpréter leurs attitudes et positions vis-à-vis de l'Autre. Nous sommes partis du principe que le regard que nous portons sur Soi et sur l'Autre émane de nos références parce que « chacun croit voir le monde tel qu'il est parce que chacun croit que le monde est tel qu'il le voit ». (Porcher, 1986 : 122) et qu'un contact avec l'Autre dans un contexte particulier tel que le blogue pourrait influencer cette première vision.

Par le contact, il devient possible de reconnaître les différences, de ne pas ignorer les similitudes, mais surtout de libérer l'Autre d'une image figée réduisant ses caractéristiques aux divergences qui peuvent avoir une valeur ségrégative ou conflictuelle. De ce fait, la décentration est générée par l'interaction, par l'agir communicationnel, par la recherche d'une nouvelle vision car c'est par l'exposition à d'autres formes de pensée, à d'autres modes de vie, à d'autres systèmes de valeurs qu'il devient possible de se situer, situer les siens, et reconnaître l'Altérité.

C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour la confrontation, dans un contexte virtuel donnant lieu à des interactions entre les porteurs de cultures différentes, dans le but d'observer le processus représentationnel chez les participants impliqués dans cette rencontre. Même si des motivations interculturelles ont été soulignées vis-à-vis de l'expérience à vivre avec l'Autre, il nous a semblé pertinent d'évaluer leurs représentations à différents moments et selon des points divers afin d'appréhender l'impact d'une rencontre en ligne selon un scénario particulier sur le plan interculturel. Il s'est agi d'observer les rapports interculturels mais, en visant les représentations, pièce maîtresse de la relation avec l'Altérité.

Les approches d'analyse adoptées dans ce chapitre nous ont révélé des dimensions particulières de notre échantillon en nous permettant de déceler certaines facettes et visions des participants que les échanges précédents n'éclaireraient pas nécessairement, et de voir autrement cette rencontre en ligne. Il nous a été possible de repérer la progression ou la stabilité de leurs représentations de Soi et de l'Autre et d'affirmer l'influence positive qu'a eue la rencontre en ligne autour d'un scénario à visée interculturelle sur les participants. De ce fait, nous pouvons conclure que la rencontre virtuelle subit des évolutions représentationnelles proches de celles produites lors de contacts « réels » avec l'autre (voyage, séjours linguistiques, etc.) et que les rapports interculturels se maintiennent et se renforcent parallèlement à l'évolution des représentations. Les résultats présentés appuient la constitution d'une communauté de pratique en ligne, car celle-ci, pour qu'elle puisse se former, implique une attitude des participants tendant vers l'ethnorelativisme. Ces derniers éléments nous permettent enfin d'évaluer l'impact et la pertinence du dispositif que nous avons imaginé et construit.

Conclusion générale

Cette recherche, résolument pluridisciplinaire, est née d'un double constat, celui du potentiel des blogues comme espaces susceptibles d'être mis au profit de l'émergence de communautés d'apprentissage et de pratique et de la constitution de liens intersubjectifs et interculturels par le recours à différents comportements communicatifs au sein d'interactions en ligne, et celui de la nécessité de mettre l'accent sur les expériences interculturelles dans le cadre de la formation de futurs enseignants du FLE dans le but de valoriser la conscience interculturelle qui leur est indispensable sur le plan personnel et professionnel. Pour rappel, nous sommes partis de l'hypothèse que les interactions en ligne au sein du blogue sont propices au développement de liens sociaux entre les participants et à la mobilisation de leur conscience interculturelle en dépit de l'éloignement physique. Notre étude est définie autour de la problématique interculturelle en s'inscrivant aussi dans une visée de professionnalisation des étudiants (futurs enseignants) d'autant plus qu'elle les expose à une réflexion sur des situations pédagogiques d'enseignement avant ou durant leur insertion professionnelle

Nous avons ainsi été amenés à réinterroger quelques concepts fondamentaux pour notre étude pour mettre en évidence les analyses des données empiriques recueillies. Cette recherche s'est centrée sur les liens étroits existant entre les interactions, l'interculturel, la communauté, et l'environnement virtuel de communication. Les résultats obtenus mettent en avant le rôle du blogue comme espace d'interactions favorisant la rencontre interculturelle et la constitution d'une communauté de pratique. Grâce au corpus composé de données "invoquées" (Van der Maren, 2003 : 138), constitué d'interactions en ligne entre les étudiants de FLE algériens et français, et de données provoquées contenant les réponses au questionnaire administré avant l'expérimentation et celles relatives aux tests d'association, il a été possible de combiner des analyses hybrides, qualitative et quantitative, pour répondre aux questions de recherches. Pour synthétiser ce à quoi elles ont abouti, il est nécessaire de rappeler les questions ayant constitué les fils directeurs de cette recherche. Afin d'interpréter les conclusions de la recherche, nous reprenons les trois axes définis par Herring (2004) à savoir : un résumé des réponses qu'a apportées l'analyse des données, une révision des questions de recherches combinées aux interprétations faites des résultats et une extrapolation à partir des conclusions de la recherche. Reprenons nos questions de recherche et les résultats obtenus :

Q1 - Dans quelle mesure le blogue peut-il être un espace permettant l'émergence d'une communauté en ligne regroupant des étudiants d'appartenance culturelle différente autour de tâches à réaliser en ligne?

La cohésion d'un groupe interagissant en ligne dépend d'un certain nombre de comportements

qui font que les participants échangent tout en tissant des liens sociaux. L'analyse qualitative effectuée sur le corpus recueilli a révélé le recours, par les participants, à des stratégies et comportements communicatifs confirmant leur engagement dans les tâches proposées, le soutien qu'ils apportent les uns aux autres, la constitution d'une microculture par un langage particulier, le sentiment d'appartenance à la communauté, les rapports intersubjectifs qui se sont tissés entre les membres par l'expression de l'humour et de l'émotion, et par les tentatives de gestion de conflits.

Quant à l'analyse quantitative, elle a montré le degré de participation des sujets en rapport avec leur implication dans les échanges et les tâches en définissant le profil des différents membres, ce qui a permis la structuration de la communauté en noyau et périphérie.

En référence aux critères de la constitution communautaire, définis par de nombreux spécialistes, nous avons assisté à l'émergence d'une communauté de pratique réaffirmant la dimension sociale que favorise le blogue. En dépit de la différence culturelle caractérisant les participants « Fleureux » et leur dispersion géographique, le blogue s'est avéré un espace permettant la naissance d'une communauté où les membres algériens et français ont pu échanger, collaborer, se soutenir, s'impliquer, se concilier et s'unir dans le cadre de leur centre d'intérêt professionnel qu'est l'enseignement du FLE.

Q2 - Les interactions se déroulant entre les participants algériens et français peuvent-elles revêtir des phénomènes interculturels ? Comment la conscience interculturelle se mobilise-t-elle au sein de la communauté constituée ?

Sous l'angle de l'interculturel, le corpus de l'étude, via l'analyse qualitative, a fait ressortir des marqueurs de tentatives de comparaison et d'analyse d'éléments culturels relatifs aux deux cultures en présence. Les tâches proposées ont été réalisées sur le blogue en favorisant des discussions métaculturelles, ce qui nous a permis d'observer un passage d'une attitude ethnocentrique à une reconnaissance de la diversité. Sans une conscience de la différence, des malentendus ou manquements peuvent surgir dans l'échange d'où l'intérêt que nous avons accordé aux mécanismes de catégorisation ayant été localisés dans les interactions entre les sujets algériens et français. Progressivement, le rapport à l'Altérité s'est co-construit par un agir communicationnel témoignant du lien communautaire qui s'est renforcé entre les participants et qui a été alimenté par une conscience interculturelle. Pour étayer les analyses qualitatives réalisées, nous avons tenté de déterminer l'éthos des participants, notamment celui de la communauté des « Fleureux ». Ainsi, pour rendre compte de la mobilisation de la conscience interculturelle alliée aux styles communicatifs des participants, les résultats

chiffrés relatifs aux marqueurs de proximité, de distance, de l'implication dans les échanges, d'une attitude consensuelle ou conflictuelle, de l'individualisme ou du solidarisme ont complété les analyses qualitatives en démontrant la façon dont les interactions en dehors du cadre formel de la classe, peuvent être fructueuses à plus d'un titre pour des sujets appartenant à des univers culturels différents mais ayant des intérêts ou objectifs communs.

Le scénario à visée interculturelle a favorisé l'émergence de comportements pouvant être analysés pertinemment sous l'angle de l'interculturel. Il est important de souligner le rôle du contact avec l'Autre qui a conduit à la curiosité des participants, à la sympathie, au déploiement de stratégies diversifiées et à l'expression des stéréotypes, sans laquelle un dialogue interculturel ne peut avoir lieu, le respect et la tolérance, etc. Ceci réaffirme la teneur interculturelle des échanges en ligne et le fait de considérer l'Autre comme partenaire de la tâche et de la communication, car « l'interculturel présuppose l'agir réciproque dont la dynamique réelle exige l'entente et l'acceptation, dans l'esprit des uns, dans le cœur des autres. (Dakhia, 2009 : 3)

Il est aussi remarquable de noter que les participants ne se sont pas limités aux consignes proposées dans le cadre du scénario assigné. L'aspect naturel des interactions s'est révélé dans la liberté qu'ont prise les participants lors des discussions, ce qui a permis à la communauté d'évoluer naturellement.

Q 3 - Les représentations des participants, de par le contact avec l'Autre, peuvent-elles subir au sein du blogue un changement tel que constaté au sein des rencontres réelles entre des individus issus d'univers culturels différents ?

Une analyse de contenu combinée à une méthode associative s'est avérée pertinente dans la mesure où elle nous a permis d'évaluer les représentations des participants de Soi et de l'Autre à des moments différents de l'expérimentation et leurs attentes et appréciations de l'expérimentation. Ceci confirme l'idée selon laquelle l'interculturel peut également être appréhendé du point de vue des représentations comme nous l'avons démontré dans le septième chapitre où nous avons eu recours à l'association des mots, à l'analyse thématique et à l'analyse des champs représentationnels. Nous avons constaté l'évolution des rapports interculturels par l'examen des représentations de l'Autre, une dimension particulière de notre échantillon à laquelle nous nous sommes intéressés pour éclairer davantage cette rencontre en ligne. A ce titre, la rencontre virtuelle nous paraît subir, partiellement du moins, des évolutions représentationnelles. Cette évolution sur le plan attitudinal renforce le lien communautaire car la cohésion d'une communauté est tributaire d'une attitude tendant vers l'ethnorelativisme.

Au vu des résultats de la recherche, les hypothèses formulées se trouvent confirmées, cependant, précisons quelques apports mais aussi limites de cette recherche.

Sur le plan épistémologique, la réflexion menée a ainsi abouti à conceptualiser des rapports entre la conscience interculturelle, la communauté ainsi que les représentations de ses membres et à souligner l'apport des environnements virtuels de communication tels les blogues dans des projets à visée pédagogique et formative. Cette recherche met en évidence les rapports de causalité entre la constitution communautaire, la prise de conscience interculturelle et les attitudes tendant vers l'ethnorelativisme, liens qui gagnent à être développés davantage par la communauté des chercheurs dans ce domaine. De plus, des modèles selon lesquels se sont développés des notions telles que la sensibilité, la conscience ou la compétence interculturelle, ne peuvent s'appliquer dans tous les cas sur des corpus de cette nature. Les rencontres interindividuelles ou intergroupales prennent des cheminements spécifiques, parfois indépendamment du degré de maîtrise linguistique, en rapport avec le mode virtuel ou asynchrone de la communication, ce qui rend difficile leur modélisation. L'analyse de corpus d'interactions en ligne entre des sujets natifs et non natifs, sur le plan interculturel, bien qu'elle puisse s'appuyer sur des approches d'analyse conversationnelle ou d'analyse de discours, connaît des limites sur le plan de l'opérationnalisation conceptuelle d'où la nécessité d'accorder plus d'intérêt aux rencontres virtuelles entre des individus de cultures différentes en comparaison aux rencontres réelles et d'ébaucher des modèles conceptuels susceptibles de rendre plus pertinentes les analyses de ces corpus.

Sur le plan empirique, l'étude du corpus recueilli a permis d'évaluer l'intérêt des blogues sous l'angle des dimensions sociale, communautaire et interculturelle à la lumière des modèles théoriques construits et notamment selon les hypothèses de recherche formulées. Le croisement d'approches nous a permis de lire et d'analyser le corpus de la recherche selon des visions différentes rendant compte d'une "culture en acte" et de dimensions relationnelles et intersubjectives pouvant s'instaurer au sein d'un blogue inscrit dans un projet pédagogique et éducatif. L'acteur social peut aussi être valorisé à travers les interactions en ligne qui impliquent les participants dans des rapports avec l'Autre nécessitant des postures et stratégies particulières, c'est la raison pour laquelle il devient fréquent de faire s'interpénétrer l'univers de l'éducation et de la formation et celui des TIC.

Dans cette période de fascination pour les TIC, et à la lumière des différentes analyses effectuées sur le corpus recueilli, la problématique interculturelle reste encore compliquée de par les mécanismes qu'elle met en jeu. Mêlée aux interactions en ligne, elle peut être explorée sous d'autres points de vue et étudiée dans différents corpus dans une perspective

comparative, ce à quoi invite la perspective de MULCE (MUltimodal contextualized Learner Corpus Exchange ; échange de corpus d'apprentissage multimodaux) à laquelle nous comptons orienter nos recherches futures.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M. (2004). *L'Éducation interculturelle*. (2^e éd). Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- Abdallah-Preteuille, M & Porcher, M. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos-Economica.
- Abdallah-Preteuille M. (1998). De la didactique des langues à l'éthique de la diversité. Enseignement précoce des langues et enseignement bilingue. *Cahiers de l'ASDIFLE*, actes des 21e et 22e rencontres.
- Abdallah-Preteuille, M. (1996). Compétence Culturelle, compétence interculturelle. *Le Français dans le monde, Recherche et applications*. p. 28-38.
- Abdallah-Preteuille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
- Abdallah-Preteuille, M. (1990, 1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Abdallah Preteuille, M.(s/dir 1985). Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives. *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines, vol. 1*. Toulouse : Presse de l'Université de Toulouse le Mirail.
- Abdallah-Preteuille, M. (1983). La perception de l'Autre: point d'appui de l'approche interculturelle. *Le Français dans le Monde*.181, 40-44.
- Abou, S. (2002). *L'identité culturelle*. Beyrouth : Presses de l'Université Saint-Joseph.
- Abou, S. (1995). *L'identité culturelle*. Paris : Anthropos.
- Abou, S & Haddad, K. (1994). *Une francophonie différentielle*. Paris : L'Harmattan.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodologie d'étude des représentations sociales*. Ramonville : Eres.
- Abric, J.-C & Moscovici, S. (1992). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Abric, J.C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat d'État, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Adler, N. (1994). *Comportement organisationnel. Une approche multiculturelle*. Québec : Reynald Goulet.
- Adler, N. (1991). *Comportement organisationnel. Une approche multiculturelle*. 2^{ème} Édition. Québec : Les Éditions Reynald Goulet Inc.
- Agar, M. (1994). The intercultural frame. *International Journal of Intercultural Relations*. 18, 2, pp. 221-237.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Les presses de l'Université du Québec: Québec.
- Alava, S. (2000). *Cyberespace et formation ouverte ; vers une mutation des pratiques de formations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Alber, J.L. & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation. *Etudes de Linguistique Appliquée*. N° 61. (pp 78-90).
- Alber, J.-L. & Py, B. (1985). Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du DLSL*. N°1. pp. 30-47.
- Alén Garabato, M-C., Auger, N., Gardies, P., & Kotul, E. (2003). *Les représentations interculturelles en didactique des langues et des cultures : Enquêtes et analyses*. Paris : L'Harmattan
- Anis, J. (2003). Communication électronique scripturale et formes langagières : chat et SMS". Réseaux humains / Réseaux technologiques 4 - S'écrire avec les outils d'aujourd'hui. Poitiers : CNDP. pp. 57-70. Consulté en 2007 sur <http://edel.univpoitiers.fr/rhrt/document.php?id=547>
- Anis, J. (dir. 1999). *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermès.
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur : L'écriture réinventée ?* Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

- Arditty, J. (2008). Conscience linguistique, conscience langagière. In M. Candelier et coll. (eds.). *Conscience du plurilinguisme*. Montpellier : Presses Univ de Montpellier III
- Aristote. (1990). *Rhétorique*. Paris : Le Livre de Poche.
- Asselah-Rahal, S. et Blanchet, Ph. (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie: Rôles du français en contexte didactique*. Fernelmont: E.M.E. & InterCommunications.
- Atifi, H, Mandelcwaig, S & M. Marcoccia. (2007). Quel ethos communicatif pour les diasporas en ligne ? Analyse contrastive de forums de discussion marocains, juifs tunisiens et français. Actes du colloque « Les enjeux de la communication interculturelle, Compétence linguistique, compétence pragmatique, valeurs culturelles » qui s'est déroulé à Montpellier du 5 au 7 juillet 2007. Edition Maison des sciences de l'homme de Montpellier- MSH-M.
- Atifi, H, Gauducheau, N. & Marcoccia, M. (2005). Les manifestations des émotions dans les forums de discussion. Journée d'étude Les émotions dans les interactions en ligne. ICAR ENS LSH, Lyon, 17 mars 2005. Consulté en septembre 2007.
- Audras, I. Chanier, T. (2007) "Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne". Communication au colloque Epal (Echanger pour apprendre en ligne), Grenoble, 7-9 juin 2007. Consulté en aout 2008 http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/audras-chanier.pdf
- Auroux, S. (1989). Histoire des idées linguistiques. *La naissance des Métalangages en Orient et en Occident*. Liège Bruxelles Pierre : Mardaga Éditeur.
- Austin, J.-L. ([1962] 1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bachmann, C. Lindenfeld, J. & Simonin J. (1991). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier/Didier.
- Bakhtine, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. (trans.) Holquist, M & Caryl Emerson. A: University of Texas Press.
- Bange, P. (1987). *L'analyse des interactions verbales, La dame de Caluire, une consultation*. Berne, Peter Lang.
- Bange, P. (1992). Analyse conversationnelle et théorie de l'action. Paris : Hatier-Didier-Crédif.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris. Clé International.
- Barbot, M.-J. (1999). Nécessité d'une formation spécifique : hyperspécialisation ou rôle pivot. In Coste, D. (coord., 1999), pp.113-128.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Quadrige.
- Barmeyer, C. (2009). *Management interculturel et styles d'apprentissage*. Laval : Les éditions de Laval.
- Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage. Étudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec*. I^{re} éd. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Barmeyer, C. (2000). *Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Québec*. Frankfurt/New York : Campus.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 9. pp. 9-50.
- Bastide, R. (1998). Acculturation. *Encyclopaedia Universalis*. Paris : Universalia
- Bateson G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Baym, N. K. (1998). The emergence of on-line community. In S. G. Jones (Ed.). *Cybersociety 2.0: Revisiting computer-mediated communication and community*. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 35-68.

- Baym, N. K. (1995). The emergence of community in computer-mediated communication. In S. G. Jones (Ed.), *Cybersociety*. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 138-163).
- Beacco J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C. (1990). L'intervention didactique et les variables culturelles. In Beacco J.-C. & D. Lehmann (dir.), *Publics spécifiques et communication spécialisée, Recherches et applications. Le français dans le monde*. pp. 8-16.
- Beacco, J.-C. (1981). La construction du savoir culture. *Moeurs et Mythes*, Paris, Hachette/Larousse.
- Béal, C. (2000). Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? quelle méthodologie ? *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. V. Traverso (dir.), Lyon: PUL. pp.13-32.
- Belz, J.A & Thorne, S. (2006). Introduction: Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker. Belz, J.A & Thorne, S. (dir.) *Internet Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston : Thomson Heinle.
- Belz, J. A. and Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers negotiating German-American telecollaboration: Between a rock and an institutional hard place. *Modern Language Journal*. 87 (1), 71-89.
- Belz, J.A. (2003). From the Special Issue Editor. *Language learning & Technology*. n° 7 (2). pp 2-5. Revue en ligne : <http://llt.msu.edu/>
- Belz, J.A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language learning & Technology*. n° 6 (1). (pp 60-81). Revue en ligne, consulté en avril 2010 : <http://llt.msu.edu/>
- Belz, J.A. (2001). Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching. *ReCALL*.13 (2). pp 213-231.
- Benadava, S. (1984). La Civilisation dans la communication. *Le français dans le monde*. n°184. pp. 79-86.
- Benadava, S. (1982). De la civilisation à l'ethnocommunication. *Le Français dans le monde*. n°170. Paris : Hachette-Larousse. pp 33-38.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. New York: Houghton Mifflin.
- Bennett, M. J. (1994, 1993). Towards ethnorelativism : a developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth ; ME : Intercultural Press.
- Bennett, J. M. (1993). Cultural marginality : identity issues in intercultural training. R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* Yarmouth, ME : Intercultural Press. pp. 109-135.
- Bennett, M. J. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. n° 10. pp179-198.
- Bennett, M. J. (1979). Overcoming the Golden Rule : sympathy and empathy. D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook*. Vol. 3. Washington DC : International Communication Association. pp. 407-422.
- Bérard, E. (1991). *L'Approche communicative, théorie et pratiques*. Paris : Clé international.
- Berger, C. R. & Gudykunst, W. B. (1991). Uncertainty and communication. In Dervin, F & Voigt, M. J. (Eds). *Progress in communication sciences*. Vol. X. Norwood, NJ : Ablex. pp. 21-66.
- Berry, J. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In Retschitzky, J. Bossel-Lagos, M. et Dasen, P. (dir.), *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan. pp. 135-145
- Besse, H. (1998). Contribution à l'histoire du mot didactique. J. Billiez (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : LIDILEM. pp. 17-30

- Besse, H. (1984). Eduquer la perception interculturelle. *Le Français dans le Monde*. n°188. pp 46-50.
- Besse, H & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- Besse, H. (1993). Cultiver une identité plurielle. *Le français dans le monde*. N° 254. pp 42-48.
- Besse, H. (1981). Pour une didactique des documents "authentiques". *Travaux de didactique du FLE*. n° 5-6. pp.19-33.
- Billiez, J. (coord.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Lidilem.
- Blake, R., & Zyzik, E. (2003). Who's helping whom? Learner/heritage-speakers' networked discussions in Spanish. *Applied Linguistics*. 24. pp 519–544.
- Blanquet, M-F. (2007). Web collaboratif, Web coopératif, Web 2.0 : quelles interrogations pour le professeur documentaliste ? Consulté en mai 2010 sur <http://eprosdocs.crdp-aix-marseille.fr/-Web-collaboratif-Web-cooperatif-.html>
- Blood, R. (2000). Weblogs: A history and perspective. http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html
- Boas, F. (1896). *The Limitations of the Comparative Method in Anthropology*. Science 4.
- Bolten, J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen : Landeszentrale für politische Bildung.
- Bommier-Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en oeuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de Doctorat en Linguistique. Université Paris IV Sorbonne. http://www.revuetexto.net/Inedits/Pincemin/Pincemin_these.html.
- Bossel-Lagos, M. & Dasen, P. *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan. pp. 135-145.
- Bouchard, R. & De Nuchèze, V. (1987). Formulations métalangagières et situations exolingues. in Blanc, H., Le Douaron, M. & Véronique, D. (éds.). (1986). *S'approprier une langue étrangère...*, Actes du VI^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches » organisé à Aix-en-Provence les 26-28 juin 1986, Paris, Didier Erudition. pp 55-62.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Boyer, H. (1998). L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation. *Travaux de didactique du FLE*. n°39.
- Boyer, H. (1995). De la compétence ethnosocioculturelle. *Le français dans le monde*, n° 272. pp 41-44.
- Brammerts, H. (2003). Autonomous Language Learning in Tandem: The Development of a Concept. *Autonomous Language Learning in Tandem*. Lewis, T & Walker, L. Sheffield Academy Electronic Publications. pp.27–36.
- Brammerts, H. (1999). Autonomous Language Learning in Tandem via the Internet. *English via Various Media*, edited by Hans-Jürgen Diller, Erwin Otto, Gerd Stratmann, and Anne-Marie Simon-Vandenbergen. Heidelberg: Winter. pp.271–328.
- Brammerts, H. (1996). Language Learning in Tandem Using the Internet. In *Telecollaboration in Foreign Language Learning*, edited by Mark Warschauer, Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center. pp. 121–130.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement?*. Paris et Lausanne : UNESCO & Delachaux et Niestlé.

- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice : Toward a unifying view of working, learning, and innovation. Cohen & Sproull (eds). *Organizational learning*. London: Sage.
- Brown, P & Levinson, S. (1978). Universals in language use : Politeness phenomena. Goody, E. (éd.). *Questions and Politeness, Strategies in Social Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 56-289.
- Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Thèse de doctorat non publiée. University of British Columbia. Consulté en février 2009 : <http://www2.cstudies.ubc.ca/~bullen/Diss/thesis.doc>
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Byram, M & Zarate, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation*. Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif, Hatier/Didier.
- Cain, A & Briane, C. (1996), *Culture, civilisation, propositions pour un enseignement en classe d'anglais, collège*. Paris : Ophrys/INRP.
- Calvet, L-J & Moireau, M-L. (1998). *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris : Agence de la francophonie; Aix-en-Provence : Institut des études créoles et francophones. Diffusion : Didier-Erudition.
- Camilleri, C & Vinsonneau, G. (2002, 1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin
- Camilleri, C. (1994). Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans les contextes pluriculturels, Collectif, *Les Hommes, leurs espaces et leurs aspirations, Hommages à Paul-Henri Chombart De Lauwe*. Paris : L'Harmattan. pp 291-298.
- Camilleri, C. (1993). Le psychologue et les stratégies identitaires des jeunes de cultures différentes. In M. Rey-von Allmen (Ed.). *Psychologie clinique et interrogations interculturelles*. Paris : L'Harmattan/CIEMI. pp.177-199.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai de typologie. In Camilleri, C. et al. *Stratégies identitaires*. Paris : PUF. pp. 85-110.
- Camilleri, C. et al. (1990). *Stratégies identitaires*, Paris : PUF.
- Camilleri, C. (1989). *Le choc des cultures*, Paris, l'Harmattan
- Camillieri, A.G. (2002). *Comme c'est bizarre ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Catalafo, P. (1993). *Changing community : the graywolf annual ten*. St. Paul : Graywolf Press.
- Chamoiseau, P. (1997). *Ecrire en pays dominé*. Paris : Gallimard.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (coord., 2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Charaudeau P. (1990). *Regards croisés*. Paris : Didier Erudition.
- Chardenet, P. (2004). Echanges plurilingues en ligne : à la recherche de l'objet du discours . In Mourlhon-Dallies, F., Rakotoelina, F. & Reboul-Toure, S. (éd.). pp.57-73.
- Chaskin, R.J & Rauner. D.M. (1995). Youth and Caring. *Phi Delta Kappan*. Special Section. Bloomington. Vol. 76, N°9. Indiana : Phi Delta Kappa.

- Chen, G.-M & Starosta, W.J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. Burelson, B.R. & Kunkel, A.W. (eds.). *Communication Yearbook*. N°19..Londres: Sage. pp.353-383.
- Chen, R. (1993). Responding to compliments. A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*. N° 20. pp.49-75.
- Chevrier, S. (2003). *Le management interculturel*. Paris : PUF.
- Chun, D,M . (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*. vol. 22. n° 1.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*.Toulouse : PUM.
- Cohen, E. (1984). Talking and working together: Status interaction and learning. In Peterson, Wilkinson, & Hallinan (Eds.), *Instructional groups in the classroom: Organization and processes*. Academic Press. 171-188
- Collès, L. (1998). Que voulez vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques. Bruxelles : Duculot.
- Colletta, J. M. (1992). De l'exolingue à l'exocommunication. In. Bouchard, R., Billiez, J. & Colletta, J. M. *Acquisition et Enseignement, apprentissage des langues*, :Actes du VIIe colloque international : acquisition d'une langue étrangère..Université Stendhal, Grenoble. pp32-38.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Paris, Les Editions Didier.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. In. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. *Le français dans le monde. Recherches et applications*. numéro spécial. Hachette Edicef – Editions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le français dans le Monde*. N°spécial. Hacette/Edicef.
- Coste, D., Christ H. & Minerva N. (éd.). (1988). *Numéro anniversaire de la SIHFLES, hommage à André Reboullet, Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, n° 21.
- Coste. D., (éd.). (1984). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier.
- Coste, D. (1980). Constitution et évaluation des discours de la didactique du F.L.E. *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*. n° 57.
- Cottenet-Hage, M. (1992). Enseigner la langue : enseigner la culture. *Le Français dans le monde*. (pp. 66-69).
- Coupland, N., Wiemann, J. M., & Giles, H. (1991). Talk as "problem" and communication as "miscommunication": An integrative analysis. In N. Coupland, H. Giles, & J. M. Wiemann (Eds.). *Miscommunication and problematic talk*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc. pp. 1-17.
- Courtillon, J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. In *Le Français dans le Monde*, n° 188. Paris
- Crinon, J., Mangenot, F. & Georget, P. (2002). Communication écrite, collaboration et apprentissages. In. D. Legros & J. Crinon (coord.). pp.63-83.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet : Second Edition*. Cambridge : University Press.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La découverte.

- Cziko, G. (2004). Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *CALICO Journal*. 22(1). pp 25–39.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dakhia, A. (2009). Gouvernance interculturelle contre friction ethno-communautariste : Pour une méditerranisation axiologique. Actes du colloque Ticemed09. Consulté en mai 2011 sur : http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms39/Article_Isdm_Ticemed09_Dakhia_OK.pdf
- Dakhia, A. (2008). Désir d'interculturalité : De cet autre idéal humain au devoir de partage. *Synergies Algérie*, n°2. Gerflint. (pp. 147-154).
- Dakhia, A. (2005). *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*. Thèse de doctorat. Université de Batna.
- Dasen, P. R & Jahoda, G. (1986). Cross-cultural human development. *Special issue. International Journal of Behavioural Development*. N°4.
- Dausendschön-Gay, U., Krafft, U. (1998). Quand l'exolingue devient de l'interculturel. *Lidil*. 18. Grenoble : Lidilem. (pp. 93-111).
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1991). Rôles et faces conversationnels: à propos de la figuration en situation de contact. Russier et al. (éds.). *Interactions en L.E*. pp. 37-48). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- Davenport, T. et Prusak, L. (1998). Know what you know. *CIO Magazine*. February 15.
- Davenport, T & Prusak, L. (1997). *Working knowledge : How organizations manage what they know*. Cambridge MASS : Harvard Business School.
- De Carlo, M. (2004). La technologie peut-elle servir l'interculturel? In Lorraine Baqué & Manuel A. Tost (eds.), *Repères & applications (IV)*. (pp. 59-71). Barcelona : Institut Ciències de l'Educació, UAB.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- De Heredia, C. (1990). Intercompréhension et malentendus. Etude d'interactions entre étrangers et autochtones. In Francois, F. (éd.). *La communication inégale*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé (1ère parution, 1986 : *Langue Française* 71). pp. 213-238.
- De Heredia, C. (1987). Tuteurs et cache-pots ou le maître quinquiller : étude sur les malentendus en situation exolingue. In. Blanc, H., Le Douaron, M & Veronique, D. (éds.). *S'approprier une langue étrangère*. Didier Erudition. pp. 32-43.
- De Heredia, C. (1986). Intercompréhension et malentendus. Etude d'interactions entre étrangers et autochtones. *Langue française*. N°71. Paris : Larousse. pp. 48-69.
- De Nuchèze, V. (2004). La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse. *Lidil*. 29. (pp. 11-41). Grenoble : Lidilem.
- De Pietro J.-F & Matthey, M. (1993). Entre insécurité et identité linguistique : le cas du français à Neuchâtel (Suisse). In M. Francard (éd.). pp121-136.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Ed.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- De Pietro, J.-F. (1988). Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles. In Cosnier, J., Gelas, N. & Kerbrat-Orecchioni, K. *Echanges sur la conversation*. (pp. 251-268). Paris : C.N.R.S.
- De Queiroz, J.-M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- De Salins, G. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication pour la formation à l'enseignement du F.L.E*. Paris : Didier.
- De Saussure, F. ([1915], 1987). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot. pp305-306.

- Degache, C. & Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet, nouveau terrain d'exploration en didactique des langues. in *Lidil*. n° 36. Grenoble : Lidilem. pp 5-22.
- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches. Grenoble : Lidilem, « 2t. » consulté en mars 2009 : www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf
- Deitering, A-M. & Huston, S. (2004). Weblogs and the “Middle Space” for Learning”. *Academic Exchange Quarterly*. Winter, Volume 8. Issue 4. Consulté en septembre 2008: <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/5mar2879z4.htm>
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006a). Présentation. In Dejean-Thircuir, C & Mangenot, F. (coord.), pp.5-13.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006b). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle* n°17. Paris : Association de didactique du FLE, pp.310-321.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006, coord.). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* [Numéro spécial]. Paris : CLE International
- Demaizière, F. & Nancy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8. pp. 45-64. Consulté en septembre 2008 : http://alsic.ustrasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm
- Demange-Ducrot, C. (2006). *Les blogs à l'école: Intérêts et enjeux pour le professeur documentaliste*. Mémoire professionnel en CAPES de documentation. Académie de Strasbourg : IUFM d'Alsace. Consulté en novembre 2007: <http://savoirscdi.cndp.fr/pedago/Blogs/C.%20Demange-Ducrot.pdf>
- Demorgon, J. (2000). *Complexité des cultures et de l'interculturalité*. Paris : 2e Edition Anthropos. Diffusion Economica.
- Demorgon, J. & Lipiansky, E.M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Dervin & Vlad. (2010). Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains. *Alsic*. Vol 13. Consulté en juin 2011 sur : <http://alsic.revues.org/index1399.html>.
- Develotte, C. (2006). Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique. In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (coord.). p. 88-100. Consulté en avril 2007 : <http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/15/18/51/PDF/expositiondiscursive.pdf>
- Develotte, C. & GEE, R. (2003). Contacts de l@ngues sur écran ou comment on donne sa langue à la souris. 3ème colloque du Réseau Français de Sociolinguistique, ENS LSH Lyon, 20 mars 2003. consulté en mai 2010 : <http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000093/>.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion.
- Dewey, J. (1960). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (New edition). Lexington, MA: D. C. Heath and Company. (Original work published 1933).
- Dillenbourg, P., Poirier C. & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In. Taurisson, A. & Sentini. A. (coord.). *L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec, pp.11-47. Disponible sur Internet consulté en mars 2010 : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'malley, C. (1996). The Evolution of Research on Collaborative Learning . In E. Spada & P. Reiman (coord.), *Learning in Humans and*

- Machines: Towards an interdisciplinary learning science.* (pp.189-211). Oxford : Elsevier. Disponible sur Internet consulté en mars 2010 : <http://tecfa.unige.ch/tecfa-people/dillenbourg.html>.
- Doise, W. (1972). Relation et représentations intergroupes. In. Moscovici, S. *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.
- Dolci, R. & Spinelli, B. (2007). La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne. In *Lidil*. n° 36. (pp. 69-92).Grenoble : Lidilem.
- Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, Bruxelles : De Boeck.
- Dortier, J.-F. (1997). Entretien avec Dominique Wolton. Sciences Humaines. Hors-série. n°16. mars/avril. pp.16-17.
- Downes, S. (2004). Educational Blogging. *EDUCAUSE Review*. vol.39. n° 5. Consulté en septembre 2006: <http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0450.asp>
- Dumortier, J.-L. (2000). Evaluation des compétences et pédagogie par tâches. Le cas du cours de français langue première. *Bulletin du CIFEN*. pp. 5-15.
- Depover, C., Karsenti, T., et Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Dupriez, P. & Simons, S. (dir.). (2000). *La résistance culturelle. Fondements, applications et implications du management interculturel*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Durkheim, E. (1968). (5^{ème} édition). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris : PUF, collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine.
- Durkheim, E. (1893). *De la dévotion du travail social*.
- Duverger, J. (2008). De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue. *Le Français dans le monde*. N°355. <http://www.fdlm.org/fle/article/355/plurilingue.php>
- Duviols, P., Duviols. J-P. (1983). *Sol y Sombra*. Espagnol, classes terminales, nouveau programme. Paris : Bordas.
- Ellis, R. (2000). Task based research and language pedagogy. In *Language teaching research*, 4. London : Sage publications.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research, 1987. Consulté en mai 2009 sur <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engstrom/expanding/toc>.
- Erickson T. (1997). Social Interaction on the Net : Virtual Community as a Participatory Genre. In. *Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference on System Sciences*. www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html
- Erickson, T. (1999). Persistent Conversation : an introduction. *Journal of Computer-Mediated Communication* 4 (4). Consulté en juin 2010 www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue4/
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Færch, C. & Kasper, G. (1989). Internal and external modification in interlanguage request realization. In Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (Eds.). *Cross-cultural pragmatics*. Norwood, N. J.: Ablex. pp. 221-247.
- Fernini, A. (1982). L'enseignement du français dans le cadre de la généralisation de l'école fondamentale. *L'Education*. N°2. Alger : Ministère de l'éducation nationale.
- Fichez, E. (2009). Des Campus Numériques aux UNT : quel statut pour les interactions ?. In Develotte, C., Mangenot, F & Nissen, E (coord.). *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 5-7 juin 2009. consulté en janvier 2010: http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-fichez.pdf.

- Filatova, K.L. (2006). La construction de l'illusion : mécanismes linguistiques et cognitifs qui assurent la compréhension métaphorique du clavardage. In Gerbault, J. (dir.) pp. 137-147.
- Fleury, J. (2002). *La Culture*. (pp.13-14). France : Bréal.
- Foucault M. (1966). *Des mots et les choses*. Paris : Gallimard
- Furstenberg, G., English, K. (2006). Communication interculturelle francoaméricaine via Internet. In *Le Français dans le monde Recherche et applications*.
- Galisson, R. (1995). Enseignant nouveau, outils nouveaux. *Le français dans le monde (recherches et applications)*. Numéro spécial "Méthodes et méthodologies". Janvier. (pp.70-78).
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- Galisson, R. (1988). Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels. In *Études de linguistique appliquée*. N° 69. janvier-mars, Paris : Didier-Érudition. pp. 14-28.
- Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P», in *Études de linguistique appliquée*. no 67. Paris : Didier Érudition, pp. 29-38
- Galisson, R. (1982). *D'hier à aujourd'hui : la didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international.
- Garfinkel, H. (1989). *Studies in Ethnomethodology*. Oxford: Polity Press
- Gauducheau, N & Marcoccia, M. (2007). Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne. In Lamy, M.-N., Mangenot, F & NISSEN, E. (coord.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 7-9 juin 2007. Consulté en février 2010 : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/gauducheau-marcoccia.pdf>.
- George, S. (2001). *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*. Thèse de doctorat en informatique soutenue à l'Université du Maine le 11 juillet 2001. Consulté en mars 2010 : <http://www-ic2.univ-lemans.fr/~george/recherche.html>.
- Gettliffe-Grant, N. (2003). Représentations et construction des connaissances sur support électronique: L'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 6(1 Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances), 65–107<<http://edutice.archives...fr/edutice-00000335/en/>>.
- Giacomi, A & De Heredia, C. (1986). Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. *Langages* 84. pp. 9-24.
- Giordan, G. & De Vecchi. 1987. *Les origines du savoir*. Neuchatel : Delachaux.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris : Bordas, coll. Pédagogie des langues.
- Glissant, E. (1993). Entretien avec L. Gauvin (Montréal). *Littératures*. No.12. Strasbourg : Édition spéciale du carrefour des littératures européennes.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Fr. Paris : Ed de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1 : *la présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit, collection Le Sens Commun.
- Goffman, E. (1968). *Asiles*. Paris : Minuit.
- Granieri, G. (2006). *Geração Blogue*. Lisboa : Ed. Presença.

- Granovetter M. (1993). Economic action and social structure : the problem of embeddedness", in Swedberg, R. *Explorations in Economic Sociology*. Russel Sage. pp.3-41.
- Grégoire. R. (1998). Communauté d'apprentissage: Une définition. Université de Laval, TACT (TéléApprentissage Communautaire et Transformatif), consulté en septembre 2010. <http://www.tact.fse.ulaval.ca/tact2/commune2.0.html>
- Grice, H.P. (1979). Logique et conversation. *Communications* 30. Paris : Seuil. pp.52-72.
- Grosjean, F. (1984). Communication exolingue et communication bilingue. In Py, B. (Ed.). *Acquisition d'une Langue Etrangère III*. Paris: Presses de l'Université de Paris VIII and Encrages; Neuchâtel: Centre de Linguistique Appliquée.
- Guérin. F. (2004). Le concept de communauté : une illustration exemplaire de la production de des concepts en sciences sociales. *13ème Conférence Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Le Havre, les 1, 2, 3 et 4 juin.
- Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact. in *DRLAV*. n° 34/35. pp. 161-182.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Habermas, J. (1981, 1987). *Théorie de l'agir communicationnel: Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.
- Hall, E. (1984), *Le langage silencieux*, Paris : Seuil.
- Henri, F., Peraya, D. & Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des critères. STICEF. 14. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/18-henri/sticef_2007_henri_18.htm
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F. & lundgren-Cayrol, K. (1997). *Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion*. Rapport interne no3 (version 1.7). Montréal, LICEF. Consulté en juillet 2006 : <http://www.liceftelug.quebec.ca/Bac/fiches/f48.htm>.
- Helmolt, K & Müller, V. (1993). Bernd Dietrich: Zur Vermittlung "interkultureller Kompetenzen. In: Hans-Georg Arzt (Hg.). *Qualifikation für die internationale Zusammenarbeit. Konsequenzen für die deutsch-französische Ausbildung an Grandes Ecoles und Universitäten*. Ludwigsburg, Deutsch- Französisches Institut. pp. 87-125.
- Herfray. C. (1985). Vieillesse : identité, deuil, et castration. *Bulletin de psychologie*. 370. 523-531.
- Herring, S.-C. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis : An Approach to Researching Online Behavior ». In BARAB, S.-A., KLING, R & GRAY, J.-H (éds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. New York : Cambridge University Press. pp.338-376.
- Herring, S.-C. (1996). *Computer-mediated communication : linguistic, social and a crosscultural perspectives*. Amsterdam : Benjamins.
- Herskovits, M.J. (1973). *Cultural Relativism: Perspectives in Cultural Pluralism*. New York: Vintage Books.
- Heutte J. (2005). Les communautes virtuelles, consulté en avril 2010: http://jean.heutte.free.fr/article.php?id_article=49
- Hillary, G. (1963). Villages, cities and total institutions. *American Sociological Review*, 28, 779-79.
- Hillary, G. (1955). Definitions of community: areas of agreement. *Rural Sociology*. 26. 779-791.
- Hiller, G.A. (1963). Villages, Cities and Total Institutions. *American Sociological Review*.
- Hofstede, G. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Revised and expanded 2nd edition*. New York: McGraw-Hill.

- Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Holmes, J. H. (1954). (Ed.). *Language and culture. Conference on the interrelations of language and other aspects of culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. In Putz, M. (ed.) *Thirty Years of Linguistic Evolution*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Hymes D. (1974). Ways of speaking. in Bauman & Sherzer (eds), *Explorations in the ethnography of Speaking*. Cambridge : CUP. pp. 433-453.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. In. Barbot M.-J. & Lancien. T. (coord.). pp.127-135.
- Jeanneau, C., Ollivier, C. (2009), Eléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues. In : Develotte, Mangenot, Nissen (coord.), Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL), Grenoble, 5-7 juin 2009. Consulté en février 2010 <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Bern : Peter Lang.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In. Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1991). Représentations sociales. *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Paris : Larousse.
- Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation en psychologie sociale. *Communication-information. Tome VI. N° 2-3*.
- Johnson, A. (2004). Creating a Writing Course Utilizing Class and Student Blogs. *The Internet TESL Journal, Vol. X. n° 8*. Consulté en septembre 2006: <http://iteslj.org/Techniques/Johnson-Blogs/>
- Kardiner, A. (1939). *The individual and his society*. New York: Columbia University Press.
- Karsenti, T., Peraya, D. et Viens, J. (2002). Conclusion - Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. In Viens, J., Peraya, D. et Karsenti, T. (Eds). *Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation (numéro thématique)*. Revue des Sciences de l'Éducation, 28(2). P. 459-470.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2007). L'analyse des interactions verbales : pour une approche comparative interculturelle. *Intertext 1/2*. ULIM : Moldova.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994, 1998). *Les interactions verbales*. tomes 1, 2 et 3. Paris : Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002a). Termes d'adresse. In. Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (coord.). pp.30-32.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002b). Acte de langage. In. Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (coord.). pp.16-19.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002c). Relation interpersonnelle. In. Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (coord.). pp.498-500.
- Kern, R.-G. (2006). La communication médiatisée par ordinateur en langues: recherches et applications récentes aux USA. In. Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (coord.). pp.17-29.

- Kinginger, C., Gourves-Hayward, A., & Simpson, V. (1999). A tele-collaborative course on French-American intercultural communication. *The French Review*, 72(5). pp.853-866.
- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (1990). *Interkulturelle Kommunikation*. In. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. S. pp. 62-93.
- Kok Escalle, M.C.J. (1998). Civilisation française: de la langue à la culture. *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*. pp.171-179.
- Kollock P. & Smith M. (1996). Managing the virtual commons : Cooperation and Conflict in computer communities. In. Herring. S. C. (ed.). *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins. pp. 109-128.
- Kötter, M. (2003). Negotiation of Meaning and Codeswitching in Online Tandems. *Language Learning & Technology*. 7(2). pp.145-17.
- Kötter, M. (2002). *Tandem Learning on the Internet: Learner Interactions in Online Virtual Environments*. Frankfurt: Lang.
- Krashen. S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman
- Kristeva, J. (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Parys: Fayard.
- Lacoste, M. (1980), La vieille dame et le médecin. *Études de Linguistique Appliquée*, 37.
- Ladmiral, J-R. & Lipiansky, E-M. (1989). *La communication interculturelle*, Paris : A. Colin.
- Lahlou, M. & Vinsonneau, G. (dir.) (2001). *La psychologie au regard des contacts de Cultures*. Limonest : L'Interdisciplinaire.
- Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). Conversations réflexives dans la classe de langue virtuelle par conférence asynchrone. *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*. vol. 1. n°2 (décembre 1998), pp.81-99. Consulté en mars 2010 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/lamy/alsic_n02-rec1.htm.
- Landis, D. & Bhagat, R. (dir.). (1996). *Handbook of Intercultural Training*. London : Sage.
- Laplantine, F. (1989). Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie : de quelques recherches menées dans la France contemporaine réexaminées à la lumière d'une expérience brésilienne. In. Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris : PUF. pp.297-318.
- Lave. J. & Wenger. E. (1990). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Legros, D. & Crinon, J. (2002, coord.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Lévi-Strauss, C. (1990). *La Pensée sauvage*, Paris : Presses Pocket.
- Levi-Strauss, C. (1977). *L'Identité*. Paris : Grasset.
- Lévy P. (1997). *L'intelligence collective, Pour une antropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.
- Lewis. C., Schaps. E. & Watson. M. (1995). Beyond the Pendulum : Creating Challenging and Caring Schools. *Phi Delta Kappan*. Vol. 76, Number 7. Bloomington, Indiana : Phi Delta Kappa.
- Lewis, R. (1998). Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. In *Hypermédiat et apprentissages 4*. Paris : INRP et EPI. p. 11-28.
- Linton, R. (1963). *The Study of Man*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Linton, R. (1959). *Le fondement culturel de la personnalité*. New York : Dunod.
- Linton, R. (1945). *The cultural Background of Personality*. New York, Appleton-Century-Crofts (trad. Française d'A. Lyotard. (1967). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Monographies Dunod.
- Linton, R. (1936). *The Study of Man: An Introduction*. New York: AppletonCentury.

- Lipiansky, E-M. (1999). Pédagogie des rencontres interculturelles. In Demorgon, J. & Lipiansky, J-M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz Collection.
- Lipiansky, E-M. (1992). *Identité et communication*. Paris : PUF.
- Lipiansky, E. M. (1990). Identité subjective et interaction. In. Camilleri, C. *et al. Stratégies identitaires*. Paris : PUF. pp. 173-211.
- Lipiansky, E-M. (1989). Communication, codes culturels, et attitudes face à l'altérité. *Intercultures : Cultures et communication*. n°7.
- Lüdi, G., & Py, B. (éd) (1995). *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Lüdi, G. (1989). Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. In. Kremer, D. (dir.). *Actes du XVIII. congrès international de linguistique et philologie romanes*. Tübingen : Niemeyer.
- Lussier et al. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants Les langues pour la cohésion sociale*. Centre européen pour les langues vivantes (Graz), Conseil de l'Europe.
- Lussier, I. (2001). *Validation du questionnaire « xénophilie/xénophilie dans le contexte des représentations culturelles auprès d'adolescents montréalais »*. Thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Lounici, A. & Blanchet, Ph. (2007) « L'approche interculturelle et l'enseignement des langues en Algérie ». In Asselah-Rahal, S. et Blanchet, Ph. (Dir.). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôles du français en contextes didactiques*. Fernelmont: E.M.E. & InterCommunications.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris, : Editions Grasset & Facquelle.
- Maingueneau, D. (2000). *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan / HER.
- Maingueneau. D. (1991). *L'Analyse de discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- Mangenot, F. (2011) Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* Paris, Editions des archives contemporaines, en partenariat avec l'AUF. p.337-344.
- Mangenot, F. & Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. In. Canelas-Trevisi, S., Guernier, M.-C., Salescordero, G. & D. Lee-Simon. (dir.). *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. pp.335-351. Grenoble : Ellug.
- Mangenot, F. (2009). Recherches françaises sur les TICE à l'université. Consulté en avril 2010 : http://w3.ugrenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Mangenot/index.php.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In Sidir, M., Baron, G.-L & Bruillard, E. (dir.). pp.13-26.
- Mangenot, F. Zourou, K. (2007). Susciter le dialogue interculturel en ligne. Rôle et limites des tâches. *Lidil*. n° 36. Grenoble : Lidilem. pp.43-67.
- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? In Gerbault, J. (Ed.). *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan. pp.105-120.
- Mangenot, F. (2006) Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? *Revista Intercompreensão* 13 (dezembro 2006). Portugal, Cosmos, Escola Superior de Educação de Santarém
- Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In. Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (coord.). *Les défis de la publication sur le Web* :

- hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. (pp.103-123). Villeurbanne : Presses de l'Enssib.
- Mangenot, F. 2003. « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». ALSIC, Vol. 6, n°1, pp. 109-125. Consulté en juin 2007: http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/mangenot/alsic_n10-rec10.htm
- Mangenot, F. (2002a). Forums et formation à distance : une étude de cas . *Education permanente* n°152, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. pp.109-119.
- Mangenot, F. (2002b). Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? *Enjeux* n°54. CEDOCEF. Facultés universitaires de Namur. pp.166-182.
- Mangenot, F. (1999). L'intérêt pédagogique des mondes virtuels. In. Anis, J. (dir.). (pp.93-111).
- Mannoni, P. (1998). *Les Représentations sociales*. Paris : PUF.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité*. Paris : Dunod.
- Marchand, L. (2002). Formation et soutien aux formateurs. *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne*. Récupéré le 16 juin 2003de <http://www.gravti.umontreal.ca/Guide/index.htm>
- Marcoccia, M. (2004). La communication écrite médiatisée par ordinateur : faire du face à face avec de l'écrit. *Journée d'étude de l'ATALA « Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite (e-mails, forums, chats, SMS, etc.)*. (consulté en mai 2010) : <http://sites.univprovence.fr/veronis/jenfce/Marcoccia.pdf>.
- Marcoccia, M. (2002). Les communautés en ligne comme communauté de paroles. *Journées d'études : Internet, jeu et socialisation du GET*. consulté en mars 2010 : <http://www.instituttelecom.fr/archive/156/ActesMarcoccia.pdf>.
- Marcoccia, M. (2001). La communauté virtuelle : une communauté en paroles. *Actes du 3^e Colloque International sur les Usages et Services des Télécommunications – e-usages*, Paris 12-14 juin 2001, Paris : France telecom. pp. 179-189.
- Marcoccia, M. (2000). Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In. Plantin C., Doury, M. & Traverso, V. (éds). *Les émotions dans les interactions communicatives*. Lyon : ARCI – Presses Universitaires de Lyon. pp.249-263
- Marcoccia, M. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette. In. Gueguen, N. & Toblin, L. (éds). *Communication, société et Internet*. Paris : L'Harmattan. pp. 15-22
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. (Exploration: Recherches en sciences de l'éducation)*. Bern: Peter Lang.
- Matthey, M. (2003, 2^{ème} éd.). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- Matthey, M. (1997). *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP.
- McClelland, J. (1979). On the time relations of mental process : An examination of systems of processes in cascade. *psychological Review*, 63.
- Mead, G.-H. (1963). *L'esprit, le soi, la société*. Paris : PUF.
- Miguet, M. & Mangenot, F. (2001). Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation. *Hypermédiat et apprentissages* n°5. (pp.259-266) Paris : INRP et EPI.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette formation

- Mondada, L. (1998). De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. *Cahiers de praxématique*. 31. pp.127-148.
- Moscovisci, S. (1988). *Psychologie Sociale*. France : PUF.
- Moscovisci, M. (1976). La psychologie des représentations sociales. *Revue Européenne des Sciences Sociales et Cahiers Vilfredo Pareto, Les Sciences Sociales avec et après Piaget - Hommage publié à l'occasion du 80e anniversaire de Jean Piaget*, Genève. 14, 38-39. pp.409-416.
- Mourlhon-Dallies, F. & Colin, J.-Y. (1995). Les rituels énonciatifs des réseaux informatiques entre scientifiques. *Les Carnets du CEDISCOR* 3. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. pp.161-172.
- Muchielli, R. (1969). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Entreprise Moderne d'Édition.
- Müller, B.-D. (1993). Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. n° 19. pp 69-70.
- Mutabazi, E. et al. (dir.). *Management des ressources humaines à l'international*. Paris : Éditions Eyrolles.
- Negroponte, N. (1995). *L'homme numérique*. Paris
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse nouveau régime. Strasbourg Université Louis Pasteur
- Noet-Morand, P. (2003). Le 'chat' favorise-t-il le développement de stratégies conversationnelles utiles à l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 3. pp. 375-398.
- Nostrand, H.W., Grundstrom, A.W. & Singerman, A. J. (1996). Acquiring cross-cultural Competence. *American Association of Teachers of French and National Commission on Cultural Competence* (Eds). Lincolnwood, Ill. National. Textbook.
- Noyau, C. (1984). Communiquer quand on ignore la langue de l'autre. In Noyau, C. & Porquier, R. *Communiquer dans la langue de l'autre*. ed. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Noyau, C. & Porquier, R. (éd.). (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : University Press.
- O'Dowd, R., & Ritter M. (2006). Understanding and working with "failed communication" in telcollaborative exchange. in Computer Assisted Language. *Instruction Consortium Journal (CALICO Journal)*, n° 23 (3), p. 623-642.
- O'Rourke, B. (2005). Form-focused interaction in online tandem learning. *CALICO Journal*, 22(3). pp 433-466.
- Oesch-Serra, C & Py, B. (1997). *Dynamique des représentations dans des situations de migration : étude de quelques stéréotypes*. In Bulletin CILA. Vol. 57. pp.71-83.
- Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P. R., & Changkakoti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école: les apports de la psychologie interculturelle. *VEI – Enjeux*. pp.36-64.
- Oliver, D. & Herrington, J. (2001). *Teaching and Learning Online*. Perth : Edith Cowan University.
- Orban, A-C. (2005). Je blogue, tu blogues, nous bloguons. consulté en juin 2009: <http://www.ac-poitiers. ... df/article_blog_ACO.PDF>.
- Ortigue, E. (1993). Situations inter-culturelles ou changements culturels. In. Tanon F. & Vermès G. *L'individu et ses cultures*. Paris : L'Harmattan. pp. 7-22.
- Ouellet, F. (2000). *Relativisme, tolérance religieuse et compréhension interculturelle*. In. *Essai sur le relativisme et la tolérance*. Canada : Les Presses De L'Université Laval.

- Peeters, B. (1997). Les pièges de la conversation exolingue. Le cas des immigrés français en Australie. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 65.103-118.
- Pelgrims Ducrey, G. (1996). *L'apprentissage coopératif*. Genève : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence. In Warschauer, M. & Kern, R. (dir.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisés. In Alava, S. (éd.). *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelles : De Boeck. pp.17-44.
- Perdrillat, M. (2001). Romans virtuels internationaux : l'écriture collective à distance. *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*. n°36. Paris : CNDP. pp.28-31.
- Perrefort, M. (1997). Et si on hachait un peu de paille - aspects historiques des représentations langagières. *Tranel*. n°27. pp. 51-62.
- Perregaux, C. (1994). *Odysee. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel: Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME).
- Pica, T., Kanagy, R. & Faladun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In Crookes, G. & Gass, S. M. (dir). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Porcher, L. (2000). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris. Hachette Education.
- Porcher L. (1995). *Le Français langue étrangère*. Paris : CNDP/Hachette.
- Porcher, L. (1988). *Manières de classe*. Hatier-Didier
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris : Clé International.
- Porcher, L. (1982). L'enseignement de la civilisation en question. Enseigner des cultures. Mariet, F. (Coord). *Etudes de linguistique appliquée*. N° 47. pp. 39-49.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In Py. B. (éd.). *Acquisition d'une langue étrangère III..* Paris : Université de Paris VIII, Neuchâtel Université. pp. 17-49
- Porquier, R. (1979). Stratégies de communication en langue non-maternelle. *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*. (pp. 39-52).Neuchâtel : Université.
- Porter, R., Schneider, L., & Barsoux, J.-L. (1997). *Managing across borders*. London : Prentice Hall.
- Prosser, M.M. (1978). *The Cultural Dialogue: An Introduction to Intercultural Communication*. Houghton Mifflin : Boston.
- Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des languescultures étrangères. In *Le français dans le monde. Recherches et applications*. La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue no 45. Paris : CLE International. pp.154-167
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues modernes*. N°3. Paris : APLV.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies des langues*. Paris : Nathan-Clé international.
- Py, B. & Jeanneret, T. (1999). Apprentissage de la syntaxe dans l'interaction exolingue. Communication au XIe Colloque international 'Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. *Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*. Paris.

- Py, B. (2002). Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe. *Marges Linguistiques*, n° 4. Consulté en juin 2007 <http://www.marges-linguistiques.com>.
- Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. In *Acquisition et interaction en langue étrangère*. n° 12. pp. 77-97.
- Py, B, Serra, C & L. Gajo. (1997). *Introduction aux séquences produites à l'intérieur du projet « Disciplines et bilinguisme »*. MEMENTO LINGUISTIQUE. CLA : Université de Neuchâtel.
- Rafaeli, S. & Sudweeks, F. (1997). Networked Interactivity. *Journal of Computer Mediated Communication*. N°2.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2001). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. (3rd ed.). Paris: ESF.
- Redmond, M. V. (1989). The functions of empathy (decentering) in human relations. *Human Relations*. 42(7). pp. 593-605.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/index.htm>
- Rheingold, H. (1995). Les communautés virtuelles. (L. Lumbroso trad.). Paris : Éditions Addison-Wesley France.
- Rivenc P. (1972). Les méthodes audio-visuelles, dans La pédagogie contemporaine. In Gabaude, J.M. Toulouse : Privat. Collection Regard.
- Rocher, G. (2002). *Introduction à la sociologie générale*. tome I : *L'action sociale*. France : Seuil.
- Rodriguez-Tome, H. (1972). *Le Moi et l'Autre dans la conscience de l'adolescence*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Roulet, E. (1994). Le discursif et le conversationnel, quelles descriptions pour le didactique. Coste, D. (éd.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues, 1968-1988*. (pp. 13-24). Paris : Hatier-Didier Crédif.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris: Didier.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives*. Sprimont : Mardaga,
- Ruben, B-D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation issues. *Group and Organizational Studies*. N°1. pp. 334-354.
- Samovar, L. et Porter. (1976). *Intercultural communication. a reader* (2^{ème} édi) Wadsworth. Belmont : California.
- Schneider, J., & von der Emde, S. (2006). Conflicts in cyberspace: From communication breakdown to intercultural dialogue in online collaboration. In J. A. Belz & S. L. Thorne (Eds.). *Internet-mediated intercultural foreign language education* (pp. 178–206). Boston : MA: Thomson Heinle.
- Searle, J.-R. ([1969] 1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 10-1. (pp. 209-231). Heidelberg : Julius Groos Verlag.
- Sercu, L. (2004). Intercultural communicative competence in foreign language education. Integrating theory and practice. *New Insights Into Foreign Language Learning and Teaching*, sous la dir. de K. Esch et O. St. John, . Frankfurt: Peter Lang. pp.115-130.
- Serres, M. (1996). *Atlas*. Paris: Flammarion.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.

- Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 4, n° 1. Consulté en avril 2009 <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>
- Soubrie, T. (2006). Le blog : retour en force de la « fonction auteur. *Actes du colloque Journées Communication et Apprentissage en réseau (JOCAIR)*, Université d'Amiens, 6-7 juillet 2006. consulté en mai 2010) : <http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/13/84/62/PDF/16-Soubrie.pdf>.
- Sperber, D. (1989). L'étude anthropologique des représentations. In. Jodelet, D. *Les représentations sociales*. (pp. 133-148). Paris : PUF.
- Springer, C. (2009). Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les environnements numériques sociaux. Consulté en décembre 2010 sur <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/springer.pdf>
- Springer, C & Koenig-Wisniewska, A. (2007). Du journal intime aux réseaux sociaux. In. *Le Français dans le monde*. n° 351. mai-juin. Paris : CLE International. <http://www.fdlm.org/file/article/351/springer.php>
- Springer, C. & Aimard, V. (2005). Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues. *Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage*. Actes du colloque des IUFM du Pôle Île-de-France (11 et 12 décembre 2003). Paris : Scérén - CNDP -CRDP Bourgogne.
- Springer, C. (2004). *Plurilinguisme et compétences*. HDR. Consulté en décembre 2008 <http://springcoogle.blogspot.com/2008/08/plurilinguisme-et-compences-2004.html>
- Springer, C. (1998). La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXIe siècle ? In Billiez, J. (Éd.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, (pp. 31-38). Grenoble : Lidilem.
- Stanley, G. (2005). *Blogging for ELT*. British Council. Consulté en septembre 2006: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/blogging.shtml>.
- Stockwell, G. & Levy, M. (2001). Sustainability and E-Mail Interactions between Native Speakers and non-Native Speakers. *Computer Assisted Language Learning*, vol.14, 5. pp. 419-442.
- Stoll, C. (1995). *Silicon Snake Oil: Second thoughts on the information highway*. New York: Anchor Books.
- Swain, M. (1991). French immersion and its offshoots: Getting two for one. In Freed, D. (Ed.). *Foreign language acquisition: Research and the classroom*. Lexington, MA: Heath. pp. 91-103
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologique. In Camilleri, C. *et al. Stratégies identitaires*. (pp. 43-83). Paris : PUF.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In Moscovici (dir.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse. pp. 272-302.
- Thorne, S. L. (2005). Internet-mediated intercultural foreign language education: Approaches, pedagogy, and research (CALPER Working Papers, No. 6). The Pennsylvania State University: Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.
- Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), 38-6
- Thomas, J. (1984). Cross-cultural discourse as unequal encounter!: toward a pragmatic analysis. *Applied Linguistics*. N° 5-3. pp. 226-244.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4.
- Todorov, T. (1989). Nous et les autres, In Ladmiral, J-R et Lipiansky, E-M, *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Todorov, T. (1988). *Nous et les autres*. Paris : Ed. du Seuil, coll. La couleur des idées.

- Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique, la question de l'Autre*. Paris : Ed du seuil.
- Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tome, M. (2007). Expériences pédagogiques dans le Campus Virtuel FLE. In *D'autres espaces pour les cultures. Etudes de Linguistique Appliquée: Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 146. Paris : Klincksieck. pp.179-188.
- Tonnies, F. (1946). *Communauté et société*. Paris : PUF (éd. originale : *Gemeinschaft und Gesellschaft*. 1887.
- Traverso V. (1999). *L'analyse des conversations*, Paris : Nathan.
- Traverso V. (1996). *La conversation familiale*. Lyon : PUL.
- Trévis, A. & De Heredia, C. (1984). Les malentendus : effets de loupe sur certains phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère. In Noyau, C. & Porquier, R. (éds.). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses universitaires de Vincennes. pp.130-152.
- Tricot, A. & Plegat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la communication pour l'Éducation et la Formation)*. vol. consulté en mars 2010 : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/tricot-07s/sticef_2003_tricot_07s.pdf.
- Trim, J. L. M., Holec, H., Coste, D. & Porcher L. (eds.). (1984). *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol. I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol. II Preliminary studies* (contributions in English and French). Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Trim, J.L.M. (1984). *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*.
- Tsui, A.B.M. (1991). Learner involvement and comprehensible input. *RELC journal*. N°22. pp.44-60.
- Tuckman, B. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. In *Psychological Bulletin*. Vol. 63, N°6. pp. 384-399.
- Tylor, E. (1871). Primitive culture. In Cuhe, D. *La notion de culture dans les sciences sociales*.
- Van Der Maren, J.-M. (2003, 2e édition). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. (Vol. 1): Scope. Strasbourg: Council of Europe.
- Vandal, B. (2006). Blogues et éducation – Tour d'horizon. Bulletin Collégial des technologies de l'information et des communications, 61. Consulté en mars2009 : l'URL : <http://clic.ntic.org/cgibin/aff.pl?page=article&id=1001>
- Vasseur, M.T. (1991). Solliciter n'est pas apprendre. (Initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère. In Russier et al (éds.). *Interaction en L.E*. Aix en-Provence : Publication de l'Université de Provence. pp.49-59
- Vasseur, M.T. (1990). La communication entre étrangers et autochtones, stratégies pour apprendre, stratégies pour se comprendre. Francois, F. (éd.). *La Communication inégale*. (pp. 239-260).Neuchâtel-Paris. Delachaux et Niestlé.
- Verbunt, G. (2006). *Apprendre et enseigner le français en France. Une aventure commune*. Paris :L'Harmattan
- Verbunt, G. (2001). *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*. Paris : Editions du Seuil.
- Verbunt, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages*. CNDP.
- Vinsonneau, G. (2005). *Contextes pluriculturels et identités*. France : SIDES.

- Vinsonneau, G. (2002, 2003). *L'Identité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Vinsonneau, G. (2000). *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris, Hatier.
- Vogel, K & Cormeraie, S. (1996). du rôle de l'autonomie et de l'interculturalité dans l'étude des langues étrangères. *IRAL*. 34, 37, 48.
- Vygotski, L.-S. ([1934], 1997). *Pensée et Langage*. Paris : La dispute.
- Ward, J. M. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, Vol 3, n° 1. Consulté en septembre 2006: http://www.teflwebj.org/v3n1/blog_ward.pdf
- Warschauer, M. (Ed.). (1996). *Telecollaboration in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center (University of Hawaii Press)
- Watzlawick, P., J. Helmick-Beavin et D. Jackson. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Weick Karl E. (1995). *Sense-making in Organizations*, London; Sage Publications, Inc.
- Wellman, B. (1979). The Community Question: The Intimate Networks of East Yonkers, *American Journal of Sociology*.
- Wellman, B. (2001). Physical Place and CyberPlace : The Rise of Personalized Networking . *International Journal of Urban and Regional Research*. n°25. consulté en mars 2010. <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/index.html>.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Whorf, B. (1969). *Linguistique et Anthropologie*. Paris Denoël-Gonthier.
- Wenger, E. (1987). Reflections on learning and teaching: a communication perspective on AI technology. *IRL Working Paper 21.102*. Institute for Research on Learning, Palo Alto, CA.
- Wierzbicka, A. (1985). *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor: Karoma
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Winkin, Y. (1996). Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain. In. De Boeck & Larcier. (2001). Paris-Bruxelles, nouvelle édition. Seuil : Paris
- Winkin Y. (1981). *La Nouvelle Communication*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : CELV.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF.
- Zarate, G. (1989). L'interculturel, un concept à définir. *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée/ Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics*. 11 : 2, 5-14.
- Zarate, G. (1988). Le journal d'observation ou la mise en question de l'évidence immédiate dans la formation FLE. *Etudes de linguistique appliquée*. pp. 111-120.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère. *Le Français dans le Monde*. N°181. pp. 34-39.
- Zarate, G. (1982). Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle. *Le Français dans le Monde*. N°170. pp. 28-32.
- Zourou, K. (2005). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Stendhal - Grenoble 3. Consulté en mai 2008: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00119459>

Index des notions

A

Action, 38, 39, 40, 45, 50, 56, 76, 83, 95, 97, 103, 109, 135, 141, 147, 179, 223, 242
Agir, 13, 34, 36, 40, 41, 54, 55, 56, 82, 84, 92, 94, 98, 102, 106, 109, 112, 113, 133, 134, 135, 136, 138, 144, 146, 181, 193, 205, 215, 241, 303, 333, 338, 339, 340, 354, 355, 359, 403, 408
Agir communicationnel, 13, 55, 56, 84, 193, 215, 241, 303, 333, 338, 339, 340, 354, 355, 359, 403, 408
Agir social, 144
Altercentrisme, 391, 392
Altérité, 11, 12, 35, 78, 86, 96, 100, 102, 108, 109, 111, 113, 116, 117, 129, 133, 138, 140, 141, 145, 147, 149, 203, 204, 206, 210, 241, 309, 316, 320, 322, 323, 354, 357, 358, 360, 361, 364

B

Blogue, 0, 4, 10, 11, 12, 149, 155, 164, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 206, 210, 211, 212, 213, 217, 223, 225, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 247, 249, 250, 258, 261, 262, 264, 267, 273, 279, 282, 289, 299, 303, 317, 318, 319, 328, 340, 347, 356, 357, 359, 360, 371, 382, 394, 398, 400, 401, 406, 407, 410

C

catégorisation, 60, 67, 125, 130, 143, 204, 207, 241, 327, 329, 332, 358, 408
Champ représentationnel, 381, 382
Co-action, 41, 204
Collaboration, 12, 41, 65, 71, 160, 161, 167, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 190, 191, 196, 197, 205, 207, 215, 289, 341, 346, 347, 356, 371, 372
communauté, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 28, 30, 46, 47, 49, 61, 62, 89, 91, 93, 106, 108, 112, 113, 119, 128, 139, 144, 146, 151, 157, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 182, 183, 192, 193, 194, 207, 212, 214, 215, 216, 224, 225, 240, 247, 248, 255, 259, 262, 263, 264, 265, 266, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 283, 285, 286, 287, 289, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 303, 314, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 328, 332, 348, 350, 351, 352, 354, 355, 359, 360, 361, 367, 370, 371, 372, 373, 377, 379, 380, 384, 387, 388, 389, 390, 391, 393, 398, 400, 402, 404, 406, 407, 408, 409
Communication interculturelle, 18, 34, 46, 59, 61, 62, 78, 79, 81, 82, 86, 102, 109, 128, 129, 130, 131, 132, 136, 140, 141, 142, 143, 149, 195, 196, 197, 198, 327, 360
Communication médiée par ordinateur, 11, 13, 152, 160
Compétence culturelle, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,

37, 68, 133, 139, 205, 371

Compétence interculturelle, 10, 11, 13, 14, 34, 82, 83, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 185, 196, 197, 241, 303, 307, 309, 317, 333, 359, 360, 409

Compétence linguistique, 22, 68, 75, 107, 241, 289, 368, 401

Compétence interculturelle, 0, 2, 4, 6, 12, 14, 83, 84, 86, 101, 104, 106, 108, 109, 135, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 224, 229, 239, 240, 246, 247, 297, 298, 299, 302, 303, 304, 306, 309, 310, 313, 314, 315, 316, 319, 321, 326, 327, 332, 333, 341, 350, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 406, 407, 408, 409

Conscience langagière, 18, 80, 81, 83

D

Didactique, 0, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 43, 44, 47, 73, 75, 83, 85, 87, 99, 100, 101, 102, 105, 107, 109, 117, 123, 127, 128, 133, 150, 151, 154, 160, 161, 162, 163, 177, 178, 179, 180, 185, 192, 193, 204, 211, 213, 216, 219, 223, 225, 228, 235, 264, 265, 280, 284, 285, 302, 304, 305, 308, 311, 335, 356, 357, 363, 366, 398

Dimension sociale, 10, 11, 124, 169, 407

discours, 11, 26, 30, 38, 45, 49, 50, 54, 55, 58, 60, 62, 64, 67, 69, 71, 72, 80, 86, 89, 98, 129, 140, 153, 154, 156, 157, 159, 174, 201, 203, 213, 237, 238, 240, 247, 248, 267, 270, 271, 299, 348, 352, 355, 382, 409

E

Echanges, 9, 11, 13, 26, 38, 40, 42, 43, 50, 53, 54, 56, 57, 63, 64, 66, 67, 68, 76, 77, 78, 80, 92, 95, 97, 103, 109, 122, 129, 133, 138, 140, 142, 149, 152, 154, 155, 157, 160, 161, 162, 163, 170, 172, 174, 180, 182, 184, 186, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 223, 229, 233, 236, 238, 239, 244, 245, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 264, 265, 266, 268, 270, 271, 273, 274, 282, 284, 285, 287, 289, 290, 294, 297, 298, 302, 303, 309, 310, 315, 317, 318, 319, 321, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 331, 337, 339, 341, 344, 345, 348, 350, 352, 354, 355, 356, 357, 359, 360, 363, 367, 370, 371, 373, 382, 388, 391, 392, 393, 395, 398, 400, 401, 402, 403, 407, 408

Emoticônes, 157, 158, 159, 188, 278, 284, 285

Emotion, 76, 123, 158, 176, 197, 271, 277, 278, 279, 281, 282, 298, 407

Engagement, 6, 183, 248

Ethnorelativisme, 148, 402
Ethos, 7, 13, 60, 61, 62, 77, 84, 215, 238, 241, 300,
303, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 359,
408

I

Identité, 111, 113
Interactions, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 27, 31, 38, 41,
42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60,
63, 67, 77, 79, 82, 84, 86, 91, 95, 97, 104, 105, 107,
109, 110, 111, 116, 119, 124, 139, 141, 142, 151,
156, 157, 159, 161, 163, 164, 165, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 176, 178, 179, 180, 183, 184, 185,
186, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 203,
204, 206, 211, 212, 213, 216, 217, 224, 225, 227,
233, 237, 238, 239, 244, 253, 258, 259, 270, 276,
285, 298, 302, 303, 304, 306, 307, 309, 310, 313,
314, 315, 316, 317, 320, 325, 326, 328, 330, 333,
334, 341, 347, 351, 353, 354, 356, 358, 359, 360,
361, 392, 398, 403, 406, 407, 408, 409, 410
Interactions exolingues, 0, 4

M

Médiation culturelle, 103, 135, 144, 198, 302, 316,
317, 325, 329, 334, 341, 342, 343, 344, 347

P

Perspective actionnelle, 10, 18, 35, 37, 38, 39, 40, 41,
55, 84, 108, 143, 177, 178, 205, 211

R

Représentations, 4, 11, 13, 14, 23, 28, 30, 31, 33, 34,

35, 36, 51, 53, 58, 64, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 90,
91, 92, 93, 100, 102, 104, 107, 108, 109, 112, 117,
118, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 129,
141, 145, 149, 153, 159, 181, 192, 201, 202, 203,
210, 213, 216, 217, 218, 220, 225, 227, 228, 229,
231, 236, 239, 257, 274, 288, 298, 302, 323, 328,
329, 334, 336, 338, 361, 363, 364, 365, 366, 368,
369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 379,
380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389,
390, 393, 400, 401, 402, 403, 408, 409

Rich points, 197, 207, 239, 303, 357

S

Savoir-être, 68, 128, 133, 134, 135, 137, 144, 305, 309,
310, 313, 314, 315, 316, 319, 358

Savoir-faire, 22, 27, 42, 43, 66, 68, 83, 128, 133, 134,
137, 144, 145, 169, 194, 308, 310, 333, 334, 338,
339, 341

Scénario, 4, 11, 12, 14, 40, 42, 43, 51, 179, 180, 191,
207, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 223, 224, 225,
250, 265, 277, 302, 310, 317, 322, 333, 338, 357,
359, 360, 403, 408

Sensibilité interculturelle, 13, 86, 145, 146, 149

T

Tâche, 6, 12, 19, 21, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 50, 53,
73, 83, 127, 143, 167, 169, 178, 179, 180, 181, 183,
184, 204, 205, 206, 215, 224, 226, 229, 236, 266,
274, 283, 294, 299, 302, 304, 305, 307, 310, 317,
323, 327, 333, 343, 345, 382, 408

TIC, 9, 10, 13, 192, 410

Index des auteurs

A

Abdallah-Preteille, 9, 22, 31, 77, 88, 90, 93, 97, 99, 122, 133, 185
Abou, 107
Abric, 116
Adler, 126, 134
Agar, 187, 192, 229
Aimard, 168, 172
Aktouf, 203
Alava, 168
Alber, 42, 59, 60, 61, 64, 68
Anis, 144, 145, 146, 147, 149, 150
Aristote, 55, 56
Atifi, 223, 328, 331
Audras, 185, 285
Auroux, 49
Austin, 44

B

Bachmann, 40
Bakhtine, 50, 110
Bange, 62, 66, 74
Barbot, 130
Bartning, 69
Bateson, 56
Beacco, 17, 22, 29, 98, 122
Béal, 225, 230, 328
Belz, 184, 190, 191
Benedict, 84, 85, 86
Bennett, 126, 130, 137, 138, 139, 368, 399
Berger, 126
Berry, 81, 109
Besse, 17, 22, 29, 55, 110
Blake, 189
Blanchet, 7, 9, 274
Blanquet, 174
Blood, 177
Boas, 83, 84, 85
Bommier-Pincemin, 222, 223
Bonardi, 114
Bouchard, 67
Bourdieu, 26, 88
Boyer, 20, 21, 27, 28, 226, 342, 352, 355, 366
Brammerts, 152, 188
Bronckart, 95
Brown, 56, 156, 160, 225, 336
Bullen, 153
Byram, 23, 96, 100, 118, 121, 122, 126, 127, 130, 137, 187, 228, 229, 286, 288, 304, 322

C

Calvet, 118
Camilleri, 81, 86, 91, 94, 105, 108
Camillieri, 76

CECR, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 96, 103, 133, 134, 136, 137, 169, 171, 228, 229, 254, 286, 288, 290, 292, 321, 399
Chamoiseau, 140
Chanier, 185, 285
Charaudeau, 22
Charlier, 224
Chaskin, 156
Chen, 56, 77, 78, 126
Chun, 154
Clanet, 72, 82, 88, 92, 93
Cohen, 174
Colin, 150
Collès, 29
Colletta, 59, 63
Coste, 17, 20, 22, 35, 126
Coupland, 55
Crinon, 144, 145
Crinon, 145
Crystal, 149
Cziko, 188

D

Dabène, 122
Dakhia, 1, 285, 384
Dasen, 81, 205
Dausendschön-Gay, 62, 66, 193, 194, 204, 228, 229, 308, 314
Davenport, 160
De Carlo, 22, 24, 74, 75, 81, 92, 94, 119, 136, 340
De Heredia, 54, 55, 64, 67
De Nuchèze, 67
De Pietro, 43, 58, 60, 61, 69, 70
De Salins, 46
De Saussure, 110
De Vecchi, 121
Degache, 172, 184, 186, 192, 195, 228, 229, 322
Deitering, 182
Dejean-Thircuir, 152
Demaizière, 171
Demange-Ducrot, 182
Dervin, 9, 126
Develotte, 145, 150
Devereux, 108
Dewey, 35
Doise, 124
Dolci, 192
Dortier, 126
Downes, 169, 182
Duguid, 156
Dumortier, 35, 39, 49
Dupriez, 126
Durkheim, 115

E

Ellis, 36

Engeström, 187
English, 192, 193
Erickson, 165
Erikson, 105, 124

F

Fernini, 7
Filatova, 149
Fleury, 87
Foucault, 382
Furstenberg, 192, 193

G

Galisson, 17, 18, 21, 22, 23, 27
Gauducheau, 151, 223
George, 172, 174
Georget, 144
Gettliffe-Grant, 152
Giacomi, 54, 55
Giles, 55
Giordan, 121
Glissant, 97
Goffman, 45, 47, 49, 225
Goodfellow, 174
Granieri, 176, 183
Granovetter, 165
Grégoire, 161
Grice, 44, 52
Grosjean, 61
Grundstrom, 130
Guérin, 156
Gulich, 62
Gumperz, 22, 43, 44, 45, 47, 49, 328

H

Habermas, 51, 204, 228, 229, 286
Hall, 45, 124, 134
Helmolt, 135
Henri, 153, 171, 173, 224
Herring, 144, 156, 164, 177, 223, 224, 227, 233, 242,
268, 270, 271, 273, 276, 283, 331, 383
Herrington, 169, 170
Herskovits, 84, 125
Heutte, 156, 174
Hillary, 155, 156
Hofstede, 90, 128, 129
Hoijer, 41
Huston, 182
Hymes, 19, 22, 40, 43, 44, 45, 46, 49, 63, 398

J

Jacquinot-Delaunay, 145
Jeanneau, 169, 170
Jeanneret, 60
Jodelet, 114, 115, 120
Johnson, 36, 182

K

Kardiner, 85, 86
Karsenti, 382
Kasper, 54, 226
Kern, 152, 154, 188, 190
Kinginger, 188
Kollock, 165
Kötter, 184, 188
Krafft, 62, 66, 193, 194, 204, 205, 228, 229, 286, 308
Kristeva, 127

L

Lacoste, 50
Ladmiral, 43, 129, 342
Lamy, 174
Laplantine, 120
Lave, 156, 160
Levinson, 56, 225
Lévi-Strauss, 22, 86, 114, 121
Levy, 152
Lewis, 156, 173, 174, 185
Linton, 72, 85, 86
Lipiansky, 43, 105, 123, 124, 126, 129, 172, 203, 308,
342
Lüdi, 60
Lundgren-Cayrol, 153, 171, 173
Lussier, 120, 127, 130, 131, 132, 228, 229, 286, 288, 290,
292, 338

M

Maalouf, 111
Mannoni, 117
Marc, 104, 105, 106, 109
Marchand, 146
Marcoccia, 146, 150, 223, 260, 261, 263, 264, 268, 280
Matthey, 43, 49, 62, 70
Mead, 50, 85, 86
Miguët, 153
Moore, 122
Mourlhon-Dallies, 149, 150
Müller, 135, 184, 188, 192

N

Narcy-Combes, 171
Negroponte, 233
Neuner, 24, 130
Noet-Morand, 154
Nostrand, 130
Noyau, 63, 75
Nunan, 169, 171

O

Oesch-Serra, 42
Ogay, 77
Oliver, 169, 170, 180
Ollivier, 169, 170
Orban, 178
Ortigue, 86

Ouellet, 94, 175

P

Peeters, 53, 68

Peraya, 145, 224

Perdrillat, 153

Perrefort, 118

Pica, 36

Porcher, 17, 23, 26, 28, 29, 41, 84, 97, 122, 132, 340, 379

Porquier, 52, 59, 60, 63, 66

Porter, 123

Prosser, 125

Prusak, 160

Puren, 24, 29, 30, 32, 33, 36, 37, 39, 169

Py, 42, 59, 60, 61, 64, 66, 68, 69

R

Rafaeli, 164

Rauner, 156

Raynal, 117

Redmond, 126

Rheingold, 159, 166

Rieunier, 117

Ritter, 190, 191

Rodriguez-Tome, 104

Roulet, 50

Roussiau, 114

Ruben, 126

S

Samovar, 123

Schaps, 156

Schneider, 186

Searle, 44

Selinker, 67, 68

Serres, 110

Simons, 126

Singerman,, 130

Skehan, 36

Smith, 165

Sotillo, 146, 149, 154

Springer, 8, 38, 39, 51, 96, 103, 168, 172, 183, 184, 200,
204

Stanley, 182

Starosta, 77, 78, 126

Stempleski, 30

Stockwell, 152

Stoll, 166

Swain, 21

T

Taboada-Leonetti, 106

Tajfel, 106

Thomas, 53, 54

Thorne, 186, 187, 188, 189, 190, 191

Todorov, 105

Tomalin, 30

Tonnies, 156

Traverso, 328

Trévisé, 67

Tricot, 170

Trim, 21

Tsui, 69, 70

Tylor, 83

V

Van Ek, 20, 21, 24

Vasseur, 71

Verbunt, 82, 216

Vinsonneau, 74, 91, 108, 205

Vion, 64

Vlad, 9

Vogel, 53

Vygotski, 145

W

Warschauer, 152, 188

Watson, 156

Watzlawick, 49

Wellman, 159, 164

Wenger, 156, 160, 161, 251, 252, 273, 280

Whorf, 41

Wiemann, 55

Wierzbicka, 57, 225, 226

Winkin, 43, 44, 46

Z

Zarate, 31, 121, 122, 127

Zourou, 185, 191, 192

Zyzik, 189

Annexes

Questionnaire (avant l'expérimentation)

Afin de faciliter la mise en place de l'expérimentation à laquelle vous allez participer, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous :

1. Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2. Quel est votre pays ?

Algérie France

3. Avez-vous déjà visité le pays partenaire ?

Oui non

4. Consultez-vous les médias (tv, journaux, radio, etc.) provenant du pays partenaire ?

Oui non

5. Avez-vous eu des contacts avec des personnes du pays partenaire (français natifs, algériens natifs) ?

Oui non

- Justifiez votre réponse :

.....
.....

6. Quels sont, à votre avis les points forts de votre formation

.....
.....

7. Après votre spécialisation, quel métier voudriez-vous exercer et dans quel pays ?

.....
.....

8. De quelle manière envisagez-vous les participants du pays partenaire ?

.....
.....

9. Quelles sont vos attentes de cette expérience ?

.....
.....

10. Complétez la phrase suivante par les cinq premiers mots qui vous viennent à l'esprit :

Les Algériens sont :

Les Français sont :

Interactions des participants sur le blogue (Billets et commentaires)

Billet 1. Trait d'union

Bonjour à tous,
Le moment est venu pour commencer cette aventure.
Dans une première phase, je vous invite à poster un ou plusieurs billets individuels où vous vous présenterez, vous avez la latitude de vous exprimer sur tous vos centres d'intérêt, vos études, les raisons du choix de votre filière, votre région, votre pays, etc. Comme vous pouvez intégrer des fichiers (photo, vidéo, etc).
Vous êtes invités aussi à réagir aux différents billets en postant des commentaires. (Les étudiants algériens commenteront les billets postés par les étudiants français et inversement, les étudiants français réagiront aux billets postés par les étudiants algériens.)
Cette phase durera deux jours, donc prière de tenir compte du temps alloué à cette étape.
Merci, et à tout de suite j'espère.
FLERAISON

[juin 15, 2010](#) Publié par [fleraison](#) | [Présentation de FLERAISON, Trait d'union](#)

Billet 2. Une FLEureuse en région parisienne

Bonsoir à tous...
...et merci de m'accueillir parmi vous et de partager avec vous mon futur projet professionnel!
Etudiante de troisième année de licence d'anglais j'ai suivi un parcours FLE cette année à l'Université Marne la Vallée. J'ai pour but de faire un master FLE et de vraiment faire carrière dans cette filière.
Toujours soucieuse d'ouvrir mes horizons vers une autre culture, une autre langue tout en faisant partager ma propre culture et ma propre langue je serai ravie de partager cette échange sur nos expériences et nos différentes perspectives.
à très bientôt!

[juin 16, 2010](#) - Publié par [annamidt](#) | [Trait d'union](#)

Commentaires

1. « Marhba » comme on dit chez nous ... on te souhaite la bienvenue !



Commentaire par kimoukarm | juin 16, 2010 /

2. salut annamidt;

Nous somme nous aussi ravi de partager cette expérience avec vous.

@+



Commentaire par medzar | juin 16, 2010

3. Bonsoir annamidt,

Une autre marque de bienvenue « AZUL » en langue amazigh, qui veut dire Paix 😊 alors soyez la bienvenue.



Commentaire par fadnar89 | juin 17, 2010

4. Merci a vous tous pour ces messages de bienvenue! Peut etre pourrait on échanger les raisons pour lesquelles nous sommes attirés par l'enseignement du FLE!
A bientôt!



Commentaire par annamidt | juin 18, 2010

5. pour moi l'enseignement du FLE en Algérie n'est pas une ambition, c'est une obligation. par ce que la culture française fait partie de la vie courante en Algérie.



Commentaire par alinemarielle | juin 19, 2010

6. Je suis « entrée » dans le fle quand je travaillais comme bénévole dans une association orléanaise pour les migrants. J'animais des groupes plurilingues et j'ai été « mordue » par le plurilinguisme et totalement émue de voir des gens des quatre coins du monde s'approprier le français, se parler entre eux dans une langue que j'entendais d'une autre oreille, découvrant la diversité des interprétations d'un système sur lequel finalement je me posais peu de question, d'où un périple en linguistique pour y comprendre quelque chose.
Et je continue aujourd'hui, les questions se transforment toujours et je ne m'ennuie pas. Il

<p>semble que la question politique en tant qu'elle influe sur les financement des actions de politique linguistique (mes employeurs), elle-même liée à l'économie d'une part, aux phénomènes migratoires d'autre part qui ne sont par ailleurs pas tout à fait de la même eau ni les uns, ni les autres. Ça continue à me surprendre. Je fais fausse note peut-être... Bonsoir à vous au fait un échange type forum serait peut-être plus stimulant</p>	 <i>Commentaire par cyrilco juin 19, 2010</i>
<p>7. j'ai débuté avec ne formation en anglais, puis je me suis retourné vers le FLE, qui m'a donné la possibilité de vivre pendant une année à Londres et de voir la vie autrement sans ethnocentrisme et dans le respect de l'autre</p>	 <i>Commentaire par davjerome juin 20, 2010</i>
<p>8. Mon choix pour le FLE vient du fait que j'ai côtoyé beaucoup de gens d'origines diverses, et le FLE véhicule une vision compréhensive des différences entre les peuples, et ça j'aime bien</p>	 <i>Commentaire par marieget juin 20, 2010</i>
<p>9. J'étais toujours amoureuse de la littérature française, surtout la poésie, j'ai déjà suivi une formation en lettres classiques, mais comme je suis passionnée par les différentes cultures, je me suis tournée vers le FLE, car cette formation me donne l'occasion de faire connaître la culture/littérature française et en même temps découvrir les autres trésors culturels des autres pays.</p>	 <i>Commentaire par michelleame juin 20, 2010</i>
<p>10. J'aime le français, depuis toujours, devenir professeur s'est un rêve pour moi, je veut apprendre beaucoup de chose, et remplir ma tête de connaissance</p>	 <i>Commentaire par rimarym19 juin 20, 2010</i>
<p>11. J'ai découvert le FLE à travers l'apprentissage de l'espagnol, comme c'était une langue étrangère moi, j'ai voulu plus connaître les stratégies d'apprentissage, et la didactique des langues-cultures m'a permis de mieux appréhender la nature humaine, et du coup mieux me connaître 😊 C'est mieux qu'une cure thérapeutique 😊</p>	 <i>Commentaire par sandrinko juin 20, 2010</i>
<p>12. ma formation en français est un enrichissement personnel, on apprend beaucoup d'informations, et améliore notre maitrise linguistique</p>	 <i>Commentaire par manellaam juin 20, 2010</i>
<p>13. mon orientation envers le français est dû au fait que c'est une langede riche et belle, présente depuis toujours dans ma vie, elle est socialement appréciée en Algérie, en plus du fait que la découverte culturelle qu'elle peut nous apporter</p>	 <i>Commentaire par fadnar89 juin 20, 2010</i>
<p>14. J'ai toujours voulu voir du pays, et le FLE m'a permis de le faire, notamment en Espagne où j'ai découvert de nouvelles cultures et visions du monde</p>	 <i>Commentaire par riamauvey juin 20, 2010</i>
<p>15. j'aime cette langue et pouvoir l'étudier m'a permis de renforcer mon bagage linguistique et comprendre de nouvelles choses</p>	 <i>Commentaire par amelaures juin 20, 2010</i>
<p>16. j'ai choisi l'option didactique parce que cet univers me fascine et être enseignante de FLE est un défi à relever et c'est parce qu'avant tout il faut se préparer à être un représenant de cette langue, c'est pourquoi, j'espère en apprendre davantage a travers cette expérience que j'espère sera tres bénéfique pour tout le monde.</p>	 <i>Commentaire par famsara juin 20, 2010</i>
<p>17. La langue française est très présente en Algérie, et j'ai voulu l'enseigner car je me débrouillais pas mal dans cette langue</p>	 <i>Commentaire par kimoukarm juin 20, 2010</i>
<p>18. la formation en français peut assurer un emploi stable en Algérie, et c'est bien j'ai beaucoup appris dans cette formation, j'améliore ma langue et je rempli ma tête de beaucoup de chose</p>	 <i>Commentaire par naddez05 juin 20, 2010</i>

19. Etant moi même issue de foyer multiculturel, je me suis tournée vers le FLE qui a favorisé la meilleure connaissance de l'autre et le respect de la différence, ainsi que des voyages et les aventures culturelles et humaines	 <i>Commentaire par alinemarielle juin 21, 2010</i>
20. Le FLE était mon passeport pour la vie à l'étranger et la découverte culturelle, en effet actuellement je suis enseignante de FLE en Allemagne, et cela m'a permis de connaître la culture allemande tout en propageant la mienne	 <i>Commentaire par karinebel juin 21, 2010</i>
21. j'aime le français qui fait partie de la culture algérienne et qui se compose de plusieurs dialectes et langues, pouvoir enseigner cette langue c'est bien pour moi	 <i>Commentaire par meriknas juin 21, 2010</i>
22. j'ai commencé à lire des livres depuis tout petit, le français est un domaine littéraire riche et foisonnant, j'ai commencé à découvrir ce univers	 <i>Commentaire par malikmar33 juin 21, 2010</i>
23. je crois que le FLE était la solution idéale pour moi, j'ai quelques fois accompagné ma mère, qui est psy, dans ses rencontres avec les personnes issues de l'immigration, j'ai appris à respecter la différence, et comme j'aime la diversité et le voyage, j'ai opté pour le FLE qui m'a aidé à mieux me réaliser	<i>Commentaire par cristellefm1 juin 21, 2010</i>

Billet 3. Coucou

Bonjour à tous!!

Je m'appelle Marie, et je ne tiens pas en place! J'ai eu ma licence de lettres à Mulhouse (en alsace) il y a un an, j'ai fait un M1 de FLE à Nancy cette année, et l'an prochain je pars pour un an d'assistanat sur l'Île de Wight au sud de l'Angleterre!! Je pense que c'est avant tout pour cela que j'aime le FLE!

Mon but c'est de voir toujours d'autres choses! J'ai hâte que tout se concrétise!! Prochain objectif, enseigner en Amérique du sud!(je ne parle pas encore espagnol, mais ça viendra!!!:))

A bientôt

juin 17, 2010 - Publié par [marieget](#) | [Trait d'union](#)

Commentaires

1. Bonjour Marie,
Je vous souhaite la bienvenue parmi nous, j'espère que cette expérience sera un véritable voyage FLEurien 😊 .
Pouvez-vous m'expliquer plus en quoi consiste l'assistanat, en Algérie, ça n'existe pas 😞
Autre chose, sur ce blogue, beaucoup de personnes aiment l'espagnol, j'espère que ça t'aidera aussi dans ton apprentissage linguistique.
Hasta luego 😊

 *Commentaire par fadnar89 | juin 17, 2010*

2. Bienvenue Marie;
Vu que tu aimes bouger, le FLE est fait pour toi !

 *Commentaire par kimoukarm | juin 17, 2010*

Billet 4. Sandrine parmi vous :)

Salut à tous,

Je m'appelle Sandrine, je suis française et j'étudie à l'université d'Orléans, dans le centre de la France.

Après avoir étudié trois ans l'espagnol, j'ai décidé de suivre un parcours FLE pour apprendre des stratégies d'enseignement des langues.

Je suis passionnée par la culture espagnole et plus particulièrement, arabo-andalouse.

J'espère découvrir des points de vues différents, une culture ... grâce à cette expérience.

A bientôt! 😊

juin 17, 2010 - Publié par [sandrinko](#) | [Trait d'union](#)

Commentaires

1. bienvenue parmi nous Sandrine et si tu veux on pourrait t'apprendre des choses sur la

<p>civilisation arabo-andalouse étant donné que nous sommes des musulmans.</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par naddez05 juin 18, 2010</i></p>
<p>2. Hola Sandrine, Premièrement, je vous souhaite la bienvenue dans cet espace de rencontre et de dialogue... Moi aussi je suis fan de la civilisation andalouse, et contrairement à ce que pense naddez05, la richesse andalouse n'est pas seulement dû à l'apport arabo-musulman, mais c'est le brassage de différentes cultures: arabo-musulmane, européenne-chrétienne, juive et gitane... C'était un exemple de vie en commun rare dans l'histoire de l'humanité... Je souhaite aussi que cette expérience nous apportera beaucoup d'informations et d'échange sur soi et l'autre, ce qui est en somme l'essence de notre futur métier.</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par fadnar89 juin 18, 2010</i></p>
<p>3. Bienvenue Sandrine! Tout comme toi et Fadnar89, je suis un fervent admirateur de la civilisation arabo-andalouse et plus particulièrement de la musique héritière de cette culture ! Devant des artistes (comme Simone Tamar ou Lili Boniche) qui ont réussi à réunir des arabes, des juifs et les pieds noirs le temps d'un concert on ne peut que s'incliner.</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par kimoukarm juin 18, 2010</i></p>
<p>4. Salut à tous, Le hasard fait bien les choses 😊 quelques fois en tout cas. J'espère que ce blogue sera comme l'Andalousie, une terre de dialogue, de rencontre et de tolérance. Pour mes amours flamenco, Je suis un petit peu plus moderniste, j'aime beaucoup Estrella Morente, Nina Pastori et et aussi dans un autre registre bebe et les vieilles chansons de Mecano... et pourquoi pas parler du FLE et d'Espagnol aussi 😊 😊 ;)</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par fadnar89 juin 19, 2010</i></p>
<p>5. Hola ! Hey, c'est marrant qu'on se retrouve sur ce forum et qu'on partage tous ce centre d'intérêt. La culture arabo-andalouse m'intéresse tout particulièrement depuis que j'ai étudié un an à l'université de Grenade... 😊 Je pense qu'on pas mal de choses à s'apprendre mutuellement !</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par riamauzey juin 19, 2010</i></p>
<p>6. salut Fadnar 89, certes la civilisation andalouse est une combinaison de différentes cultures mais j'aimerais attirer ton attention sur le fait qu'elle a connu le sommet de son développement lorsqu'elle a été gouvernée par les musulmans. a la prochaine mon amie</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par naddez05 juin 19, 2010</i></p>
<p>7. Bonjour naddez 05, Certes les arabo-musulmans ont beaucoup apporté à la civilisation andalouse mais il ne faut pas réduire la richesse de cette expérience interculturelle seulement à l'apport des arabes. Tout le monde a apporté sa pierre à l'édifice. Je vous souhaite aussi la bienvenue dans cet espace d'échange. 😊</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par fadnar89 juin 19, 2010</i></p>
<p>8. merci je vous souhaite également la bienvenue parmi nous, certes chacun a contribué à cette civilisation. 😊</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par naddez05 juin 20, 2010</i></p>
<p>9. Salut à tous! Ravie que mon billet de présentation a suscité autant de commentaires 😊 Comme toi riamauzey, j'ai étudié 1 an en Andalousie et j'ai été fascinée par cette région et cette culture. Bien sur les musulmans ont énormément apporté en Andalousie et marqué leur culture...mais ce qui est vraiment impressionnant est effectivement le mélange des cultures, cette tolérance entre les religions et entre les cultures... prendre le meilleur de chacun pour vivre ensemble... une belle utopie!</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par sandrinko juin 20, 2010</i></p>
<p>Billet 5. Bonjour from Batna</p>

Bonjour à tous

Je suis étudiant en troisième année français ; le choix de cette filière n'est pas sans rapport avec mes ambitions professionnels, j'aime les voyages et la rencontre, et du coup, je suis très enthousiaste à l'idée de participer à cette expérience.

Au plaisir de lire vos billets !

juin 18, 2010 - Publié par [kimoukarm](#) | [Trait d'union](#) | [Algérie, Batna, FLE](#)

Commentaires

1. Bonsoir kimoukarm et bienvenu parmi nous... j'espère que nous apprendrons beaucoup de nos expériences 😊
Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par karinebel | juin 20, 2010*

Billet 6. Bonsoir !!!

Bonsoir à tous, Je dois être la dernière... Mea culpa! Je m'appelle Maude, j'ai 22 ans et je suis/j'étais étudiante à l'université de Nice Sophia-Antipolis en Master I FLE. Hummm... que dire d'autre? Après avoir obtenu mon tant convoité M2, je souhaiterais enseigner dans un pays hispanophone, soit en Espagne où j'ai déjà passé un an soit en Argentine. Sinon, j'aime le tango, les bonbons et faire la sieste. Ah! Et autre détail qui a toute son importance, je suis assez nulle en informatique. J'espère ne pas créer trop de dégâts... 😊 J'espère rapidement faire votre connaissance (après mon épique déménagement, je serais bien plus disponible pour cela! :p)
A très bientôt

juin 18, 2010 - Publié par [riamaudey](#) | [Trait d'union](#)

Commentaires

1. Salut Maude!
Je te souhaite la bienvenue; j'espère que ton carnet de voyage sera aussi épais que celui du Che.
A+

 *Commentaire par kimoukarm | juin 18, 2010*

Billet 7. Bonsoir tout le monde...

Bonsoir

Je suis un étudiant algérien, plus précisément de l'université de BATNA, actuellement je suis licencié en FLE spécialité didactique , et je serai dans quelques semaines en MASTER 1 ...huh!! je suis un fanatique incontesté de la culture jap-anime et de tous ce qui vient du pays du soleil levant, mon but est d'aller enseigner le français au japon, et j'espère que j'y arriverai... c'est tout...espérons que je m'intégrerai au sein de cette petite communauté ^^

juin 19, 2010 - Publié par [medzar](#) | [Trait d'union](#)

Commentaires

1. sois le bienvenu parmi nous,pour ton rêve d'enseigner au japon il suffit d'y croire et d'avoir une bonne volonté à bientôt lol

 *Commentaire par naddez05 | juin 19, 2010*

2. Bonjour,
Je devrais plutôt dire "konnichiwa" ou "konbanwa", selon l'heure à laquelle tu liras le petit coucou que je te fais. J'espère que tu réaliseras ton rêve, le Japon est un pays fascinant et j'espère, moi aussi, que j'aurai l'occasion d'aller y travailler... mais juste un an ou deux... il y a tellement d'autres pays que j'aimerais visiter.

 *Commentaire par alinemarielle | juin 20, 2010*

3. Bonsoir medzar,
Je vous souhaite la bienvenue parmi nous, dans cette petite communauté de FLE, et je rejoins alinemarielle pour dire que le Japon est un pays fascinant par sa culture et la mythologie qui lui est associée, samourai, etc.
A bientôt

 *Commentaire par fadnar89 | juin 20, 2010*

Billet 8. Salut...

Je suis étudiant en langue française option didactique des langues à l'université de batna en Algérie, j'ai 21ans j'aime le sport surtout les arts martiaux j'aime taquiné les gens surtout ceux de mon entourage je voudrais à travers cette expérience découvrir de nouveaux horizon et j'espère que ça va ce faire à travers cette expérience<

juin 19, 2010 - Publié par [naddez05](#) | [Trait d'union](#)

Commentaires

1. Bonjour Naddez05,
C'est bien, nous avons un grand sportif parmi nous 😊
A+

 *Commentaire par michelleame | juin 20, 2010*

Billet 9. Coucou Blogueurs ^^

Bonsoir bonsoir ^^

Y aurait-il une petite place pour moi parmi vous? 😊

Je viens de terminer la première phase de mes études supérieures, une licence en français langue étrangère. Je porte un grand intérêt à tout ce qui concerne le domaine de la sociolinguistique aussi. Ah oui, j'ai suivi ce parcours à l'Université de Batna.

Voilà j'espère qu'on profitera tous de cet échange et qu'il y aura une bonne ambiance avec.

Au plaisir de vous lire 😊

juin 19, 2010 - Publié par [amelaures](#) | [Trait d'union](#)

Commentaires

1. Bonjour amelaures,
Bienvenue à toi parmi nous...
Et il y aura toujours une petite, voire grande, place pour toi 😊

 *Commentaire par naddez05 | juin 20, 2010*

2. Bonsoir !
On te souhaite la bienvenue

 *Commentaire par kimoukarm | juin 20, 2010*

Billet 10. De quoi parlerons-nous?

Je suis une formatrice Fle expérimentée. Je soutiens fin septembre pour un master 2 de didactique des langues à l'université de Poitiers.

J'ai passé, la pré soutenance et j'ai eu le grand plaisir que soient validées mes axes de recherche. Sur le thème des conditions d'appropriation du savoir.

Je travaille dans un organisme de formation de la région parisienne, particulièrement sur le dispositif Compétences clé, nouvelle mouture des « savoirs de base » pilotée par l'Europe. J'aime dans ce métier la dynamique francophone plurilingue et l'interrogation des cultures scolaires.

De quoi parlerons-nous ?

Au plaisir de vous lire.

juin 19, 2010 - Publié par [cyrillico](#) | [Trait d'union](#)

Commentaires

1. Bonsoir Cyrillico,
Bienvenue parmi nous.
J'espère que nous pouvons discuter de la formation en France et en Algérie et pourquoi pas s'enrichir mutuellement de ces différentes expériences didactiques.
A très bientôt 😊

 *Commentaire par fadnar89 | juin 20, 2010*

Billet 11. Un nouveau FLEuriste, Parmi vous

Je suis heureux de rejoindre les membres de ce blog et je voudrai devenir " FLEuriste » n'ayant aucune connaissance en botanique mais fasciné par les langues (ce qui devrait faire l'affaire) j'aimerais intégrer cette petite communauté du FLE et pouvoir vivre avec vous cette expérience humaine . Voila pour me présenter, je suis étudiant de FLE de l'université de Batna en Algérie au plaisir de vous lire ...mes salutations

Commentaires

1. Bonjour malikmar33,
Comme étant membre FLEurien/FLEriste 😊 😊 , je m'empresse de vous souhaiter la bienvenue dans cette communauté de FLE.
A très bientôt

 *Commentaire par davjerome | juin 20, 2010*

2. merci 😊 ravi de faire partie du groupe

 *Commentaire par malikmar33 | juin 20, 2010*

Billet 12. Bonsoir from France

Bonsoir tout le monde,
j'espère pouvoir m'intégrer rapidement au sein de cette communauté.
Je me présente, je m'appelle David, je suis étudiant en M2 FLE, mon ambition est de pouvoir partir aux USA comme enseignant de FLE, qui peut être considéré, dans ces temps de globalisation/mondialisation, les véritables messies de l'interculturel et du dialogue...
Peut être comme pour certains FLEureux Français, j'ai étudié l'arabe, mais je ne vous cache pas le fait que je n'étais pas fameux 😊 même si j'avais des copains d'origine arabe, la graphie et la phonétique étaient assez difficiles pour le petit breton que je suis 😊
En espérant que vous m'accueillerez parmi vous, je vous dis un mot que j'ai gardé de mes cours d'arabe : Salam
A+

juin 20, 2010 - Publié par davjerome | Trait d'union | culture, FLE

Commentaires

1. sois le bienvenu parmi nous David et je te dis waalaykoum asalam

 *Commentaire par naddez05 | juin 20, 2010*

2. Bonjour David,
Soyez le bienvenu parmi nous, j'espère que cet espace d'échange vous apportera beaucoup d'enrichissement.
Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par fadnar89 | juin 20, 2010*

3. « You're welcome » David,
New York je présume, bonne chance ^^
See u around

 *Commentaire par amelaures | juin 21, 2010*

4. Hi amelaures,
Merci de votre gentil message... 😊
A vrai dire, je suis tenté par la Grosse Pomme (New York) et Los Angeles avec le soleil et Hollywood... je véhicule tous les stéréotypes relatifs aux USA, n'est-ce pas ? 😊
Ciao

 *Commentaire par davjerome | juin 21, 2010*

Billet 13. Bonsoir à tous

Bonsoir tous le monde,
Je suis algérienne, étudiante en 3ème année de français, à l'université de Batna, j'aime le français depuis toujours, et l'enseigner c'est un rêve...
J'espère que la communauté FLErienne m'acceptera comme membre, et que le contact sera bien avec tous le monde
A très bientôt

juin 20, 2010 Publié par famsara | Trait d'union

Billet 14. Bonsoir à tous

Bonsoir,
Je suis une étudiante de 3ème année français, option didactique, de l'université de Batna, en Algérie, c'est une région principalement berbérophone, mais elle comporte aussi une grande

population arabophone.

Mon université est assez récente, mais comporte en son sein plusieurs spécialisations. Mon choix de spécialité est dû à mon amour de cette langue, qui est présente, dans mon univers, depuis mon enfance. J'aime aussi le cinéma et la musique notamment le flamenco 😊, olé viva espana 😊
Pour moi, être enseignante de FLE, me permet de transmettre cette belle langue aux générations futures, car l'Algérie est un pays francophone, et connaître d'autres langues est un plus pour les individus.

@+

juin 21, 2010 - Publié par [fadnar89](#) | [Trait d'union](#)

Commentaires

1. Tout à fait! l'enseignement du FLE est une belle expérience, je ne suis qu'au commencement et je me réjouis déjà de tout ce que j'ai pu transmettre à mes élèves et de ce que j'ai appris aussi, et c'est face à la diversité que nous apprenons ce qu'est vraiment la francophonie.
A très bientôt 😊

 [Commentaire par karinebel](#) | juin 22, 2010

2. J'espère que tu va réussir fadnar89 pour ce que tu prévois de faire.bonne chance

 [Commentaire par naddez05](#) | juin 22, 2010

Billet 15. Coucou

Bonsoir la communauté de FLE,

Je suis très heureuse de participer à cette expérience, je voudrais à travers le contact avec des français améliorer mes connaissances et apprendre des choses.

..Je me présente, je suis étudiante en 3ème année français LMD ;option didactique à l'université Elhadj-lakhdar de Batna en Algérie dans cette belle région les paysages et la lumière sont exceptionnels; j'aime beaucoup ma ville et mon pays ;on y trouve une collection de dialecte ici arabe, berbère...

la langue française me passionne beaucoup ;je me sens plus vivante avec elle.

Mes respects les plus profonds à tous les membres.

juin 21, 2010 - Publié par [meriknas](#) | [Trait d'union](#)

Commentaires

1. Bonjour Meriknas,
J'ai toujours entendu dire que l'Algérie possédait de très belles régions et que les paysages sont magnifiques, et la description que tu fais de ta ville va dans le même sens, peux-tu nous parler plus, et pourquoi pas nous faire voir quelques photos
A++

 [Commentaire par michelleame](#) | juin 22, 2010

Billet 16. Encore une FLEur au jardin de FLE

Je suis Française et j'enseigne le FLE en Allemagne à des scolaires et des adultes en entreprise ou en cours privé. Les Allemands adorent la France mais ont trop souvent une image désuète de celle-ci et ne savent que très peu ce qu'est la francophonie. Dans mes classes de 6e, classe de choix d'une seconde ou deuxième langue étrangère, j'élargis l'horizon de mes élèves en les y initiant mais leurs parents ne comprennent pas à quoi cela sert.

Ici, le temps n'est pas aussi clément toute l'année qu'en Algérie. Je ne suis toujours pas habituée à l'hiver ici, en Allemagne.

juin 22, 2010 - Publié par [karinebel](#) | [Trait d'union](#) | [FLE](#)

Commentaires

1. Bonjour Karinebel,
Tout d'abord, je vous souhaite la bienvenue parmi nous...
Je crois que les parents de par leur âge peuvent présenter une forme de résistance au changement, c'est pour cela qu'ils se cantonnent dans leurs représentations...
Certes, le climat Algérien est plus chaud, que l'Allemagne, mais quelques fois il est insupportablement chaud 😊

J'ai une amie française qui a passé un an en Allemagne, et pour remédier à la « froideur allemande », elle s'est mise à la chaleur bollywoodienne... Essayez-là, on ne sait jamais 😊
A Bientôt

 *Commentaire par fadnar89 | juin 22, 2010*

2. Même s'il fait froid, je te déconseille vivement de te réchauffer aux Tokio Hotel ...
Sois la bienvenue !

 *Commentaire par kimoukarm | juin 22, 2010*

Billet 17. Une nouvelle FLEureuse

je suis une étudiante Algérienne, en 3ème année français, j'espère que cette communauté m'acceptera et me donnera l'occasion d'entrer en contact avec des personnes de différents horizons.

Passionnée par les langues étrangères et les nouvelles technologies de l'information et de la communication, je possède une très bonne culture dans ces différents univers... je reste intéressé par d'autres domaines divers et variés. Chaque expérience est pour moi bonne à prendre.

Au plaisir de vous lire @+

juin 22, 2010 Publié par [manellaam](#) | [Trait d'union](#) | [arabe, FLE](#)

Billet 18. Ici Cristelle

Bonsoir les ami(e)s FLEurien(ne)s,

A lire les différents commentaires de présentation, j'ai l'impression que le terme de FLEureux (euses) a été adopté, et personnellement je l'aime bien 😊

Je me présente je suis Cristelle, je suis en Master 2 FLE, j'ai roulé ma bosse un peu partout, j'étais à Londres, en Suède et je retourne en France pour deux ou trois ans, comme cela je me consacre un peu à mes hobbies, le cinéma, la musique et ... le ski, j'adore la neige, et vivement l'hiver pour pouvoir m'éclater sur les pistes blanches 😊

En espérant vous lire tous et toutes 😊

A+

juin 22, 2010 - Publié par [cristellefm1](#) | [Trait d'union](#) | [Connaissance, contact, France](#)

Commentaires

1. Salut Christelle,
bienvenue à toi dans cette communauté de FLE, personnellement je préfère les sables chauds 😊
@+

 *Commentaire par marieget | juin 23, 2010*

Billet 19. Enfin :)

Bonjour à tous,

Après moult couacs au niveau de l'inscription sur ce blog, je peux enfin saluer toute la (petite) communauté du FLE et me présenter à vous. Je suis en Master 1 FLE, mais salariée de la Défense et titulaire d'un diplôme paramédical et de plusieurs en secrétariat. Mes origines sont ancrées en de multiple points de la Méditerranée et les trois grandes religions monothéistes se côtoient au sein de ma famille. J'espère que travailler dans le FLE me permettra d'approcher le plus possible de cultures et de langues différentes, autant par l'enseignement à l'étranger que par la rencontre d'apprenants étrangers en France. Au fait, j'ai oublié l'essentiel (c'est tout moi, ça !) je m'appelle Aline, j'ai une Licence Lettres Modernes de l'Université de Toulon (dans le Var) et un DUFLE du CFOAD de Dijon (Côte d'Or). Donc, un grand bonjour à tous et à toutes.

juin 23, 2010 - Publié par [alinemarielle](#) | [Trait d'union](#)

Commentaires

1. Bonsoir Aline et bienvenue à vous dans notre petite communauté FLEurienne 😊
J'espère que cette expérience, nous offrira l'opportunité de nous enrichir, car nous sommes, tous, issus de différents horizons pleins de richesse et diversité ethnique et religieuse

A très bientôt 😊

 *Commentaire par fadnar89 | juin 23, 2010*

Billet 20. Bonsoir tous le monde

Bonsoir,
C'est un honneur de participé dans cette expérience, je suis étudiante dans le français, et je veux mieux conaitre les choses, et devenir amie avec tous le monde... J'aime la langue française et la cinéma
A+

juin 23, 2010 - Publié par [rimarym19](#) | [Trait d'union](#) | [Algérie, FLE, interculturel](#)

Commentaires

1. Bonjour rimarym19,
J'espère qu'à travers ce blogue tu apprendras beaucoup de choses et que cette expérience sera un enrichissement pour toi, moi aussi j'aime le cinéma
@+

 *Commentaire par marieget | juin 24, 2010*

Billet 21. De la part de Michelle

Bonsoir tout le monde,
Je m'appelle Michelle, je suis étudiante en Master 1 FLE, à l'université de Tours, je suis passionnée de littérature et de poésie, j'aime écrire des poèmes (les poèmes de Michelle), mais ils véhiculent autre chose!!!! 😊
Pour ceux qui l'ignorent, il y une chanson de Teri Moise, qui s'intitule "Les Poèmes de Michelle", mes copains se moquent gentiment de moi et de ma passion poétique en la comparant à cette chanson 😊
Voilà voilà j'ai parlé de moi et de ma passion, en espérant plus conaitre les membres de cette communauté
A+

juin 23, 2010 - Publié par [michelleame](#) | [Trait d'union](#) | [contact, FLE](#)

Commentaires

1. Que ce soit Michel Polnareff, Michel Berger, ou Michelle Morgan, se sont des Michel(le)s, pleins de poésie et de magie 😊
je suis certaine que tu apportera beaucoup de poésie à ce blogue consacré au FLE
A+

 *Commentaire par marieget | juin 24, 2010*

2. Bonjour,
j'ai recherche la poème de Michelle, et je la aimé, elle est beau et riche, merci pour découvrir ce trésor, j'apprend de choses beaucoup de se blogue
Merci

 *Commentaire par rimarym19 | juin 24, 2010*

Billet 22. Exploration de haies

Bonjour à tous,
Je vous souhaite la bienvenue dans cet espace d'échanges et j'espère que cette expérience vous apportera beaucoup surtout sur le plan professionnel.
Après que vous vous êtes présentés, je vous invite dans cette phase, à "porter la casquette de l'enseignant d'une langue étrangère", de vous imaginer en classe de langue face à des apprenants qui ne partagent pas votre système culturel, et à aborder la question des obstacles culturels que vous pourrez rencontrer en tant que futurs médiateurs interculturels.
Les  tudiants Français sont invités en premier lieu à donner les caractéristiques d'un apprenant de FLE d'origine maghrébine souhaitant apprendre le FLE, et en second lieu, à citer les éventuels obstacles culturels auxquels ils seraient confrontés face à ce public.
Quant aux étudiants Algériens, ils sont appelés à décrire, premièrement, les caractéristiques d'un apprenant d'origine européenne ou française souhaitant apprendre l'arabe et deuxièmement, à

citer les éventuels obstacles culturels auxquels ils devraient faire face en tant qu'enseignant de cette langue à ce public.

Les étudiants devraient proposer quelques solutions afin de pallier ces difficultés en tant qu'enseignants voir médiateurs interculturels.

Chaque étudiant est censé publier un article ou plus et commenter les articles publiés par les autres étudiants.

les étudiants Algériens sont appelés à commenter les billets publiés par les étudiants Français. Inversement, les étudiants Français sont appelés à commenter les billets des algériens. et bien sur, les Français peuvent commenter aussi les billets des Français et les Algériens peuvent commenter ceux des Algériens, ce qui donnera la possibilité d'une véritable interaction entre les différents membres de ce groupe.

Cette phase durera 3 jours.

A vos claviers alors 😊

[juin 25, 2010](#) Publié par [fleraison](#) | [Exploration des haies](#)

Billet 23. Difficultés d'un public d'apprenants arabophones dans l'apprentissage du FLE...Du moins ma vision!

Bon, je me lance... je ne connais pas vraiment l'arabe et ces difficultés mais j'attends vos commentaires pour en savoir plus ... désolée d'avance si je dis des choses fausses...

Dans mon parcours, pour pouvoir intégrer un master FLE je devais faire une unité d'ouverture qui consistait à apprendre une langue étrangère et j'ai choisi l'arabe donc je vais me baser sur les difficultés d'apprentissages que j'ai eu moi même pour essayer de faire des hypothèses sur les difficultés d'un public arabophone.

Tout d'abord, il semble évident que le système d'écriture étant très différent du notre (sens, graphie...) je pense que l'un des points les plus important est d'étudier le système français le repérage sur une feuille... ainsi que la graphie des différentes lettres.

La prononciation est également un élément important surtout au niveau des voyelles, nombreuses en français et leurs combinaisons (ou,an...)

Il me semble que l'ordre des mots dans la phrase est le même (SVO) mais là encore je ne peux pas trop m'avancer...

Au niveau de la formation du genre il doit aussi exister des différences, surtout au niveau de la conjugaison...

Voilà, en espérant ne pas avoir trop écrit de bêtises, je pense que les points les plus importants sont donc l'apprentissage de l'alphabet et sa graphie, le repérage sur une feuille et la prononciation. Après, je pense que les difficultés ne sont pas spécifiques au public mais seulement à l'apprentissage du français.

N'hésitez pas à me corriger et j'aimerais savoir aussi si les dans les points que j'ai évoqué, il y a des différences selon les dialectes (prononciation, ordre des mots...).

Bonne après-midi 😊

[juin 26, 2010](#) - Publié par [sandrinko](#) | [Exploration des haies](#) | [Apprenants Arabes](#), [classe de langue](#), [culture](#), [FLE](#), [Français](#)

Commentaires

1. Bonjour sandrinko,

Je tiens à vous féliciter, vous avez produit une bonne analyse des différences arabe-français en tant que système graphique et grammatical.

En effet, le sens et la graphie change en arabe, mais je crois que la construction phrastique en arabe c'est VSO et non SVO

Pour le genre et le nombre, l'arabe comporte une nouvelle catégorie en plus du singulier et de pluriel, c'est le duel, il existe une conjugaison propre pour deux personnes (duel masculin, et féminin), pour la 2ème et 3ème personne du singulier et pluriel

En arabe, il existe des différents dialectes régionaux, qu'on nomme arabe en leur associant le nom du pays, par exemple l'arabe algérien, l'arabe syrien, l'arabe irakien, etc... généralement ils s'inspirent tous de l'arabe littéraire mais avec des différences de prononciation et de construction propres à chaque région...

A mon tour d'espérer, que mes modestes clarifications vous ont un peu aidée à mieux connaître l'arabe.

J'aimerais connaître votre point de vue, sur les obstacles culturels que pourrait rencontrer un

apprenant d'origine arabe désirant étudier le FLE
Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par fadnar89 | juin 26, 2010*

2. Bonjour Fadnar89 et Sandrine,

Je trouve vos interventions très intéressantes pour moi qui ne sais rien de l'arabe. Mais qu'est-ce que l'arabe ? Est-ce une langue d'un pays ? Est-ce une langue générique à plusieurs pays ? J'ai entendu parlé d'arabe classique et parlé, qu'est-ce que cela signifie ? Les « Arabes » définissent-ils leur/s langue/s comme nous, Européens, comprenons celles-ci ?

Que signifie pour l'approche culturelle de la langue ce phénomène du « duel » dans le genre ? Comment pouvons-nous, nous les Européens, nous représenter la pratique sociale ou sociétale de ce « duel » inconnu dans les langues de l'Europe de l'ouest ?

Sandrine parle de questions d'apprentissage de l'écriture pour un Français. Comme déjà dit, je ne connais pas l'« arabe » mais moi aussi dans le cadre de mon master, j'ai dû apprendre une langue non romane et j'ai appris le turc qui n'a rien d'« arabe » (j'écris « arabe » entre guillemets parce que je n'ai pas de définition pour ce terme). Notre professeur de turc, lui-même Turc, nous a rapporté lors de l'un de ses cours le passage de la langue turque à l'alphabet romain et le drame de ses parents qui se sont retrouvés « illettrés » du jour au lendemain. C'est notre situation d'adultes quand nous faisons du tourisme, par exemple, dans un pays dont nous ne maîtrisons pas la langue. Quels sont alors nos points de repères ? C'est peut-être là que se réfugie l'essence de notre culture et aussi là que nous allons instinctivement chercher la rencontre avec l'Autre qui, si nous le trouvons à une autre position sur le même fait culturel, élargira notre propre culture. La découverte interculturelle est une grande carte d'explorateur où l'on est persuadé de « pointer sur l'Inde et où on trouve les Amériques ».

Si nous expliquons l'impact culturel d'un fait de langue à nos apprenants en ne citant pas seulement mais aussi en les orientant dans la société de cette langue, non seulement ils le retiennent mieux mais aussi ils sauront mieux l'utiliser dans la langue cible. L'écriture est certes une graphie mais, pour moi, elle a aussi une âme et c'est peut-être pourquoi la calligraphie est un art dans les pays « arabes ». Cette façon d'envisager l'écriture est aujourd'hui étrangère aux Européens de l'ouest où l'écriture est un moyen de laisser des informations différées à d'autres. La calligraphie artistique n'est pas impliquée de la même façon dans notre quotidien d'occidentaux. Ce phénomène actuel devrait nous porter à réflexion.

Et qu'en pensez-vous ?

 *Commentaire par karinebel | juin 27, 2010*

3. L'arabe est la langue des Koraichite, une tribu de l'Arabie Saoudite où est né le prophète Mahomet, c'est la langue du Coran, le livre saint des musulmans, donc la propagation de cette langue était fonctionnelle de la propagation de l'islam.. c'est une langue commune aux arabes, qui sont de différentes origines, mais qui se revendiquent d'une seule nation, ayant pour point commun la langue et la religion (pour la plupart d'entre eux). Je crois que les arabes s'ils utilisent l'arabe classique pourront parfaitement se comprendre et communiquer, maintenant s'ils utilisent les dialectes locaux, qui s'inspirent de l'arabe littéraire mais qui sont des variables plus populaires, ils pourront plus ou moins se comprendre car, il y a quelques spécificités propres à chaque pays...Etre arabe est désormais considéré comme une appartenance ethnique.

Le duel en arabe est invariable en genre, donc que l'on s'adresse (2ème personne) à deux femmes, deux hommes ou un homme et une femme, on utilisera toujours le pronom « antouma », cela veut dire : vous deux, et si on parle (3ème personne) de deux personnes, on utilisera le pronom « houma » quelle que soit la constitution de ce couple.

Je crois que d'un point de vue culturel, l'importance de genre de concept est présenter la vision du monde propre à cette culture, c'est à dire dans le monde de l'Europe le monde est divisé en deux parties, singulier/pluriel, tandis que dans le monde arabe, il existe trois conceptions : singulier /duel/pluriel, deux chez les arabes n'est pas un groupe c'est une entité à part...

 *Commentaire par fadnar89 | juin 27, 2010*

4. Bonjour à tous !

Le duel en arabe ne se résume pas aux pronoms personnels isolés, il peut concerner les adjectifs démonstratifs, les pronoms relatifs et même les pronoms personnels affixes.

On a tendance à croire que ce concept est exclusivement propre à la culture arabe, mais la réalité est tout autre. Effectivement, l'usage du duel était courant dans le sanscrit ou le grec ancien, et l'est toujours dans le slovène et le lituanien.
Pour ce qui est de l'écriture, n'oublions pas que la graphie du français n'est que le fruit de l'évolution des diverses calligraphies latines (qui ont peu à peu laissé place à l'imprimerie) ... d'où ma question: les tags ou les graffitis ne seraient-ils pas une forme occidentale et contemporaine de « l'art d'écrire » ?? En d'autres termes, est ce là « une autre position sur le même fait culturel » (Je cite une certaine karine) ??

 *Commentaire par kimoukarm | juin 27, 2010*

5. merci Sandrine pour votre article et aussi je vous félicite pour votre volonté afin de trouver les réponses à vos questions, je vais attirer votre attention sur la grammaire de l'arabe étant donné que c'est notre langue mère, je peux vous dire que c'est la partie la plus compliquée, pour ce qui est de l'oral vous pouvez avec de la volonté l'apprendre facilement si vous voulez accélérer votre apprentissage je vous propose de visiter des pays arabophones ou de lire des ouvrages en arabe il y'en a beaucoup ou alors voir des films et cela va vous aider dans votre apprentissage en fin je vous souhaite bonne chance.

 *Commentaire par naddez05 | juin 28, 2010*

6. Bonjour naddez05,
Premièrement, j'attire votre attention sur un fait, lorsque vous parlez de l'arabe, est-ce que vous faites référence à l'arabe classique ou à l'arabe algérien (dialectal), parce que si vous faites référence à l'arabe classique, rares sont les Algériens qui le parlent à la maison (en tant que pratique langagière), et même pour l'algérien (dialectal), il faut prendre en considération aussi qu'une partie des Algériens notamment les berbères, n'ont pas l'arabe algérien comme langue maternelle. Donc, l'arabe classique est certes la langue nationale et officielle, mais dans les pratiques langagières sociales, elle n'est pas très apparente.
Pour vos suggestions didactiques pour Sandrine, je pense que c'est intéressant de dire qu'il faut lire, visiter des villes et regarder des films, ce qui pourrait assurer un bain linguistique, mais pour pouvoir comprendre un film ou un livre en arabe, il faut déjà avoir acquis une certaine compétence du moins linguistique, ce qui nécessite peut-être des années d'apprentissage. De plus, économiquement parlant, est-ce que tous les européens peuvent se permettre des séjours dans des pays arabes?
J'aimerais donc savoir ce que vous proposez pour un véritable apprenant débutant apprenant européen, qui n'a aucune notion de cette langue? et qui ne peut pas se permettre des séjours linguistiques? 😊

 *Commentaire par fadnar89 | juin 28, 2010*

7. Merci à tous pour vos commentaires, très intéressants!
Personnellement, j'ai appris l'arabe quelques heures seulement, tout d'abord nous avons vu l'arabe littéraire. Les cours étaient divisés en trois parties: expression orale, alphabet, écoute.
Au début du cours nous apprenions quelques phrases simples de présentation. Le passage à l'écrit n'était pas abordé.
Ensuite, chaque jour nous apprenions une nouvelle lettre et sa prononciation. Le professeur écrivait ensuite un mot au tableau contenant la nouvelle lettre et au fur et à mesure de nos acquisitions nous devions essayer de deviner le mot dont il s'agissait. Enfin, nous passions une heure à regarder un film en arabe dialectal sous-titré français. Le prof mettait régulièrement en pause pour nous souligner les différences avec l'arabe littéraire. J'ai trouvé cette façon d'enseigner assez intéressante et homogène!

 *Commentaire par sandrinko | juin 28, 2010*

8. @karinebel: quand vous demandez « qu'est-ce que l'arabe ? » un peu plus loin vous dites : « Les « Arabes » définissent-ils leur/s langue/s comme nous, Européens, comprenons celles-ci ? » Alors j'aimerais savoir comment vous, Européens, comprenez celles-ci, pour pouvoir répondre à votre question.
@sandrinko vous avez dit que vous avez choisi d'apprendre l'arabe comme langue étrangère, j'aimerais savoir pourquoi ce choix et non une autre langue, disons puissante, qui est plus utilisée dans le monde ?
Pour la méthode, je pense aussi que la première étape concerne évidemment l'alphabet, la phonétique, et puis pour se mettre dans le bain linguistique, le sous-titrage constitue une

technique très intéressante du moment qu'elle permet à l'apprenant de voir « la manière » de l'usage des mots, phrases dans différentes situations de communication, et puis à force, l'apprenant essaiera de par motivation de comprendre sans voir les sous titres, et cela à travers l'expression du visage, la gestuelle, etc.
Mais sandinko, il me semble peu évident de pouvoir apprendre cette langue en quelques heures! Sauf si ce n'est que pour les notions de base à l'oral, vu la grande complexité de l'arabe classique

 *Commentaire par amelaures / juin 29, 2010*

9. Tout a été dit !

Cette langue comme son nom l'indique est originaire de la péninsule arabe. L'Islam en est pour beaucoup dans sa diffusion mais ça ne se résume pas à ça.

On oublie souvent de dire que la diffusion des sciences a pendant plus de cinq siècles été exclusivement en langue arabe, qu'il s'agisse de philosophie (Averroès, Al Masudi ...) de mathématiques (Al-Khawarizmi à qui on doit les algorithmes, Alhazen ...), d'astronomie (Ibnafлах ...) ou de médecine (AlBaghdadi) bref ... pour être à jour il fallait parler arabe !

 *Commentaire par kimoukarm / juin 29, 2010*

10. Bonsoir amelaures,

Merci pour votre question.

Fadnar89 m'a apporté une réponse au passage que vous citez. Ce que je disais est qu'effectivement, nous, les Européens de l'ouest, associons aujourd'hui l'une de nos langues à une aire territoriale, un pays ou une région plus restreinte géographiquement ou, au contraire, une région regroupant peu de pays. Je me questionnais sur la position de la langue arabe telle que les Arabes eux-mêmes la définissent et comment ils l'utilisent, ce qu'elle signifie pour eux et la réponse de Fadnar89 m'a beaucoup éclairée.

Cette question reflète mon ignorance en la matière et ma volonté de ne pas tomber dans les pièges des préjugés diffusés en Europe où mes concitoyens sont en général tout aussi au fait que moi. Alors, puisque j'en ai l'occasion ici, j'en profite pour poser mes questions directement aux intéressés.

Quelle est votre réponse à ma question que vous citez ? Êtes-vous d'accord avec la présentation de Fadnar89?

 *Commentaire par karinebel / juin 29, 2010*

11. Bonsoir Karinebel, je me rattrape:

Comme le pense kimoukarm, tout a été dit, toute fois je vais essayer de rajouter quelques informations 😊

L'arabe ne correspond pas exactement à la langue dans laquelle fut écrit le Coran il y a quatorze siècles, bien que les règles fondamentales n'aient pas varié depuis cette époque. Mais la langue arabe est née plusieurs siècles avant l'apparition de l'islam. Elle lui doit son expansion par sa propagation, la diffusion du Coran, et aussi la puissance militaire des Arabes à partir du VIIe siècle. Elle se présente sous deux formes comme nous le savons, soit l'arabe dialectal et l'arabe littéraire (ou classique).

L'arabe dialectal résulte à la fois de la fragmentation de l'arabe du VIIe siècle et de la fusion des dialectes rencontrés lors des conquêtes militaires et des brassages de population des langues berbères, africaines, etc. Ces variétés dialectales sont, de nos jours, aussi nombreuses que les pays arabophones et leurs ethnies, mais sont malgré ce, rarement incompréhensibles entre elles.

Elles véhiculent toute une culture populaire traditionnelle et moderne.

L'arabe classique, pour sa part, est une langue diffusée dans tous les pays arabes et c'est cette variété qui est enseignée dans le monde entier. C'est une langue prestigieuse associée à la culture littéraire, c'est-à-dire, à la religion et à l'écrit, à la science et à la technologie et aux fonctions administratives.

Malgré les différences au sujet des deux grandes formes d'arabe, il existe de très forts liens idéologiques et historiques qui unissent les deux, ainsi que de nombreuses similitudes linguistiques. Les lettres sont souvent identiques, de même que l'ordre des mots ou la syntaxe.

Aussi comme remarque, on considère aujourd'hui que l'arabe dialectal peut théoriquement s'écrire, je ne partage pas vraiment cette opinion, quoique, cela ce fait sans règle précise par le biais des sms, où on écrit notre parler, le dialecte algérien.

Voilà tout, j'espère avoir apporté quelques informations utiles.

A bientôt 😊

 *Commentaire par amelaures / juin 30, 2010*

12. Merci pour vos réponses très révélatrices de démonstration de la langue comme révélateur de culture.

Pas si sûr :

Les « tags et graffitis » dont se servent les occidentaux actuels ne sont-ils qu'une forme occidentale ? : voir les peintures des temples indouistes... et sont-ils nouveaux dans leur contemporanéité ? : voir les peintures rupestres ou des maisons antiques du bassin méditerranéen. J'y vois plutôt la médiatisation actuelle forcée d'une pratique humaine de tout temps.

Oui, merci de votre compréhension :

Ce que j'appréhendais, c'est la dualité « écriture instrument », constatée dans les technologies comme l'écriture de programmation ou purement support sans signification dans le trait lui-même, et « écriture de spiritualité », interprétée dans la calligraphie et très représentée dans la langue arabe comme porteuse de spiritualité si elle est considérée comme la langue de l'Islam (c'est ce que j'ai retiré des réponses du site).

C'est ce supplément d'âme que nous ont déjà apporté les Arabes, compris en tant que communauté islamique comme éclairé par fadnar89, dans l'écriture arabe des chiffres qui a permis aux occidentaux d'accéder aux mathématiques, ce que l'écriture romaine des chiffres ne permettait pas. Il semblerait, j'émetts une hypothèse, que les occidentaux, après tant d'application des mathématiques, travaillent aujourd'hui dans le sens d'une écriture matérielle, cf le langage informatique, et se dépossèdent de l'âme de la calligraphie.

Ce phénomène pourrait être naturel, peut-être même biologique car il semble cyclique dans l'Histoire de nos civilisations. Mais, aujourd'hui, nous sommes tous obligés moralement de puiser dans les vestiges de notre Histoire pour surmonter nos erreurs passées de maltraitance culturelle, encore à l'oeuvre aujourd'hui, comme la colonisation territoriale, commerciale et culturelle.

Merci pour vos réponses très révélatrices de démonstration de la langue comme révélateur de culture.

Pas si sûr :

Les « tags et graffitis » dont se servent les occidentaux actuels ne sont-ils qu'une forme occidentale ? : voir les peintures des temples indouistes... et sont-ils nouveaux dans leur contemporanéité ? : voir les peintures rupestres ou des maisons antiques du bassin méditerranéen. J'y vois plutôt la médiatisation actuelle forcée d'une pratique humaine de tout temps.

Oui, merci de votre compréhension :

Ce que j'appréhendais, c'est la dualité « écriture instrument », constatée dans les technologies comme l'écriture de programmation ou purement support sans signification dans le trait lui-même, et « écriture de spiritualité », interprétée dans la calligraphie et très représentée dans la langue arabe comme porteuse de spiritualité si elle est considérée comme la langue de l'Islam (c'est ce que j'ai retiré des réponses du site).

C'est ce supplément d'âme que nous ont déjà apporté les Arabes, compris en tant que communauté islamique comme éclairé par fadnar89, dans l'écriture arabe des chiffres qui a permis aux occidentaux d'accéder aux mathématiques, ce que l'écriture romaine des chiffres ne permettait pas. Il semblerait, j'émetts une hypothèse, que les occidentaux, après tant d'application des mathématiques, travaillent aujourd'hui dans le sens d'une écriture matérielle, cf le langage informatique, et se dépossèdent de l'âme de la calligraphie.

Ce phénomène pourrait être naturel, peut-être même biologique car il semble cyclique dans l'Histoire de nos civilisations. Mais, aujourd'hui, nous sommes tous obligés moralement de puiser dans les vestiges de notre Histoire pour surmonter nos erreurs passées de maltraitance culturelle, encore à l'oeuvre aujourd'hui, comme la colonisation territoriale, commerciale et culturelle.

 *Commentaire par karinebel | juillet 1, 2010*

Billet 24. Grammaire et voyelles

Il me semble difficile de caractériser l'apprenant maghrébin type sans tenir compte des autres déterminants : âge, niveau socioculturel...

J'ai actuellement une apprenante niveau licence qui parle un français très correct mais « n'entend » pas les différences vocaliques du français. La relative indétermination de ses voyelles ne gêne pas la compréhension, il me semble qu'elle a « enregistré » les voyelles françaises selon les polarités vocaliques propre aux langues arabes : a, i, ou et que cela permette des énoncés corrects. Par contre elle a des difficultés à l'écrit augmentées par le fait qu'elle n'a aucune notion grammaticale en français. Mais je n'ai pas encore eu suffisamment l'occasion de travailler avec elle pour tirer des conclusions.

Mon propos, dans le cadre du master 2 didactique des langues de Poitiers est de trouver des modes d'enseignement de la grammaire non scolaires.
D'autres apprenants très peu ou pas du tout lettrés en arabe me posent d'autres questions quant à l'appropriation des fonctionnements scolaires en plus bien sûr de la difficulté de rentrer dans l'écrit par le biais d'une langue étrangère (ou seconde).

À vous lire

juin 26, 2010 - Publié par [cyrilco](#) | [Exploration des haies](#) | [acquisition](#), [apprentissage](#), [Didactique](#), [Système linguistique](#)

Commentaires

1. Bonjour Cyrilco,

Ce que vous présentez est fort intéressant, car l'aspect grammatical et phonétique est très important dans l'apprentissage du FLE, mais pourrait-on connaître l'origine de votre apprenante?, je crois que les moyens-orientaux et les gens des pays du golf, pourraient avoir plus de difficultés que les maghrébins, car ils sont peut être plus proches de la phonétique française, l'arabe maghrébin, accepte en son sein des mots français, et quelques fois on est face à un véritable code-switching...

Je voudrais savoir si votre apprenante a des problèmes pour acquérir une compétence culturelle? comment, elle se débrouille face au code culturel français???

Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par fadnar89 | juin 26, 2010*

2. Mon apprenante est algérienne. Sa culture francophone explique peut-être l'adaptation de son système vocalique.

Je ne comprends pas suffisamment précisément ce que vous entendez par compétence ou code culturels français, pouvez-vous préciser ?

 *Commentaire par cyrilco | juin 27, 2010*

3. Personnellement je crois aussi que l'enseignement de l'école fondamentale (primaire + collège) qui est axé sur un français oral au détriment des règles grammaticales qui doivent être déduites chez l'apprenant, c'est-à-dire qu'on ne donnait pas la règle directement, il fallait à l'élève de la découvrir à travers des exercices... Votre apprenant est pareille à un bon nombre d'Algériens, à l'oral ça passe, même avec des difficultés vocaliques, tandis qu'à l'écrit c'est la catastrophe

 *Commentaire par kimoukarm | juin 28, 2010*

4. Je pense que la raison pour laquelle votre étudiante a une bonne maîtrise de la langue française, comme l'est le cas pour beaucoup d'autres algériens, est le statut qu'à cette langue dans notre pays, elle est considérée comme « une langue étrangère avec un statut particulier »

Cette langue est quasi présente dans notre quotidien, avec des variations bien évidemment, chaque individu adapte le mot ou l'expression française dans son parler qui est un amalgame de dialectes;

Et du coup, lorsqu'on apprend ce français « langue étrangère » on aspire à une meilleure maîtrise, à mettre des noms sur des concepts, à corriger ce que l'on croyait correct... plutôt qu'à l'abc de cette langue. Voilà

 *Commentaire par amelaures | juin 28, 2010*

Billet 25. Apprenants Européens ...Essai

Bonjour, je vais essayer de donner mon point de vue :

Dans le cas d'apprenant européen désirent étudier la langue arabe, tout d'abord, je réprécise que celui-ci ayant fait le choix d'étudier cette langue, il ne doit normalement pas avoir de préjugés la concernant, il adoptera donc l'attitude d'un apprenant type.

Ensuite, il me semble que la plus grande difficulté se trouvera pour cet apprenant européen dans la phonétique ! Un système bien plus compliqué dans cette langue, marqué par ce caractère de «langue plurielle » ou phénomène de pluriglossie.

Et puis après la construction de la phrase, la tâche plutôt délicate est celle de la maîtrise des caractères (fatha, dhama, kasra, soukoun) qui peut changer le sens complet de l'énoncé.

Quant aux obstacles culturels ? Peut être que cela pourra se présenter dans le fait que le français est une langue qui évolue de jour en jour, avec les emprunts et néologismes, contrairement à

l'arabe qui est une langue plutôt conservatrice, ce qui la rend d'autant plus difficile, et qui peut renvoyer une image tout aussi restreinte des Arabes et de leur culture. J'espère ne pas être hors sujet, et puis je serai dans l'attente de vos réponses ^^
Au plaisir.

juin 27, 2010 - Publié par [amelaures](#) | [Exploration des haies](#) | [Apprenants, apprentissage, Didactique](#)

Commentaires

1. Bonjour amelaures!

Il me semble que la difficulté dans l'apprentissage de l'arabe n'est pas directement liée au fait qu'elle soit une langue conservatrice mais plutôt au fait qu'elle n'est pas « remise au gout du jour » ... on la qualifie souvent de « vielle » parce qu'elle est peu attractive !

 *Commentaire par kimoukarm | juin 27, 2010*

2. Exactement! Les tentatives de remise à jour par le changement et la réforme de la langue arabe classique ont avorté en raison des oppositions de la part des protecteurs de la tradition (des conservateurs). Il existe dans le monde musulman un certain courant dominant pour reconnaître que, parmi toutes les langues du monde, seul l'arabe, « la langue sacrée du Coran », ne peut être sujet à la révision. Pour certains Arabes, toucher à la langue arabe reviendrait à porter atteinte au Saint Coran. Comment, en effet, comprendre encore le Saint Coran et la Sunna du prophète si l'on change les règles de la grammaire et de la syntaxe?

Et c'est les raisons pour lesquelles cette langue n'a pas tellement évolué depuis son existence.

 *Commentaire par amelaures | juin 27, 2010*

3. Bonsoir à vous,

Je viens de lire avec attention vos messages et je me demande si la difficulté d'apprentissage de l'arabe ne vient pas en partie de l'image de langue « inaccessible » qui a été véhiculée.

En réalité, j'ai toujours pas mal d'amis qui parlaient couramment l'arabe (langue maternelle) mais qui ne l'écrivaient pas et dénonçaient la complexité de l'exercice écrit. Résultat des courses: la langue arabe en plus de la complexité phonologique me paraissait inaccessible en me disant que je ne serais pas capable de fixer la langue par l'écrit vu que mêmes des locuteurs de langue maternelle en étaient incapables.

A bientôt 😊

 *Commentaire par riamauvey | juin 27, 2010*

4. L'arabe classique, langue conservatrice, a gardé ses caractéristiques essentielles éloquentes qui permettent aux locuteurs habiles, hommes de lettre, de se livrer à de véritables créations stylistiques, d'où l'expression « arabe éloquent ». Alors que certains Arabes très religieux croient que, parmi toutes les langues, l'arabe est celle qui dispose des ressources les plus vastes et du lexique le plus riche, d'autres n'y voient là que du remplissage, de la verbosité ou du vain étalage. C'est peut-être pourquoi il est presque impossible d'écrire et de parler l'arabe classique de façon totalement irréprochable.

@maude: Vos amis ne parlent pas l'arabe classique, mais dialectal car autant l'arabe dialectal peut être une langue simple à pratiquer, autant l'arabe classique peut paraître complexe et difficile. C'est un peu ce qui explique qu'aucune population arabophone ne l'ait adopté comme langue maternelle.

S'ils maîtrisent parfaitement le dialectal, ils n'auront aucun problème à comprendre le classique, quant à l'écriture, là je vous rejoins pour dire que c'est difficile, mais pas inaccessible. 😊

 *Commentaire par amelaures | juin 28, 2010*

5. Merci amelaures pour cette précision. C'est tout à fait exact!

En même temps, la motivation et l'envie devraient pouvoir donner le change aux difficultés!

 *Commentaire par riamauvey | juin 28, 2010*

Billet 26. Autour des apprenants

Comme on l'a indiqué dans les billets précédents, il nous sera difficile d'établir le profil d'un apprenant européen sans connaître les véritables motivations qui le poussent à apprendre l'arabe.

En effet , l'hypothèse qu'on pourrait formuler après un premier constat est que l'apprentissage de cette langue chez un natif européens (hormis quelques exceptions: mariage mixte, cadre de recherches anthropologiques ou littéraires ...) servirait à des finalités stratégiques : sécuritaire et économique surtout.

D'un point de vue personnel, il me semble que deux barrières peuvent entraver, voire bloquer cette apprentissage :

- La première barrière serait d'ordres phonétique, si le problème de la distinction entre les voyelles ne se présente pas (contrairement aux apprenants d'origine arabe de la langue française) celui des consonnes s'impose, cette langue en propose une panoplie que l'apprenant ne parlant aucun dialecte arabe aurait beaucoup de mal à entendre. Le cas du qâf (souvent confendu avec kâf) est révélateur de ce propos.

- La deuxième serait d'ordre culturelle : les médias occidentaux dépeignent les états arabes sous des traits malsains (violation des droits de l'homme, mauvaise gestion, oppression des femmes ...) l'image que véhiculent ces derniers va fatalement se répercuter sur le peuple arabe et par conséquent sur sa langue. Ces idées préconçues pourraient engendrer un scepticisme gênant ainsi l'immersion de l'apprenant dans la culture arabe.

Je crois que les chances pour qu'un apprenant européen manifeste une hypercorrection sont quasi-nul; contrairement à son homologue arabe. Cette manifestation serait du au fait que ce dernier souffrirait d'une insécurité linguistique poussée à son paroxysme par « le syndrome du colonisé ».

juin 28, 2010 - Publié par [kimoukarm](#) | [Exploration des haies](#)

Commentaires

1. Bonjour,

Comment définissez-vous ce que vous appelez la « correction » et « l'hypercorrection » ? J'adore quand mes apprenants adultes allemands font appel à ce concept dans leur culture : ils respirent alors une plénitude, presque religieuse ou peut-être philosophique, de bien-être. Mais, je ne pense pas qu'ils y conçoivent les mêmes valeurs que des Français ou des Personnes d'expression arabe. C'est justement l'impacte de l'interculturel : une détermination différente de la place de ses propres valeurs dans des concepts communs à plusieurs cultures. Par exemple : les Latins ont peur d'affronter la mort, les Germains, eux, ont peur de perdre la vie. Tous deux parlent de la mort mais l'interprètent différemment en ne positionnant pas les mêmes valeurs, les Latins y voient l'arrivée de l'avenir et les Germains y voient le passage au passé dans un même concept.

Personnellement, j'ai fait l'expérience que les chances ne sont jamais nulles pour qui que ce soit. J'ai parfois rencontré des contextes inadaptés. Si on crée un contexte adapté, toutes les chances de réussite resurgissent non par enchantement mais par maîtrise de la situation. C'est pourquoi je crois en la nécessité de la constitution d'un contexte concret accompagné d'un expert, en l'occurrence l'enseignant de FLE et les apprenants tour à tour, afin d'éviter de tomber dans les pièges des préjugés, des discriminations et des stigmatisations de type, je vous cite, « le syndrome du colonisé ». Il faut sortir de ce cercle vicieux pour entrer dans un cercle vertueux qui nous fasse progresser afin de passer de l'interculturel, souvent pratiqué comme un constat de la différence, à une intercompréhension aménageant des aires d'entente.

C'est, à mon avis, une finalité de l'apprentissage de langues étrangères. Le parcours de l'apprenant de langues étrangères est une campagne d'investigation culturelle.

 *Commentaire par karinebel | juin 28, 2010*

2. Bonsoir,

Tout d'abord je ne suis qu'une débutante dans le domaine et je dois avouer que je ne sais pas ce que signifie « la correction et l'hypercorrection ». De plus je viens d'obtenir ma mention FLE avec ma licence d'anglais et il est vrai que nous ne nous sommes jamais posé ce genre de question.

Mais à mon humble avis il me semble que l'enseignement ou l'apprentissage d'une autre langue ne s'arrête pas simplement qu'à des soucis économiques ou sécuritaires. Pourquoi faut-il toujours s'arrêter à des besoins « primaires » et voir la langue comme un moyen de m'en sortir et non pas comme une opportunité d'élever mes connaissances du monde et de l'autre.

En effet je pense que les langues sont les prémices pour comprendre comment

fonctionnent l'autre, celui qui pense différemment et agit différemment par rapport à moi et cela pour aboutir à une entente culturelle.
C'est après cette entente culturelle qu'il y aura entente économique.
Ensuite les obstacles que l'on rencontre sont comme toutes les choses que l'on entreprend : il y a toujours de quoi nous mettre au défi!

 *Commentaire par annamidt | juin 28, 2010*

3. @Karinebel, je crois que le discours véhiculé de nos jours, sur la relation entre la France et ses anciennes colonies est toujours d'actualité, en Algérie, il y a permanence dans ce genre d'approche. La langue française souffre jusqu'à ce jour, et le fait que l'Algérie n'a pas encore intégré l'organisation de la Francophonie est révélateur de cet état d'esprit. Alors le syndrome du colonisé est loin d'être dépassé. @annamidt, l'hypercorrection est le désir de vouloir trop bien parler la langue, mais à trop bien vouloir faire les choses, on les aggrave, et on commet des fautes grammaticales. Je pense que l'apprenant européen n'aura pas ce genre d'attitude, contrairement à l'arabe.

 *Commentaire par kimoukarm | juin 30, 2010*

Billet 27. EUROPEENS VS ARABES

Bonjour à tous,

A mon tour d'essayer de présenter une esquisse d'apprenant d'origine européenne, désirant apprendre l'arabe, je pense qu'il faut tout d'abord connaître ses motivations, est-il appelé à vivre dans un pays arabe, a-t-il fait la rencontre d'une personne d'origine arabe, des ambitions professionnelles (comme tous les Chinois qui envahissent l'Algérie ;)) ...

Je crois que les premières difficultés seront d'ordre graphique et grammatical, mais j'aimerais aussi traiter des difficultés culturelles, car je pense que tout enseignant doit leur apprendre à déchiffrer le code culturel arabe, et de ne pas trop se baser sur leurs représentations du monde arabe, surtout celles qui portent sur l'Orient exotique et sulfureux, ou bien de pays sous-développés... car la réalité peut être toute autre.

Je pense que les apprenants européens pourront être très motivés pour apprendre l'arabe, vu le statut privilégié du savoir dans le monde occidental, l'Histoire témoigne de l'Orientalisme comme tentative d'ouverture sur l'Autre.

juin 29, 2010 - Publié par [fadnar89](#) | [Exploration des haies](#) | [ALE](#), [Algériens](#), [Apprenants](#), [Didactique](#), [FLE](#), [Français](#)

Commentaires

1. A je comprends mieux ce que vous mettez derrière code culturel, avec la barrière des préjugés ou fantasmagories (l'orientalisme). Cette barrière empêchant de voir les choses qui nous entourent, mais aussi structure indispensable pour donner une cohérence à ce que l'on perçoit. Mon apprenante algérienne semble très à l'aise avec les codes et comportements français, elle s'en débrouille plutôt habilement mais je ne sais pas « tout » sur elle.

 *Commentaire par cyrilco | juin 30, 2010*

2. ok, je vois mieux la situation... Pour moi, le code culturel c'est surtout les modes de vie, formules de politesse, manière de penser, etc., cela porte essentiellement sur l'implicite culturel, quelques fois l'apprenant croit bien faire, dans une situation avec l'autre, mais en réalité il provoque malentendu et incompréhension. A bientôt

 *Commentaire par fadnar89 | juillet 1, 2010*

3. en parlant de préjugés et d'orientalisme, la question est : est-ce qu'on peut réellement prendre l'Algérie comme exemple? ce pays qui a été depuis l'aube de son existence un mélange de cultures et de civilisations. -toujours dans le domaine des préjugés, je pense qu'on ne peut pas éviter les représentations car à mon avis c'est bien de ces représentations que l'envie de connaître une culture naît. -et puis je pense que le code culturel représente surtout l'identité collective d'un groupe social.

 *Commentaire par medzar | juillet 1, 2010*

4. Je crois que l'Algérie peut être considérée comme un pays qui a été sujet au mouvement orientaliste du 18-19 siècle, par exemple Delacroix qui a peint le célèbre Femmes d'Alger, dans ce genre de peinture et de littérature, l'orient est présenté comme plein d'exotisme, avec des femmes sulfureuses, etc.
Si un européen a ce genre de représentation concernant l'arabe et leur langue, il comprendra pas la réalité conservatrice et les règles de politesse propre à ce genre de société.
La culture est régulatrice et normative par essence, donc chacun pour être accepté du groupe et appartenir à cette culture, devra respecter les normes culturelles et du coup pouvoir déchiffrer le code propre à cette communauté.

 *Commentaire par fadnar89 | juillet 1, 2010*

5. Je ne partage pas vraiment cet avis, car je pense que tout apprenant ayant choisi de faire des études pour apprendre une langue étrangère assume son choix, et doit avoir dépassé le stade des représentations.
On ne peut porter de l'intérêt et apprendre une langue étrangère si on en a une image assez négative

 *Commentaire par amelaures | juillet 1, 2010*

6. Bonjour amelaures,
je voudrais connaître votre avis sur les obstacles culturels que peut rencontrer un apprenant européen qui désire apprendre l'arabe, en d'autres termes quels sont les faits qui pourraient bloquer l'apprentissage. Que feriez-vous en tant qu'enseignante de langue étrangère pour y remédier??? Quel travail feriez-vous sur les représentations qu'il aura de l'arabe, même si les dites représentations sont à valeur négative?
A bientôt

 *Commentaire par fadnar89 | juillet 2, 2010*

7. je soutien amelaures sur le fait que l'apprenant va apprendre la langue arabe et que la culture de cette langue ne doit pas influencer son apprentissage du moment qu'il va être encadré par des professionnelles et ouvert et pas des gens renfermé puisque vous faites allusion fadnar89 que les arabes sont des gens très renfermé qui n'accepte pas les pensées des autres détrompé vous que c'est faux jusqu'à preuve du contraire de votre part.

 *Commentaire par naddez05 | juillet 2, 2010*

8. J'ai l'impression que vous avez du mal à comprendre ce que je dis, j'ai jamais dit que les arabes étaient renfermés ou quoi que ce soit, mais les représentations à valeur négatives, elles peuvent être présentes dans l'esprit des apprenants européens, même si elles sont latentes, c'est à dire, elles ne vont pas apparaître dans les dires des apprenants, mais vont être véhiculées à travers un implicite culturel.
J'aimerais vraiment connaître quelle approche vous allez adopter pour enseigner l'arabe en tant que langue étrangère à des apprenants européens, de quelle culture allez-vous montrer la culture arabe à ces apprenants, et comment allez-vous prendre en compte leur culture et représentations???

Au plaisir de vous lire 😊

 *Commentaire par fadnar89 | juillet 3, 2010*

9. Dans le cadre du FLE il est important de prendre en compte le culturel mais l'enseignement de la langue arabe ne se distingue pas des autres langues!! Je ne pense pas que la langue arabe est à mettre à part! En Algérie les rites de la vie quotidienne ne sont pas aussi différents. Il faut partir des choses que l'on a en commun pour après faire partager le mode de pensée des Algériens. En apprenant une langue on acquiert différentes compétences. Les préjugés et « l'implicite culturel » sont les stéréotypes que tous le monde y compris les non apprenants ont en tête. Si l'on devait enseigner l'arabe en France je pense que cela aurait autant sa place que d'enseigner l'allemand, le chinois, le russe, ou le portugais. Et en adoptant la méthode FLE on accepte de découvrir l'autre et à mettre en oeuvre l'interculturel.

 *Commentaire par annamidt | juillet 3, 2010*

10. chère fadnar89 j'aime bien débattre avec vous puisque vous aimez apprendre à ce que je constate enfin oublions les compliments et restons dans notre sujet.
Lors de notre cursus en FLE on a eu un enseignement qui était plus basé sur une auto-

construction si on veut dire de soi même c'est a dire l'enseignant vous donne la matière première qui est le cour et c'est a nous de faire des recherche et je pense qu'avec cette procédure l'apprenant va multiplier la cadence de son travail pour acquérir la langue qu' il veut étudier le plus vite possible

 *Commentaire par naddez05 | juillet 4, 2010*

11. Bonsoir naddez05,

Certes, notre formation connaît certaines insuffisances, je ne l'ai jamais nié, mais apprendre à apprendre, c'est dont vous parlez je crois, est une base dans la didactique... Laisser l'apprenant tout seul, n'est pas très faisable comme procédure d'apprentissage, et même si vos enseignants vous ont laissé vous « débrouiller » tout seul, il y avait de la documentation pour enrichir vos connaissances, ce n'est pas bien de se cacher derrière ces dires.

Etre autonome c'est bien, mais cela implique des efforts personnels et autodidactes. Votre formation universitaire vise à produire des enseignants de langue étrangère (formation des formateurs), mais votre futur métier est d'être un enseignant face à des apprenants, excusez-moi, mais ce n'est pas la même chose...

L'apprenant doit acquérir des règles et des compétences, mais un étudiant en LMD, Français, c'est quelqu'un qui a déjà une compétence et doit se former à un métier.

Par ailleurs, l'enseignant de FLE doit suivre des directives ministérielles, un manuel, etc, contrairement à l'enseignant universitaire où, vous le savez sûrement, le système LMD ne comporte pas d'orientations claires.

Comme vous le savez, peu de place a été accordée, dans notre formation en didactique, à l'approche interculturelle, mais étant tous destinés à enseigner le FLE, ou l'arabe en tant que langue étrangère, comment envisagez-vous votre enseignement et la place que vous accorderiez au culturel/interculturel en classe ?

Moi aussi, j'aime bien débattre avec vous

A+

 *Commentaire par fadnar89 | juillet 4, 2010*

12. je vous salue fadnar89, je vais vous faire part d'un cursus de formation en langue anglaise que j'ai suivi, l'enseignant qui nous prenait en charge a commencé par la base de toute langue qui est l'alphabet en suite il nous a mis face a des situations ou on devait nous exprimer par exemple nous présenter ou demander des informations mais auparavant il nous faisait entendre et voir des séquences audio-visuelle ce qui nous permet d'évoluer rapidement durant ce temps il n'a pas négliger l'orthographe, la conjugaison...etc cela a duré trois mois d'ou nous somme sorti avec de bonne bases je compte utiliser cette méthode avec mes élèves pour commencer le reste je peux pas vous dire plus puisque j'étais contraint d'abandonner ma formation

A la prochaine

 *Commentaire par naddez05 | juillet 4, 2010*

Billet 28. Qu'en est-il de l'enseignant?

Bonjour à tous,

Pour donner suite à certains billets, je voudrais entamer une discussion sur la perception que pourrait avoir un enseignant arabe sur un apprenant européen notamment Français.

L'enseignant doit être conscient du fait qu'il a en face de lui des apprenants qui ne partagent pas sa culture et qui ont des caractéristiques particulières, ils sont baignés dans une éducation axée très tôt sur le savoir, la communication, le savoir vivre, ce n'est pas toujours le cas d'apprenants Algériens. Donc, cet enseignant doit être attentif à ce qu'il dit de sa culture surtout s'il est face à des adultes européens qui ont le sens de la dialectique.

Mais, je crois je vais partager un peu l'idée de Kimoukarm sur l'hypercorrection, mais ici, dans le sens où l'apprenant algérien a déjà quelques connaissances sur la culture française dues à l'histoire commune, la présence de la langue française en Algérie et le pouvoir des médias. tandis que l'apprenant français doit faire face à toute une littérature véhiculant une image dévalorisante des Algériens depuis le 19^{ème} siècle. Ce qui pourrait être source de préjugés notamment d'ordre

racial. Donc, un apprenant Algérien a, de par sa scolarisation, un certain bagage linguistique au point de vouloir atteindre la perfection linguistique des Français, par contre, les Français adopteront plus la posture de véritables apprenants.

A suivre

juin 30, 2010 - Publié par famsara | [Exploration des haies](#) | [ALE](#), [Apprenants](#), [Classe](#), [Didactique](#), [Enseignant](#), [FLE](#)

Commentaires

1. salut famsara donc si j'ai bien compris votre article vous considéré que l'enseignant algérien peut être source de problème pour les étudiants européen pour des raisons culturelles?

 *Commentaire par naddez05 | juillet 1, 2010*

2. « vouloir atteindre la perfection linguistique des Français, par contre, les Français adopteront plus la posture de véritables apprenants » ?
Je reconnais que cette idée a du mal à passer. Que vouliez-vous dire au juste ? Pensez-vous réellement que tous les Français pratiquent un français pur et exempt de fautes ? Si c'est le cas, vous ne devez pas en connaître beaucoup... ou alors nous ne connaissons pas les mêmes... Vous semblez, par ailleurs, idéaliser les qualités d'apprenants des Français... et minimiser celles des Algériens. Cette vision des choses me paraît quelque peu réductrice et péjorative, c'est dommage de lire ce genre de choses sur un blog dédié au FLE...

 *Commentaire par alinemarielle | juillet 1, 2010*

3. Bonjour alinemarielle et naddez05,
Tout d'abord, ladies first..
alinemarielle, lorsque j'ai j'ai évoqué le concept de perfection linguistique des Français, mon intention n'était nullement de valoriser les uns et dévaloriser les autres, mais j'ai présenté la vision de certains linguistiques qui ont travaillé sur la situation du français périphérique (canadien, belge et africain) tels que Blanchet et Yaguello et qui ont proposé ce concept que l'apprenant qui se situe dans ce français périphérique veut atteindre la pureté linguistique des Français de France. Ici, je ne parle pas de la maîtrise linguistique car, il est fort difficile d'évaluer la maîtrise linguistique de tous les Français, comme vous l'avez signalé, je ne les connais pas, tous même si j'en connais quelques uns. Mais il s'agit d'une représentation idéalisée de la part de l'apprenant
Pour naddez05, ce que je voulais dire est que l'enseignant doit prendre considération que les apprenants qui sont en face de lui ont un système culturel différent du sien. Mais je n'ai jamais dit que sa culture représente un obstacle culturel pour l'apprentissage. Toutefois, le rôle de l'enseignant n'est pas de se défaire de sa propre culture mais de tenir compte de la culture des apprenants tout en créant un rapprochement entre la culture source et la culture cible et être de la sorte un médiateur culturel..
J'espère qu'avec mes éclaircissements, vous ne trouverez ma contribution comme étant réductrice et pleine de préjugés.

 *Commentaire par famsara | juillet 2, 2010*

4. je rejoins famsara sur un point,
que la représentation au départ peut être idéalisée, tout apprenant vise à atteindre la perfection linguistique des Français, ce qui est légitime. Et un européen, en voulant apprendre l'arabe, il aspirera à maîtriser l'arabe comme les natifs, ce qui est normal. Les Algériens ont déjà un background culturel, je parle d'un constat, la langue française est présente dans les parlers quotidiens des Algériens, il y a une grande part des médias édités en français, 75% de l'enseignement universitaire en Algérie est assuré en français, la première destination des Algériens est la France, trois millions d'Algériens vivent en France (je ne parle pas aussi de Algériens qui ont déjà la nationalité Française ou les Français d'origine Algérienne).
De nos jours, il existe une grande littérature algérienne d'expression française. donc, hormis le poids historique commun aux deux pays, la réalité quotidienne des Algériens est qu'ils sont face d'une façon ou d'une autre à la langue-culture française.
De plus, nous connaissons, TF1, M6, Canal+, bouillon de culture, nouvelle star, les guignols de l'info, PPDA , etc, donc le 20h , ils le voient autant que les Français.
Par contre un Français, à ma connaissance, n'a pas ce genre de contact vis à vis de la

langue- culture arabe et là, il devra se référer à l'enseignant comme représentant de cette langue là , et du coup, il va adopter la posture de l'apprenant.

 *Commentaire par manellaam | juillet 2, 2010*

5. Bonsoir,

Pour réagir à ceci et réfléchir ensemble, il ne faut pas oublier que l'enseignement du FLE ne se veut pas perfectif. L'apprenant ne doit pas avoir en tête que l'on attend de lui qu'il soit un natif car ce ne sera plus du FLE mais l'enseignement universitaire basique tel que l'on a en France par exemple.

Par ailleurs je ne sais pas comment cela se passe en Algérie et aimerais en savoir plus sur le comportement des apprenants, ou des Algériens eux même vis à vis du français. Mais je pense qu'il faut penser en terme de plurilinguisme c'est à dire que le français doit être complémentaire à la langue arabe et non pas supérieure. Les Québécois, ou même les Africains anglophones sont fier de leurs français. Je ne pense pas qu'il y ait de « pure » français il y a des langues propres à chaque commune et c'est ce qu'est le FLE.

Ensuite pour revenir sur l'apprenant algérien en France enseignant l'arabe je n'ai jamais réfléchi à la question et je ne n'en connais pas. Mais je dois admettre que cela pourrait provoquer des polémiques et une certaine gêne. Mais je pense que lorsque l'on est prof de FLE on défend une culture, une langue et donc une identité (qui normalement est la sienne) pour la faire connaître aux autres et donc cela est le rôle de l'enseignant d'assumer son identité et de la faire connaître et faire face aux obstacles de ses apprenants.

 *Commentaire par annamidt | juillet 2, 2010*

6. Bonjour tout le monde,

Je vais tenter de répondre à la question posée par annamidt portant sur les comportements des apprenants Algériens...

Là je vais parler de mon expérience en tant qu'apprenante, vu que je n'ai pas encore enseigné... pour moi, l'apprenant Algérien diffère selon les régions et le niveau socioculturel des parents, pour parler en terme de motivation d'apprentissage.

Certaines études sociolinguistiques optent pour dire que l'enseignement du français est plus « présent » dans les grandes villes algériennes et dans la région berbère de la Kabylie, par contre dans le sud de l'Algérie, le français connaît une toute autre situation où l'arabe est valorisé dans tous les domaines...

L'enseignement du français est obligatoire jusqu'au lycée, avec deux heures ou trois de français/semaine, cela diffère des branches et options.

Je crois que, dans ce cas de figure, l'enseignant de FLE devra faire face à la motivation de son public qui diffère d'une région, d'Algérie, à une autre, des apprenants dont les parents sont francophones, auraient des représentations plus positives et marqueraient plus d'intérêt, et je pense que dans ce genre de situation, le cours de français aurait plus de chance de bien se passer..

A+

 *Commentaire par fadnar89 | juillet 3, 2010*

Billet 29. obstacles culturels? ou pas...

En France il faut distinguer les apprenant captif et les apprenant non captif. Certains sont obligés d'apprendre et d'autres non.

Lorsque les apprenants viennent de leur propre gré, il n'y a pas de problème culturel, ces apprenants sont là pour apprendre tous les aspects de la langue même s'ils ont été confrontés à des préjugés raciaux et culturels sinon ce n'est pas un apprenant non captif!

Prenons maintenant le cas des apprenants qui sont obligés d'apprendre et là je prend l'exemple des apprenants français qui apprennent l'arabe.

Premièrement le culturel (comme je l'ai déjà dit) dans le cadre du FLE ne se fait pas sans l'étude de la compétence pragmatique, socioculturelle ou même la compétence lexicale. Le culturel n'est pas un cours de civilisation ou l'on endoctrine l'apprenant à savoir quels sont les rites dans les pays arabes. Non c'est une découverte du monde arabe avec la langue. Donc il y a toujours un intérêt dans la langue.

Ensuite, lorsque l'on apprend l'arabe on apprend pas ce que les médias nous disent. On apprend le savoir vivre, la vie quotidienne, le mode de pensée. Et très vite on se rend compte qu'il y a des

choses que l'on partage et que l'on peut comparer comme par exemple, le système scolaire, le système des retraites, le travail... et c'est ce qu'on appelle l'interculturel.

Alors oui je reconnais qu'il existe des amertumes des réticences par rapport à la culture arabe en France et c'est là à mon avis qu'intervient l'enseignant. Car lorsque un apprenant captif se refuse à tout apprentissage l'enseignant est là pour lui faire comprendre la nécessité de l'apprentissage et les besoins qu'il pourrait avoir. La méthode peut être difficile à réaliser mais pour comprendre les raisons de son apprentissage l'apprenant doit connaître son rapport avec la langue.

Voilà, en tant qu'étudiante française mon point de vue sur les obstacles culturels, en espérant avoir quelques réactions!

A très vite!

juin 30, 2010 - Publié par [annamidt](#) | [Exploration des haies](#)

Commentaires

1. Bonjour annamidt!

J'approuve ... sauf peut être le deuxième point [... on apprend l'arabe on apprend pas ce que les médias nous disent]. C'est bien beau ce que tu nous dis là, mais hélas, tellement utopique; l'être humain dans sa nature et par économie de réflexion se base sur des a priori et des poncifs acquis « inconsciemment » à coups de matraquage médiatique. Ceux qui interiorisent ces « pret-à-penser » se justifient par cet adage « il n'y a pas de fumée sans feu » rendant ainsi ces préjugés plus ou moins « légitimes ».

J'adhère totalement à ton dernier passage, c'est à l'enseignant de faire ressortir « la dimension interculturelle » dans son enseignement de langues; il est appelé à produire des apprenants qui voient en leur interlocuteur un individu à découvrir, plutôt qu'une personne porteuse d'une identité préalablement et arbitrairement établie de l'extérieur (ça me rappelle étrangement Les Lettres Persanes de Montesquieu, quand les parisiens aperçoivent les persans et disent « ah vous êtes persans ?! vous êtes persans ?! mais comment peut on être persans ?! » c'est la phrase de ethnocentrisme par excellence celle qui se place aux antipodes de la compétence interculturelle).

Commentaire par kimoukarm | juillet 1, 2010

2. Coucou!

Certes les medias influencent mais moi lorsque je dis « on apprend l'arabe et pas ce que les medias nous disent » je suis dans le contexte d'une classe de FLE.

Car je ne pense pas que le cours de FLE ait pour but de critiquer une culture, non. Le cours de FLE est là pour étudier tous les aspects de cette culture qu'elle soit bonne ou mauvaise que ce soit des on-dit ou la vérité...

Voilà cela reste un cours et donc un contexte dans lequel on apprend à réfléchir sur certain point et non pas débattre sur ce qui nous a été dit; pour ma part je ne vois pas le FLE comme ça.

 *Commentaire par annamidt | juillet 1, 2010*

3. Dans votre commentaire vous dites : » Le cours de FLE est là pour étudier tous les aspects de cette culture qu'elle soit bonne ou mauvaise que ce soit des on-dit ou la vérité... »

J'aimerais connaître quels sont les critères à prendre en compte pour établir qu'une culture soit bonne ou mauvaise? et comment faire la part des choses entre les on-dit et la vérité?

A très bientôt

 *Commentaire par fadnar89 | juillet 2, 2010*

4. Comme tu viens de le souligner, le cours de FLE n'est pas là pour critiquer une culture, bien au contraire, il doit remédier aux clichés !!

Mais les apprenants qui viennent à ce cours ne sont pas formatés, ils appartiennent tous à une culture avec une vision du monde et des idées « toutes faites » que le cours se doit de rectifier ... même si quelque part on verse dans une forme d'uniformisation; qu'on soit à Tokyo, à Djibouti ou au Caire : on boit du Coca Light, on se nourrit de pizza, on porte des Adidas et on écoute du rock, même les critères de beauté sont devenus universels ... Penses-tu que cela est bénéfique pour l'enseignement des langues en générales et du FLE en particulier ??

 *Commentaire par kimoukarm | juillet 2, 2010*

5. Bonjour,

j'ai l'impression que annamidt conçoit le cours comme un microcosme où l'interculturel

agit et réagit, à mon humble avis, c'est assez juste, mais je crois que tout enseignement doit prendre en considération le fait que l'apprenant vient avec des idées sur la langue/culture cible, et que tout au long de l'apprentissage et même après, l'apprenant tentera de confirmer ou infirmer les idées et opinions qu'il aura sur cet univers. Le plus important est qu'il développe un certain relativisme vis-à-vis de sa culture et de l'autre...

 *Commentaire par michelleame | juillet 2, 2010*

6. Je ne sais pas si je pourrai répondre à toutes les questions posées car je ne suis pas une experte en la matière! J'ai encore tant à découvrir... Mais je vais faire de mon mieux afin que l'on puisse se poser les bonnes questions essentielles et intéressantes ensemble.

Tout d'abord j'aimerais m'excuser de mettre mal exprimée. Je n'ai pas sous entendu qu'il y avait de bonne et mauvaise culture. Qui suis je pour dire si une culture est bonne ou mauvaise? Vous serez tous d'accord qu'il n'y a pas de critère. j'ai simplement voulu reprendre les dires susceptibles d'être entendus. En ce qui concerne les on-dits et la vérité je pense qu'il faut s'intéresser étudier la question se renseigner apprendre à être curieux pour distinguer les on-dit de la vérité.

Ensuite l'uniformisation est indéniable. Mais cela ne fait pas tout dans un cours de FLE culturel sinon on aurait rien à dire! Mais les point que l'on a en commun peut être un point de départ pour des personnes qui irait à l'extrême en ce qui concerne les différences et qui considérerait une autre culture comme une totale étrangeté; car nous ne sommes pas tous « formatés ».

Enfin, je ne suis pas si utopiste que ça et je sais qu'un cours de FLE peut ne pas complètement changer les esprits, les idées où la position d'un apprenant vis à vis d'une culture... quoique.... lol.

Blague à part! Et c'est là que je rejoins michelle, le tout est de savoir faire face aux réticences d'un apprenant qui aurait l'esprit trop étroit et renfermé sans aucun « relativisme » et qui ne voudrait faire aucun effort. car être enseignant avec un public captif suscite ce premier obstacle qui pour moi n'est pas simplement du au culturel mais tout simplement à langue.

 *Commentaire par annamidt | juillet 3, 2010*

7. Bonjour a tous

Il me semble a priori évidant que le problème de l'altérité relève et relèvera toujours de la réalité pédagogique . Face a un public hétérogène ne partageant pas les mêmes psychologies et les mêmes visions des choses (du moins entre eux) on pourrait faire face a une certaine homogénéité au seins de ce même public lorsque il s'agit de la perception d'une culture autre que la leurs...ce qui est a mon avis tributaire de plusieurs paramètres » médiatique-philosophique – idéologique ou autres »

.Algériens par exemple autre que l'image que l'on se fait du français » béret , chandail , baguette a la main » ..on imagine les français et l'on s'interroge sur certains pratiques – coutumes et us qu'on trouve bizarre voir obsolète..on pourrait qualifier ça de préjugés – clichés – stéréotypes ou autres mais c'est des faits qui sont la , réels et présents dans la conscience de tout un chacun ..et dans une optique de l'enseignement du FLE ..il serait favorable et la je rejoins Annamidt de ne pas aller a l'encontre de ses préjugés mais de plutôt trouver ce qui nous rassemble ..l'enseignant doit aller a la quête de ce dénominateur commun qui nous unit tout en faisant l'éloge de la différence de l'autre . car on pourrait pas me faire rentrer a la tête » le fait de manger les cuisses de grenouille » ni » pour un français d'immoler un mouton » ..l'apprenant se doit de ne pas émettre des jugements de valeurs ..mais de plutôt accepter cette diversité ..afin de mieux cerner la spécificité de l'autre et mieux le comprendre et du fait mieux approcher sa langue.

 *Commentaire par malikmar33 | juillet 3, 2010*

8. Bonjour tout le monde,

A travers la lecture des différents billets, je trouve que beaucoup d'importance est accordée à l'enseignant en tant que « guide » vers l'ouverture sur l'autre et sur sa différence, ce qui est bien... mais je crois qu'il faut aussi penser à laisser aussi un certain rôle à jouer à l'apprenant lui même..

Dans le sens où l'apprenant, peut lui même présenter, certains éléments de sa culture, surtout s'il se trouve dans des classes multiculturelles, le cas du Canada, par exemple où une classe peut contenir des élèves de différentes ethnies... Maintenant dans le cas de la

France, je crois que c'est faisable dans le cas des classes de FLE pour adultes ou ENAF, où on peut retrouver cette diversité...

Pour un enseignant français de FLE, dans un territoire non francophone, il pourrait représenter ces éléments culturels lui-même, mais il pourrait, aussi, demander à ces apprenants de faire des recherches sur les pratiques culturelles des Français, par exemple, ou des images de la France et des Français, pour voir s'ils vont s'intéresser aux clichés et stéréotypes (la fameuse baguette, la Tour Eiffel, les cuisses de grenouille, etc.), ou bien ils vont apporter une vision moins stéréotypée....

Je sais que pour les pays européens, il y a certaines références et guides pour l'enseignement des langues étrangères comme pour le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) qui offre des pistes didactiques et les compétences à acquérir pour le passage de niveaux de maîtrise et les diverses qualifications...

Pour l'Algérie, j'avoue complètement mon ignorance, quels sont les références dans le domaine du FLE et le degré de liberté accordé à l'enseignant au sein de sa classe... Je souhaiterais que les camarades Algériens veuillent bien éclairer ma lanterne 😊

A très bientôt

Commentaire par davjerome | juillet 4, 2010

9. Bonjour David,

Pour votre question concernant la situation algérienne, je vais essayer, modestement, d'y répondre.

D'un point de vue institutionnel, le français en Algérie, est considéré comme une langue étrangère, mais socialement c'est une langue qui connaît une forme de co-officialité, une partie des médias, de l'enseignement universitaire et même dans le parler algérien, sont en français, donc socialement c'est plus une langue seconde.

Cette ambiguïté qui peut s'expliquer, d'une part par les retombées historiques de la présence française en Algérie et d'autre part, le boom linguistique qu'a connu ce pays après l'indépendance où toutes les institutions fonctionnaient en français, les Algériens sont devenus francophones après l'indépendance, et c'était les années d'or de l'enseignement bilingue où le français était une langue seconde.

les années 1970, ont connu les premiers essais d'une politique linguistique visant à effacer le bilinguisme et instaurer le monolinguisme, ce fut l'arabisation, c'est à dire arabiser tous les systèmes juridique, économique, éducatif, etc.

et c'est à partir de ces années là que le français est devenue langue étrangère institutionnellement, mais je crois que socialement ça n'a pas vraiment marché, cette langue est restée présente dans les pratiques langagières des Algériens.

Les enseignants en classe de langue doivent obéir à des directives ministérielles, et là je rejoins medzar, pour dire que l'aspect culturel n'est pas du tout traité dans les manuels de langue, c'est peut être par peur de perdre la « légitimité historique » des décideurs, car l'ouverture sur l'Autre implique une distanciation avec le fait historique, et cela n'arrange pas tout le monde...

Pour notre formation, je crois que l'aspect culturel commence, timidement, à apparaître avec des modules qui peuvent véhiculer des aspects culturels comme L'histoire de l'art, les aires culturelles, contact de cultures ... mais parler proprement d'une didactique des langues-cultures, on n'en est encore loin

Mais d'après mes connaissances, certains établissements privés, notamment à la capitale (Alger), favorisent plus les aspects culturels et les cours de civilisation, et dans ce cadre, je crois que les enseignants ont plus de liberté pour introduire l'interculturel.

J'espère que mes modestes explications ont pu éclairer votre lanterne 😊

A+

 *Commentaire par fadnar89 | juillet 4, 2010*

Billet 30. enseignement de l'arabe: quelles difficultés ?

Bonjour à tous,

Je me permets d'apporter quelques idées concernant mon cours d'arabe langue étrangère et j'espère que les fleureux (ses) me donneront leur avis concernant cette approche.

Je pense que quelle que soit la langue enseignée, il y a une certaine attitude à adopter et certaines

pratiques à suivre, que j'enseigne le FLE ou l'ALE, je dois tout d'abord, déterminer le profil de mes apprenants, de quelles origines ils sont, de quelles cultures, quel est leur age, etc.

Comme beaucoup de Fleureux (ses) l'ont expliqué, l'arabe, est une langue qui nécessite une approche spécifique vu la complexité de sa grammaire, phonétique, etc.

C'est pourquoi je me propose de commencer par l'aspect linguistique en me basant sur l'alphabet, grammaire et phonétique, tout en m'appuyant sur des exemples tirés de la culture arabe ou maghrébine, cela me permettra d'inviter mes apprenants à approcher cette culture par le truchement de la langue.

Ces faits culturels abordés par le biais d'exemples seront étudiés de manière à créer des liens avec la culture des apprenants , c'est pourquoi, les thèmes doivent être choisis intelligemment.

Une variété d'activités pourra être proposée aux apprenants selon leur progression, je peux proposer des images tirées de la réalité culturelle arabe, où sont présentées par exemples, des traditions, des comportements, etc. Des séquences videos peuvent aussi servir d'outils didactique dans une optique culturelle

Pour répondre à la question des obstacles culturels, je pense que le premier obstacle est lié à ce que les apprenants ont comme arrière-plan de cette culture dont ils apprennent la langue comme par exemple les représentations négatives, ou les images stéréotypées, je ne parle pas ici de ceux qui ont choisi d'apprendre cette langue , parce que ceux là manifestent des le départ une attitude positive, mais je parle de ceux qui sont en quelque sorte dans l'obligation de l'apprendre.

Un autre obstacle, c'est le rejet que peut manifester l'apprenant à l'égard de cette culture et l'incapacité de l'accepter et de se décentrer de son système culturel, et là , l'enseignant rencontrera des difficultés énormes.

Je pense qu'avant de penser à l'apprenant, il faut vraiment prendre en charge l'enseignant et le former afin qu'ils puissent surmonter ces difficultés car, les cultures sont différentes, les algériens sont différents des français , les européens des arabes, et l'ouverture sur l'autre n'est pas une attitude innée, mais elle nécessite un travail laborieux

juillet 2, 2010 - Publié par [naddez05](#) | [Exploration des haies](#) | [arabe](#), [Didactique](#), [LE](#), [Méthode](#)

Commentaires

1. Bonjour à tous,

Je crois que la vision que vous avez apportée est très intéressante, d'un point de vue didactique, mais j'aimerais connaître, quelle est l'importance accordée à la l'aspect (inter)culturel dans votre formation en Algérie?

En France, il y a ce qu'on appelle la didactique des langues-cultures qui forment le futur enseignant de FLE à l'aspect interculturel, à travers l'apprentissage du traitement des documents authentiques, des séquences audio-vidéo, de l'analyse des représentations, le relativisme culturel, etc.

D'après ce que j'ai compris à travers les différents billets postés par les camarades Algériens, l'aspect culturel n'occupe pas une grande place dans l'enseignement du FLE, qu'en est-il de la composante (inter)culturelle???

A+



Commentaire par davjerome | juillet 2, 2010

2. Je rejoins David dans ses questionnements, et j'aimerais connaître plus la situation Algérienne 😊

@+



Commentaire par marieget | juillet 2, 2010

3. Mais il n'y peut avoir de FLE proprement dit sans la dimension culturelle, une langue n'est jamais exempte de culture et de symbole. Mais l'apprenant Algérien que connaît-il de la culture française, pourra-t-il se débrouiller lors d'un voyage dans un pays francophone?



Commentaire par annamidt | juillet 3, 2010 | [Modifier](#) | [Répondre](#)

4. Bonsoir tout le monde,

Je crois que l'aspect culturel a été occulté de l'enseignement du français en Algérie et c'est dû principalement à des causes historiques, où la politique linguistique, à travers l'arabisation voulait à tout prix s'éloigner de l'influence de la culture française. Pendant très longtemps l'enseignement du FLE visait principalement la maîtrise linguistique sans plus, mais de nos jours certaines réformes éducatives valorisent l'introduction de l'aspect culturel, mais delà à dire qu'un jour nous aurons un cours de civilisation proprement dit...

Billet 31. Insécurité culturelle

Bonjour tout le monde,

Je vais essayer d'apporter ma petite contribution, en tant que témoin d'expérience de jeunes arabes nouvellement arrivés en France, il s'agit de copains arabes, du Maroc et d'Algérie.

En effet, durant mes années de lycée, deux élèves maghrébins ont rejoint ma classe, ils ont suivi des cours en tant qu'ENA (Elève Nouvellement Arrivés) en France, comme ils avaient suivi des cours de français dans leurs pays d'origine, ils étaient un peu habitués au système linguistique français, néanmoins les difficultés dont j'étais témoin, sont que je sentais que ces deux apprenants ressentais une gêne voire une phobie de commettre des impairs, même dans les discussions conviviales, ils avaient peur d'être mal perçus par les autres, de voir dans leurs regards la catégorisation d'étranger..

Même après sept ans de vie en France et une réussite scolaire, les deux sont universitaires et bien intégrés dans la société française, lorsque je discute avec eux, ils expriment cette peur d'être mal jugé, ou bien de trop s'intégrer dans la société française et perdre leurs racines, et être refusés des leurs, ce désir de reconnaissance des uns et des autres est capital chez eux.

Quelques fois, ils existaient même des situations où ils ont témoigné d'une certaine agressivité, surtout pour tout ce qui porte à leur culture et religion, je crois que le rôle de l'enseignant de FLE est d'apporter le « réconfort » nécessaire pour que ces apprenants ne ressentent plus cette insécurité « culturelle »

Je ne sais pas si les camarades Algériens et pourquoi pas Français partageront ou non cette vision Au plaisir de vous lire

juillet 4, 2010 - Publié par [davjerome](#) | [Exploration des haies](#) | [ENAF, FLE, interculturel](#), [Terre d'accueil](#)

Commentaires

1. Très intéressant !

Pendant longtemps, les autorités françaises se sont attelés à faire surmonter aux immigrés les difficultés financières et linguistiques sans vraiment s'attarder sur la question culturelle. La crise des banlieues, l'impasse culturelle... ne serait ce pas ici le résultat de cette négligence?



Commentaire par kimoukarm | juillet 4, 2010

2. Je dis oui au FLE pour lutter contre cette insécurité culturelle!

Et du coup je refais référence à mon article sur les obstacles culturelles.

Néanmoins il faut reconnaître qu'on ne saura qu'une minorité à lutter contre cette insécurité car concrètement, qui s'en soucie à part les fidèles "Fleureux" ?



Commentaire par annamidt | juillet 4, 2010

3. Je partage tout à fait votre point de vue, quant au "réconfort" que le professeur de FLE se doit d'apporter aux apprenants. Mais bien que je comprenne tout à fait le malaise qui peut être ressenti, mais dans le cas présenté par Davjerome, je me demande si ces problèmes d'insécurité ne dépassent pas les compétences de l'enseignant...

Je m'explique, je pense que l'enseignant doit apporter autant qu'il peut une sorte de réconfort aux apprenants mais dépassé un certain stade, j'ai bien peur qu'il soit quelque peu impuissant dans la mesure où l'apprentissage et la vie ne se limite pas au cocon protecteur de la salle de classe.

A mon avis, le réconfort de la part de l'enseignant est nécessaire voire même indispensable mais pas suffisant.

Ai-je bien compris le message que vous vouliez faire passer? Ou est-ce que je fais fausse route?

Au plaisir de vous lire!



Commentaire par riamauvey | juillet 4, 2010

4. Hola Maude,

Juste une parenthèse, je me rappelle que vous aimez le tango, mais quelle sorte de tango, l'argentin et le flamenco???

Voici le lien d'une danseuse flamenca que j'aime beaucoup, elle a toute la fierté du monde en elle 😊

(<http://www.youtube.com/watch?v=iUHatYWft91>)

Hasta luego



Commentaire par fadnar89 | juillet 4, 2010

5. Bonsoir tout le monde,

Je trouve que la vision de Davjerome est assez intéressante, car elle apporte une vision nouvelle sur les formes de "souffrances" que tout immigrés pourrait avoir face à sa société d'accueil...

Je pense que la didactique du FLE, au début des travaux, s'intéressait au cas des immigrés et leurs enfants...

Je partage la vision de Kimoukarm que la politique linguistique française, à cet égard, visait plus l'aspect linguistique, le volet culturel n'apparaît que plus tardivement, peut être c'est une des raisons des malaises des jeunes issus de l'immigration...

Je partage l'avis de annamidt sur la nécessité de classe de FLE pour remédier à cette insécurité culturelle, mais en même temps, tout comme riamadey, je pense que cela pourrait dépasser les compétences d'un professeur de FLE, c'est plus du ressort des décideurs des politiques linguistiques.

Mais j'aimerais connaître le point de vue de riamadey, sur les obstacles culturels qu'un apprenant d'origine maghrébine pourrait rencontrer durant son apprentissage de FLE A très bientôt



Commentaire par meriknas | juillet 4, 2010

6. La vision que j'ai apporté ne concerne que ceux de mes copains, maintenant je ne sais si cette vision pourrait se généraliser sur tous les cas des ENAF, mais j'aimerais savoir le positionnement des Algériens vis-à-vis de cette tranche de société? en d'autres termes, est-ce que cette peur de ne plus être acceptés par leur société d'origine est fondée?? En Algérie, de quelle manière sont perçus les gens qui vont s'installer en France?

Je pose ce genre de questionnement car, j'ai déjà présenté un travail de recherche sur les ENAF (Elèves Nouvellement Arrivés en France), et je voudrais connaître les opinions des gens qui appartiennent à cette culture d'origine...

Au plaisir de vous lire.... rapidement, j'espère 😊

A+



Commentaire par davjerome | juillet 5, 2010

7. Salut David,

Je crois que la vision qu'ont les gens d'ici sur ce qu'on appelle communément les "immigrés" diffère selon les cas, car il faut savoir, qu'il y a deux catégories principales, celles des enfants issus de l'immigration, 2ème ou 3ème génération, et des Algériens qui partent s'installer en France pour études ou Travail...

Les premiers risques d'être perçus comme étant potentiellement "loin" de leurs origines et religion, vu le fait qu'ils ont été élevés "ailleurs", tandis que les seconds sont beaucoup mieux perçus, car ils ont eu la chance de partir dans un pays plus développé...

Mais, vu les grands taux de tentatives d'immigration clandestine en Algérie, PARTIR est l'un des premiers rêves des jeunes Algériens 😊

Maintenant, je voudrais savoir l'opinion, des "camarades", comme vous le dites 😊 ,

Français sur le positionnement des Français par rapport des ENAF, sont-ils mal perçus, est-ce cette peur d'être stigmatisés à cause de leurs accents ou niveau linguistique est-elle fondée???

Au plaisir de vous lire

A+



Commentaire par fadnar89 | juillet 5, 2010

8. Salut Fadnar89,

Ce que j'ai compris de votre réponse, est que la représentation que les Algériens se font des gens qui vivent en France est grosso modo favorable, donc la peur de ces gens qui vivent "ailleurs" d'être rejetés par les leurs est infondée...

Pour ce qui est de votre réponse, que pourrais-je dire de cette société multiculturelle, à vrai cela dépend sur qui on tombe, le fameux accent peut être : "mignon" et plein de soleil, pour les uns, un affront à la pureté de la langue française pour d'autres, et quelques fois même, un affront à l'identité nationale française...

Certaines personnes n'arrivent pas à oublier l'histoire et la relation "ancienne" qui existait entre l'Algérie et la France, et du coup elles adopteront l'identité paternaliste et "bienveillante" de l'ancien maître qui sait tout... mais le problème est qu'elles omettent de voir la personne avec laquelle, elles ont affaire, est désormais compétente et indépendante qui a ses propres spécificités...

J'espère avoir pu répondre à votre question 😊

A+

 *Commentaire par davjerome | juillet 5, 2010*

9. Bonsoir David,

Je trouve que ce constat est tout à fait logique et il peut être généralisable, car tout étudiant étranger intégrant un domaine ou une classe donnée, va fournir énormément d'effort en espérant ne jamais tomber dans le tort de peur d'être pointé du doigt, le regard des autres devient sa phobie.

Une autre crainte qu'il peut avoir; ce sont les représentations qu'il croit qu'ont ses camarades et ses enseignants sur lui en tant que représentant d'une population et d'une culture donnée, ce qui constitue un cercle vicieux de représentations sociales.

En même temps, cet étudiant ne peut se permettre ne serait-ce qu'un moment de délaisser sa culture pour pouvoir s'intégrer parfaitement dans son nouveau milieu, elle fait partie intégrante de lui et constitue son identité, l'étudiant se retrouve alors confronté à une situation bien complexe.

L'enseignant de FLE se doit alors de réagir afin de permettre à cet étudiant de « se laisser aller » et de se sentir « à l'aise » dans ce milieu, et c'est effectivement dans la classe que l'enseignant se doit d'agir. Une fois en dehors, ce n'est plus entre ses mains

 *Commentaire par amelaures | juillet 6, 2010*

10. Bonsoir amelaures,

Je suis tout à fait d'accord avec vous sur le rôle que doit tenir l'enseignant de FLE en tant que médiateur, mais il faut aussi, à mon humble avis, un changement social, pourquoi pas un nouveau mai 68 😊

Où, la classe peut être un havre de paix, mais elle doit former l'apprenant à la vie active et à la « survie » sociale, avec une intégration sociale, sans assimilation ni déni... Mais n'est-ce pas une vision utopique???

La souffrance face à l'autre est bien réelle et peut s'exprimer sous différentes formes... et l'école n'est pas la solution à tout

A+

 *Commentaire par davjerome | juillet 6, 2010*

11. je pense que dans les pays du maghreb la culture de la France est représentée sous une image dévalorisante et sur tout dans le milieu scolaire.

les manuels scolaires de FLE n'évoquent la France que dans le cadre de la colonisation.

donc ils ne favorisent pas l'échange interculturel, cet échange qui est basé sur l'ouverture sur la culture de l'autre, est pratiquement absent dans les écoles.

et c'est de là qu'est née cette insécurité culturelle, car les manuels scolaires algériens en particuliers sont des vecteurs de cloisonnement culturel.

en tout cas c'est mon avis et j'attends des commentaires

 *Commentaire par medzar | juillet 6, 2010*

12. Je suis persuadé que la famille joue un très grand rôle dans la instruction de ses enfants à ouvrir son esprit à d'autres cultures. si on prend ici le cas des deux élèves maghrébins, à mon avis, ils auraient peur de plus être mal compris par leurs camarades. c'est sur l'enseignant qui a joué un rôle dans cet opération. mais il n'est pas toujours la.

je pense que les parents sont porteurs de responsabilités dans cette insécurité culturelle

 *Commentaire par rimarym19 | juillet 6, 2010*

13. Les parents ont un rôle à jouer, certes, mais il ne faut pas oublier qu'ils sont les détenteurs de la « légitimité des origines », dans le sens où ils ont quitté leurs pays et ils ont eu une vie très difficile en France, surtout pour l'immigration maghrébine, qui était pour la plupart de la simple main-d'œuvre, ils ont vécu une situation précaire, et du coup ils vont éprouver plus le sentiment de vouloir se rattacher plus à leur culture d'origine, et en même temps ils ne voudront pas que leurs enfants vivent dans la même situation précaire, à cela s'ajoute

le fait qu'ils ne voudraient pas, en même temps, que leurs enfants deviennent comme les petits français et qu'ils oublient leurs origines... je ne sais pas si les familles maghrébines en France, acceptent, par exemple, les mariages mixtes ou que leurs enfants consomment de l'alcool et vont en boîtes ????

Donc, le poids de la famille en situation d'immigration, n'est pas la même dans la vie dans le pays d'origine, les parents ici favoriseront plus l'ouverture sur l'autre, car les risques d'assimilation sont beaucoup moindres.

Pour les manuels scolaires, c'est plus de l'ordre des politiques linguistiques, l'Europe a opté pour l'ouverture et l'union, c'est pour cela qu'on retrouve des manuels valorisant le contact des langues-cultures et l'échange interculturel.... Mais j'ignorais les données relatives aux pays en situation post-coloniale...

Que voulez-vous dire exactement par : cloisonnement culturel???

A+



Commentaire par davjerome | juillet 7, 2010

14. bon; pour le cloisonnement culturel c'est comme rester dans une bulle qui nous empêche de s'ouvrir à d'autres cultures.

j'ai lu dans votre article

« ...et en même temps ils ne voudront pas que leurs enfants vivent dans la même situation précaire, à cela s'ajoute le fait qu'ils ne voudraient pas, en même temps, que leurs enfants deviennent comme les petits français et qu'ils oublient leurs origines... »

dans les pays du Maghreb et surtout en Algérie et pour beaucoup de gens, l'ouverture à d'autres cultures veut dire délaisser ses racines, sa religion, etc ...donc les enfants vivent dans une certaine peur parce que leurs parents les empêchent et les « protègent » des autres faits culturels.

pour moi c'est là que réside le problème, on doit apprendre à nos enfants comment s'ouvrir à de nouvelles cultures tout en gardant ses biens culturels.

a+



Commentaire par medzar | juillet 7, 2010

15. Hola de nuevo!

@meriknas: En ce qui concerne les obstacles culturels, je ne suis pas une spécialiste du domaine et je ne suis pas sûre d'avoir un avis particulièrement intéressant sur la question. Je pourrais peut-être soumettre éventuellement l'idée d'un décalage entre la vision de la France qu'ils pourraient avoir et la réalité qu'ils percevront. Je ne parle pas des belles images du Mauger mais de quelques stéréotypes ou lieux communs encore véhiculés. La réalité peut être différente, peut-être plus amère. Mais je pense que ce serait au même titre que n'importe quel apprenant de n'importe quelle origine. Aucune stigmatisation dans ce constat 😊

@Fandnar89: Quant à la perception des ENAF, je pense qu'elle est plutôt bien perçue, même si on n'est jamais à l'abri d'une mauvaise surprise. Dans mon environnement proche, banlieue parisienne, ils sont très bien acceptés et pas du tout stigmatisés. Même s'il est vrai que comme le fait remarquer David que certains ont encore ce regard « bienveillant ».

Merci pour le lien ! J'aime bien ce style même si je suis plus adepte du tango argentin! 😊



Commentaire par riamaudey | juillet 7, 2010

16. Je crois que le fait de s'ouvrir sur l'autre tout en gardant son identité propre est le premier objectif de la didactique du FLE, certes le rôle de l'école est important mais il reste secondaire par rapport à l'influence socio-familiale... Mais on peut se rassurer par le fait que l'école vise à produire des générations futures, les citoyens de demain, et avec un peu de chance, on aura de véritables citoyens du monde...

A+



Commentaire par davjerome | juillet 7, 2010

Billet 32. Reflexions didactiques en FLE

Bonsoir à tous,

Parler des obstacles d'apprentissage, c'est tout un programme 😊, je crois que les obstacles que pour les apprenants de français peuvent rencontrer sont d'ordre linguistique, ils doivent s'habituer

aux sons et à "l'âme" 😊 de cette langue, puis les problèmes de construction phrastique et en fin la compréhension culturelle des phénomènes qu'ils pourraient rencontrer. Pour aujourd'hui, je vais essayer de présenter ce que je ferai face à des apprenants d'origine maghrébine ou autre voulant apprendre le français.

Tout d'abord, je montrerai des vidéos de documents authentiques sans son de lieux ou situations culturellement représentatifs pour les Français qui soient aussi bien quotidiens qu'exceptionnels, pour les faire commenter ensuite par les apprenants de FLE arabes. Ensuite, je présenterais un « micro-trottoir » sur la représentation des Français du monde arabe. Ce document peut être sous-titré. Puis, je laisserai les apprenants débattre sur ces documents afin qu'ils découvrent où se situent les différences mais aussi les « faux amis », c'est-à-dire les éléments qui semblent évidents dans leur signification pour chacune des deux cultures mais qui sont en pratique interprétés différemment par leurs utilisateurs natifs.

Ce travail doit faire prendre conscience que la langue est porteuse de culture, qu'elle change de signification ou perd celle-ci si elle est sortie de son contexte culturel. Il permet aussi de comprendre qu'il est nécessaire parfois d'expliquer des choses qui vous semblent évidentes afin de débusquer les stéréotypes ou les discriminations qui ont toujours des racines coriaces mais ne sont jamais fondés sur la vérité ou la connaissance.

Bref, apprendre le FLE ou toute autre langue étrangère est indissociable d'apprendre la culture des mots de cette langue simultanément.

Voilà, qu'en pensez-vous???

A+

juillet 5, 2010 - Publié par [karinebel](#) | [Exploration des haies](#) | [apprentissage](#), [Didactique](#), [LE](#)

Commentaires

1. Bonsoir Karinebel,

J'ai bien aimé cette approche mais j'ai deux questions:

1. Pourquoi le premier document sera sans son?

2. A la fin de votre présentation vous avez évoqué la culture des mots, je pense que la langue est un véhicule de culture, mais il y a d'autres marqueurs, est-ce que vous les intégrerez dans votre cours?

Au plaisir de vous lire



Commentaire par amelaures | juillet 5, 2010

2. Bonsoir Karinebel,

Je trouve l'approche que vous avez présenté, très intéressante car elle touche le réel, avec le micro-trottoir et le contact avec les représentations de l'Autre.

Je pense que les obstacles culturels que pourraient rencontrer un apprenant français désirent connaître l'arabe, c'est les codes régissant les relations interpersonnelles, la conception du temps et de l'espace, par exemple la place de la femme...

A bientôt



Commentaire par fadnar89 | juillet 5, 2010

3. Bonjour Karinebel,

Moi aussi je trouve que c'est une approche fort intéressante, mais pour le micro-trottoir, il y a risque de non représentativité, je m'explique : on peut tomber sur des gens qui auront des représentations surévaluées du monde arabe ou au contraire dévalorisantes, je pense qu'il faut manier ce genre d'outil avec précaution, le hasard y joue un grand rôle

Voilà

A+



Commentaire par marieget | juillet 7, 2010

4. Merci de vos commentaires,

@amelaures

Sans le son, car je ne voudrais pas influencer l'opinion des apprenants et leur indiquer le sens de ces activités, et ce dans le but de dégager leur explication et si dans leur cultures ils existent d'autres explications

Tout à fait, la culture n'est pas seulement véhiculée par les mots, elle a d'autres véhicules, mais la langue reste ce qui traduit le tout

@marieget

Bien sûr, il y a toujours un risque de non représentativité, mais l'apprenant pourra défendre

son propre point de vue

@fadnar89

Merci de votre réponse, je découvre à travers elle que la pragmatique allemande a fait son chemin dans mon esprit 😊

A+

 *Commentaire par karinebel | juillet 8, 2010*

Billet 33. Des tentatives de rapprochement culturel ??

Du moment que la culture arabe est étroitement liée à l'islam, je pense que l'enseignement de l'arabe a des apprenants français serait une tâche un peu dure. moi à la place de tout enseignant, je pense qu'il faut aller en douceur. pour ne pas bousculer ses apprenants face à cette culture nouvelle et commencer par proposer des vidéos ou bien des livres qui illustrent la culture arabe. je trouve aussi que le côté ludique joue un rôle très important dans l'enseignement des langues étrangères. essayer de trouver des relations entre la culture arabe et la culture française serait un très bon début. pour que les apprenants puissent se situer dans leurs nouveaux univers.

juillet 7, 2010 - Publié par [medzar](#) | [Exploration des haies](#)

Commentaires

1. Bonjour,

D'après ce que j'ai compris, l'arabe, est certes la langue de l'Islam, mais je me pose la question est-ce que toute la culture arabe est liée à la religion seulement????!!!!!! Existe-t-il une littérature profane, dans le sens où elle ne touche pas à la religion???

Peut-on enseigner la culture arabe sans toucher à l'aspect religieux???

Pour le FLE, on peut enseigner la culture française, sans pour autant s'attacher à la laïcité de la France, c'est un point que les apprenants connaîtront de la vie socio-politique des Français sans plus, car on peut être face à des apprenants de différents horizons, et on va pas ajouter à leurs difficultés (linguistique en premier lieu) des obstacles d'ordre idéologique, qui pourront se heurter à leurs croyances propres...

A+

 *Commentaire par marieget | juillet 7, 2010*

2. je suis tout à fait d'accord avec marieget; et j'ajoute que il est vrai que l'arabe et la langue de l'islam mais celui-ci ne lui est pas indispensable ..il est à noter qu'au Liban par exemple l'arabe est enseigné par des instituteurs pour la plupart de religion chrétienne et les écritures profanes sont d'une multiplicité profuse depuis l'avènement de l'islam à nos jours à l'exemple des écritures de Abou el Ala al Ma'arri (AL Maarriabou pour les occidentaux) qui sont dit-on influencé pour beaucoup la comédie divine de Dante ..ajouté à cela les écrits antéislamiques qui occupent par ailleurs une place prépondérante dans la tradition langagière arabe ce qui démontre l'intérêt que l'on porte à cette dernière ..je pense que la dimension théologique de la langue a certes une place plus que notable , les mots à charge sémantique que véhicule notre langue à titre d'exemple sont pour certains intraduisible le cas du mot « al hamd » qui n'a pas vraiment le sens de louange ou de remerciement.. un peu comme pour certains les mots latins à connotation religieuse ou pour une personne non initiée à la culture chrétienne française difficile à comprendre ..donc je pense qu'il est à premier lieu éviter de porter d'autres obstacles aux apprenants et d'essayer tout en dispensant les cours aborder plus brièvement possible certains mots qui vont dans ce sens .dans l'intérêt de porter un plus ;

 *Commentaire par malikmar33 | juillet 7, 2010*

3. bon; je veux juste dire que l'âge d'or de la littérature arabe était bien avant l'islam. pour ce qui est de l'enseignement de l'arabe, j'ai pas dit que c'est la culture arabe qui fait partie de l'islam mais c'est l'islam qui fait partie de la culture arabe. donc on peut enseigner l'arabe sans faire référence à l'islam. parce qu'il représente un des plusieurs aspects de la culture arabe.

J'espère que c'est clair maintenant 😊

a+

 *Commentaire par medzar | juillet 7, 2010*

4. Donc, nous pourrions avancer que cet aspect théologique, soulevé par nos différents échanges, représente un véritable obstacle culturel, et que l'enseignant de LE (que ce soit

l'arabe ou le français) devra faire attention car il ignore les représentations des apprenants qu'il a en face de lui et qui se rapportent au volet croyance et idéologie
A+

 *Commentaire par marieget | juillet 7, 2010*

5. mais faut il vraiment ignorer ces volets, un jour une question nous a été posée lors du cours, en sachant que l'objectif premier de la didactique des langues étrangères est justement d'octroyer une certaine autonomie, une liberté à l'apprenant lui permettant de dépasser le côté classique de l'enseignement, on cherche à permettre à l'étudiant de se débrouiller dans une situation de communication, lui permettre de s'émanciper dans une société; dans une entreprise ..en une seule phrase apprendre pour communiquer et non apprendre pour apprendre ...car les vers de Molière ou quelques citations de Proust ne vont être surement d'aucune utilité dans un hôtel – au métro – ou chez le boucher ...les tournures de langues – les proverbes en gros ce que utilise les français de tous les jours sont de mise pour quelqu'un qui veut réussir dans un pays autre ..hh une fois me rappelle on m'a dit que j'étais comme Mithras en prenant le dictionnaire j'ai lu que c'était une bouteille en verre pour le vin ou un truc comme ça ..mais en cherchant la vraie interprétation de la phrase j'ai trouvé qu'on m'a en fait dit que j'étais aussi vieux que ce cher Mithras qui fait partie de la tradition biblique étant comme le plus vieux être humain qu'ai pu exister ..hé ben purée lol l'apprentissage de la langue française ne m'a pas servi à grand chose la
@+

 *Commentaire par malikmar33 | juillet 7, 2010*

6. Je crois que le but premier de la didactique est, comme vous le dites, que l'apprenant puisse être capable de se débrouiller dans une situation de communication, et bien sûr là entre en jeu l'interlocuteur, et quelques fois une citation de Molière pourrait nous rendre un grand service 😊
Mais la maîtrise culturelle (savoirs, savoirs-faire, savoirs-être, etc) ne pourrait se faire sans une compétence linguistique. L'apprenant doit être autonome et devra apprendre à apprendre. Je pense que c'est cette aptitude à savoir obtenir l'information qui vous a aidé à percer le mystère de Mithras 😊
En tout cas, j'espère que vous aurez une vie aussi riche et longue que celle de Mithras... Mais peut être sans déluge, cela vaudra beaucoup mieux, n'est-ce pas 😊
A+

 *Commentaire par cristellefm1 | juillet 8, 2010*

Billet 34. Problématique des méthodes : pour quelle méthode opteriez-vous pour le FLE ?

L'évolution des méthodes et des procédés pédagogiques appliqués à l'enseignement a connu dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle et jusqu'à aujourd'hui un essor fulgurant et une expansion sans précédente.. on est passé dès lors ; et en l'espace de quelques années : d'une démarche traditionnelle fondée sur l'imitation de la postérité... à des méthodes et des approches influencées par les nouvelles technologies de l'information et dont l'attention est spécialement focalisée sur l'apprenant sur ses capacités personnelles, ses compétences et ses performances .
La question des méthodes reste cependant moins élucidée en matière de FLE, en effet les différentes techniques proposées – certains diront on est pas dans la proposition vu qu'on travaille avec la dernière méthode – demeurent à mon humble avis difficile à appliquer face aux différents paramètres que l'on croise d'un pays à un autre . face aux différents facteurs économiques – politiques voir dans certains cas culturels et autres . l'accès à la technologie s'avère impensable dans certaines classes en Afrique noire à titre d'exemple – les voyages linguistiques ou ce qu'on appelle bain ou acquisition par immersion seront peut être prohibés pour des raisons politiques dans un autre pays etc etc
En tous les cas il me semble que tout enseignant doit procéder avec sa propre démarche – sa méthode à lui – une sorte d'éclectisme qui lui permet de faire passer au mieux l'information et d'inculquer aux apprenants le savoir et le savoir faire . dans notre cas en Algérie ..le système

imposé avec le LMD donne l'impression que les étudiants peinent à trouver chemin ne serait ce pas la l'échec d'une méthode ?

chères fleuristes quelle méthode adopteriez vous et quels sont à votre avis les avantages que l'on pourrait tirer dans le cas d'une application dans le champ du FLE?

juillet 8, 2010 - Publié par [malikmar33](#) | [Exploration des haies](#) | [apprentissage](#), [Didactique](#), [Langue Etrangère](#), [Méthode](#)

Commentaires

1. Bonjour Malikmar33,

Je crois que la question que vous posez est fort difficile, car comme vous l'avez dit, il n'y a pas de méthode « miracle » qui peut être pratiquée dans toutes les situations, car comme je l'ai appris à travers ce blog, la situation de nos confrères Algériens est différente et sujette à débat.

Pour ma part, si je suis face à une classe d'apprenants, là entrera en jeu la détermination de mon public, qui sont-ils???

Pour les enseignants français de FLE, généralement, ils pratiquent leur métier en dehors de la France, sauf pour les classes des ENAF et adultes immigrés qui sont en France,...

Dans ce cas de figure, ces profs de FLE sont porteurs d'une culture qui est la leur par principe, et ils doivent prendre en considération la culture de leurs apprenants (qu'ils soient des maghrébins, des européens non Français, des asiatiques ou des américains).

Par contre, pour les camarades Algériens, la situation diffère, les enseignants de FLE, partageraient la même culture que leurs apprenants (culture algérienne en l'occurrence), et ils vont enseigner la langue-culture française, et défendre de la sorte une culture qui n'est la leur, donc ils doivent eux-mêmes acquérir une compétence culturelle relative au français, puis une compétence interculturelle.

Pour moi, c'est cela la différence principale entre les enseignants de FLE en France et en Algérie, les premiers ont, normalement, une compétence culturelle par rapport au français qui est leur langue maternelle, pour les Algériens, ils sont appelés à acquérir une double compétence culturelle et interculturelle.

Je crois que ma méthode si je suis face à un public d'Américains sera différente de celle de karinebel qui est face à un public allemand ou riamauvey si elle décide d'enseigner en Espagne, ou même si on est face à un public de maghrébins, comme sera votre cas prochainement...

Chaque public a ses spécificités culturelles, et l'enseignant de FLE devra tenir compte de cela dans son travail, certes l'aspect linguistique sera pris en considération car la compétence linguistique gardera toujours une place de choix dans l'enseignement/apprentissage des LE, mais à cela aussi vient se greffer l'aspect culturel et communicationnel.

L'apprenant devra être capable de communiquer avec l'autre dans la langue cible tout en sachant « se débrouiller » avec les faits culturels de la culture cible. Bien sûr tout cela en sachant sauvegarder son identité propre loin de tout risque d'assimilation.

De nos jours, c'est l'approche actionnelle qui en vogue. Dans cette conception didactique, les usagers de la langue sont dorénavant des acteurs sociaux qui auront pour objectif la réalisation d'une tâche qui n'est pas forcément langagière, dans cette vision les actes de parole sont tributaires des actions sociales qu'ils sont appelés à réaliser.

Dans ce genre de travail collaboratif, il faut faire attention aux spécificités du public, car ce que peut accepter un américain, peut être un allemand ou un maghrébin le refuserai... et si un jour, le hasard, m'amène à enseigner le FLE en Algérie, j'espère pouvoir compter sur mes camarades FLEureux (euses), de ce blog, pour me donner de conseils et orientations afin de mieux cerner la culture arabe qui est riche et complexe et de mieux comprendre la situation du français en Algérie et sa place dans la culture algérienne 😊

Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par davjerome | juillet 8, 2010*

2. Bonsoir,

@David: vous avez souligné un point important quand vous avez abordé la différenciations entre ces deux enseignants de FLE, ceci dit, l'enseignant algérien n'appartenant pas à cette culture française a l'avantage de porter un regard de l'extérieur et de faire comprendre à son apprenant de manière explicite, les fondements de ses représentations et la manière

dont ses comportements et ses valeurs peuvent être interprétées par d'autres, du fait que tous les deux partagent ont en commun cet arrière plan culturel. Il fait profiter de la sorte ses apprenants de sa propre expérience.

De plus, sa tâche ne consiste pas à transmettre tout ce qui constitue la culture française mais de commencer par délimiter les différentes représentations des apprenants afin que l'approche qu'il s'approprie à entreprendre soit plus efficace, en suscitant la curiosité des apprenants à connaître cette culture par le biais d'activités qui favorisent ce contact et lui évitent tout risque de « choc culturel » et de mieux le préparer à d'éventuelles confrontations ; ce même apprenant fera peut être un jour partie des ENAF !

Pour ma part, en visionnant un film « La vague » j'ai été séduit par la méthode d'enseignement employée par le professeur Rainer Wenger, où il donne l'impression à ces apprenants que ce sont eux les dirigeants mais qu'ils doivent suivre un seul régime. Certes ce film ne concerne pas l'enseignement des langues étrangères, mais il nous montre toute sorte de difficultés et obstacles qu'on peut croiser, et nous amène à réfléchir sur les limites qu'on doit imposer pour ne pas perdre le contrôle.

Pour ne pas trop m'éloigner, il ne faut pas oublier que c'est la personnalité de l'enseignant qui joue le rôle le plus important dans une classe de FLE, car il ne faut pas que transmettre un savoir, mais aussi un savoir faire et savoir être. Pour le cas des algériens ce qu'il ne faut surtout pas négliger c'est l'aspect sécuritaire, Bien que le français occupe un statut particulier dans notre pays, quand il s'agit de l'apprendre dans l'objectif de devenir chercheurs, fleureux ou tout simplement pour s'ouvrir au monde, l'obstacle majeur que l'apprenant rencontre c'est le sentiment d'insécurité linguistique et culturelle, la peur d'être jugé, de faire partie de la classe des gens « qui ne savent pas parler français! »

Durant mon cursus, ce que j'ai remarqué le plus chez mes camarades, c'était la peur/refus de prendre la parole, et c'était à l'enseignant de les inciter, parfois carrément les obliger à le faire. Certains justifiaient qu'ils n'avaient pas eu le privilège de grandir dans un milieu ou une famille qui maîtrise cette langue.

Ce problème concerne la prise de parole, le désir d'apprendre et de développer sa compétence de communication, mais j'ai constaté aussi que lorsque l'enseignant évoque des faits culturels, qui sont différents de nos valeurs, en lien ou non avec la religion, certains apprenants réagissent par un enfermement, un refus, on dirait qu'ils se mettent des barrières contre tout ce qui vient de l'autre, cela donc est un obstacle d'ordre culturel. Je vous rejoins sur le fait de dire qu'il n'existe pas de méthode exhaustive, tout dépend des apprenants, du milieu, le contexte et tout ça. Face à des débutants en classe de FLE, je leur exigerai de ne parler qu'en français, peu importe ce qu'ils ont à dire ou à demander, de cette manière je m'assurerai qu'au moins dans ce cadre artificiel ils auront l'occasion de surmonter ce blocage linguistique et de vaincre la peur de prendre la parole. Quant au culturel, beaucoup de pistes ont été dites par des spécialistes, et par les FLEureux dans cet espace d'échange, mais je pense que chaque contexte a ses propres données, pour des apprenants algériens, il ne faut guère négliger l'histoire qui nous est en partie commune, ni la religion car beaucoup de différences culturelles sont liées à cela et c'est là où se manifestent la résistance et les attitudes de rejet. La tâche est certes difficile, c'est pourquoi, les études interculturelles sont au cœur de la problématique didactique, mais j'aspire à ce que, dans ma future classe, je puisse réussir à inciter mes apprenants à s'ouvrir à la culture française, et à les sensibiliser à la diversité culturelle...

A très vite.

 *Commentaire par amelaures | juillet 8, 2010*

3. bonsoir ;

Je trouve que les deux commentaires sont très intéressants ; grosso-modo nous nous accordons à dire qu'il n'y a pas de méthode miracle pour le FLE » disant une sorte d'ordonnance à respecter à la lettre » et que chaque enseignant s'adapte en l'occurrence aux différents paramètres qui entourent le public visé » lol étant sans expériences dans le domaine de l'enseignement lol sa m'étonnerai que l'inspecteur serait du même avis vu que lui s'assure que les règles dictées seront respectées »

enfin bref pour revenir et pour essayer de répondre à la question de David pour ce qui est de la différence entre un enseignant de FLE algériens et français ...la focalisation externe (pour reprendre un peu le terme littéraire) celle de l'enseignant Algériens est plus

complexe, n'étant pas lui même français , le savoir de la langue française qu'il transmet pourrai être complètement dénudé de toute pigmentation culturelle propre a cette langue ..on pourrai faire face a un enseignant ne connaissant rien a la France , ni a son histoire , peut être même qu'il na jamais vu ni parler avec des natifs français. et dans ce cas on ne pourra demander a ce dernier de véhiculer une image ou de faire interpréter des faits culturels a ses apprenants . ce qui pourrait largement les influencés et comme disait Amelaures trouver des gens qui ne » lisant que les manuels historique et ne connaissant rien aux français » vont a tort ou a raison négliger – refuser – peut être se rebeller contre cette langue » ne trouvant pas d'utilité de l'apprendre ..et avec la vision historique qu'il en ont l'éviter » chose qu'on trouve malheureusement beaucoup dans les villages et autres lieux reculées ou le français est encore perçu comme l'opresseur ou le colonisateur ... « dans notre cas le rôle de la télévision , des parents nous ont peut être détourné de cette vision on a su faire la différence entre politique française coloniale et entre des français simples qui en ont rien a voir avec ça »
 enfin la je vous donne un lien pour une vidéo » c'est un documentaire tourné en Algérie dans le lieu même ou a débiter la guerre d'Algérie dans un village qui fait justement lumière sur le problème dont je parlais » c'est juste la bande annonce a vous de voir et pourquoi pas de la commenter
 A+

 *Commentaire par malikmar33 | juillet 8, 2010*

4. Salut tout le monde,
 Je viens de visionner la vidéo proposée par malikmar33, je trouve qu'elle est intéressante pour mieux cerner la situation du français en Algérie ...
 C'est intéressant de voir les représentations des colons, les élèves répondent les Américains!!! Cela en dit long sur la vision impérialiste des USA et son image à travers le monde
 A+

 *Commentaire par michelleame | juillet 8, 2010*

5. Bonjour amelaures,
 Je trouve que c'est bien que vous insistiez sur le fait que vos apprenants s'expriment en français, renforcer la confiance en soi est une étape primordiale pour tout apprenant en LE 😊
 Voici une vidéo qui pourra peut être vous aider à montrer à vos apprenants que l'accent, même s'il est venu d'ailleurs, peut être beau et enrichissant pour la langue française 😊
 @+

 *Commentaire par davjerome | juillet 8, 2010*

6. bonjour
 exact, et j'imagine que ce n'est pas vraiment le cas pour les enfants du même âge en France , pour qui les américains sont présenté comme des libérateurs.
 j'ai beaucoup apprécié la vidéo que vous avez posté, sa en effet un charme , sa embellit la langue française et sa l'enrichit ..
 sinon y'a t'il parmi les fleureux français des enseignants qui puissent partager avec nous leur quotidien avec leur classe ..comment procédez vous ..utilisez vous des support audio – vidéo ...des films – des fiches – des articles de presse ..qu'elle sont vos méthodes afin d'approcher au mieux votre auditoire a la langue et a la culture française

 *Commentaire par malikmar33 | juillet 9, 2010*

7. Bonjour,
 Pour ce qui est de la représentation des USA pour les jeunes Français, cela dépend surtout du milieu, je ne crois qu'il y a une seule représentation, celle des sauveurs/libérateurs... Cela dépend de l'environnement où évolue cet enfant, si il a des parents de gauche, je ne crois qu'il verra les USA de cette façon 😊
 A vrai dire, j'enseigne pas actuellement, mais j'ai suivi, dans le cadre de ma formation des stages, dont un à l'étranger... mais au niveau de la formation, elle même, il y a des séances réservées à la pratique enseignante, l'auto-formation, de nos jours, l'importance est accordée, aussi, à la maîtrise des TICE, car c'est à travers ces technologies qu'on peut assurer au mieux un cours, surtout celui de FLE/S

L'utilisation des documents authentiques et des séquences audio/vidéo est primordiale, elle offre la possibilité de toucher la réalité et permettre un dialogue de cultures.
Pour l'utilisation et les méthodes, ces temps-ci, c'est l'approche actionnelle qui est en vogue, où le travail est plus d'ordre collaboratif à travers la réalisation de tâches.
Au plaisir de vous lire



Commentaire par michelleame | juillet 9, 2010

Billet 35. Contact arabe-français

A mon avis, les obstacles que peut connaître un maghrébin qui désire apprendre le français sont d'ordre linguistique, il est habitué à un système graphique différent, l'arabe en l'occurrence qui diffère du français, ainsi que la différence phonétique des sons propres à la langue française. A cela s'ajoute le système culturel, car appartenant à deux sphères culturelles et civilisationnelles distinctes, la rencontre entre les deux langues peut être enrichissante ou au contraire conflictuelle, le rôle de l'enseignant de FLE est de prendre en considération ces différences et accentuer les ressemblances pour que ce contact se passe dans les meilleures conditions.

J'espère que vos commentaires vont enrichir ma contribution 😊

@+

juillet 10, 2010 - Publié par [marieget](#) | [Exploration des haies](#), [ALE](#), [Classe](#), [FLE](#), [interculturel](#), [Maghreb](#)

Commentaires

1. Bonsoir Marieget,
je suis d'accord sur le principe, mais le rapprochement n'est pas facile à faire, je pense que les Algériens vivant en Algérie peuvent plus établir le rapprochement car ils connaissent des choses sur la culture et réalité française, tandis que l'enseignant français, que va-t-il dire de la culture arabe?



Commentaire par amelaures | juillet 10, 2010

2. Je ne suis pas tout à fait d'accord, à lire le billet de cyrilco, son apprenante algérienne à des difficultés orales et écrites.
Je crois que les Algériens d'une certaine période ont peut être une bonne base en français, mais de nos jours rares sont ceux qui s'y intéressent, le français est devenu langue étrangère en Algérie



Commentaire par famsara | juillet 10, 2010

3. je ne sais pas si on peut considérer le français comme langue étrangère en Algérie, c'est une langue socialement présente



Commentaire par fadnar89 | juillet 10, 2010

4. J'ignore la situation exacte du français en Algérie, mais d'après ce que j'entends c'est un pays francophone, où il existe des gens qui maîtrisent bien cette langue.
Mais le degré de maîtrise je ne sais pas...
Pour le rapprochement, je crois que toutes les cultures du monde ont quelques points communs, elles traduisent des valeurs humaines, et nous sommes tous pareils, des hommes et des femmes.
Je crois que l'enseignant doit connaître son public, si je suis face à un public de maghrébins, je suis dans l'obligation de faire des recherches sur ce monde, pour mieux appréhender leurs profils

@+



Commentaire par marieget | juillet 11, 2010

5. Le rapprochement culturel doit se faire en douceur, car s'il est mal fait il peut occasionner des dégâts, où l'apprenant va dénigrer une des deux cultures en présences, et ce n'est pas franchement le but du FLE, qui proclame le respect et la tolérance 😊



Commentaire par alinemarielle | juillet 11, 2010

Billet 36. Points sensibles

je pense que si un français décide d'apprendre l'arabe, c'est qu'il doit aimer cette langue, je ne crois pas que la langue arabe sois une langue très populaire comme l'anglais ou le français. les difficultés sont d'ordre linguistique phonétique et graphique, il risque aussi de ne pas comprendre

la société arabe avec ses systèmes de politesse par exemple qui diffèrent du système français et peut provoquer des problèmes.
L'enseignant doit attirer l'attention des apprenants sur ces points sensibles pour qu'ils ne causent pas de graves incidents.
Voilà, dans l'attente de vous lire
A+

juillet 12, 2010 - Publié par [meriknas](#) | [Exploration des haies](#)

Commentaires

1. Pour moi l'arabe est aussi attractif que l'anglais, mais je vous rejoins sur un point pour parler avec l'autre c'est la langue de Shakespeare qui peut nous aider, on apprend l'arabe pour pouvoir parler avec des arabes.
Je crois que les FLereux Algériens, ont peut être plus de chance que nous, car lorsqu'ils enseignent l'arabe à des apprenants européens, ils maîtrisent les deux codes en fait, tandis que nous les Français en enseignant le français à des maghrébins on ignore pour la plupart d'entre nous la langue et culture arabe. Donc les Algériens sont plus aptes à tenir le rôle de médiateur

 *Commentaire par annamidt | juillet 10, 2010*

2. je pense que le fait de catégoriser une langue comme étant universelle c'est porter atteinte aux autres langues, je suis consciente que l'anglais est la langue de la communication mondiale, mais le français c'est toujours la langue de la culture et l'arabe la langue de la poésie 😊
pourriez-vous me donner un exemple de politesse que moi française, je risque de mal interpréter ou l'inverse?
@+

 *Commentaire par sandrinko | juillet 10, 2010*

3. @annamidt, je suis d'accord sur le fait que la langue de la communication professionnelle internationale soit plus l'anglais, mais le français dans les administrations algériennes à encore de beaux jours devant lui... le français est aussi la langue de l'amour 😊
@sandrinko, par exemple le baise-main n'est pas toléré en Algérie, un homme étranger à un femme ne devrait pas trop se rapprocher d'elle, dans le monde occidental c'est un signe de courtoisie, en Algérie c'est un signe de non respect. Féliciter un homme des particularités de sa femme (caractéristiques physiques ou morales)n'est pas très bien vu ici.
@+ 😊

 *Commentaire par meriknas | juillet 11, 2010*

4. Il y aussi les manifestations de tendresse dans des lieux publics 😊

 *Commentaire par naddez05 | juillet 11, 2010*

5. Dragage aussi 😊

 *Commentaire par rimarym19 | juillet 11, 2010*

6. Waou!!! je vois que la femme est au centre de ces « points sensibles » et de nos discussions... Merci les gars, si un jour je me rends en Algérie je saurai quoi faire, lol
Pour le baise main, certes c'est un geste courtois, mais considéré comme un peu vieillot 😊 de nos jours les jeunes français ne font pas cela, sauf s'ils sont cavaliers d'une jeune débutante 😊
@+

 *Commentaire par davjerome | juillet 11, 2010*

7. Comment cela cavaliers de jeunes débutantes??? J'ai pas compris ce que vous voulez dire

 *Commentaire par manellaam | juillet 11, 2010*

8. Je faisais référence au bal de débutante, cérémonie mondaine pour fêter « l'entrée dans le monde » des jeunes filles de bonnes sociétés, avant c'était réservé à l'aristocratie, de nos jours il rassemble les filles riches de 18 ans, il y a la robe de soirée et la fameuse valse 😊
Il y a des jeunes hommes pour les accompagner et danser avec elles, c'est les cavaliers
Voilà
A+

Billet 37. différences linguistiques

A mon tour de donner ma vision de l'enseignement du français pour des apprenants d'origine maghrébine, à vrai dire je crois qu'il n'y a pas vraiment de grandes différences entre des apprenants d'origine arabe ou asiatique, car ils ont un système culturel assez différent de la société occidentale, mais je crois que l'enseignant doit prendre en charge la dimension historique qui lie la France aux pays du Maghreb d'un côté, et les spécificités de la langue française, en étudiant l'arabe, comme bon nombre des FLereux de ce blogue, j'ai appris que certains lettres existaient seulement en français comme le P ou le V.

Je rejoins moi aussi, les FLereux pour insister sur l'aspect phonétique, il faut que les apprenants aient des exercices pour se perfectionner à l'oral et à l'écrit, le volet culturel viendra après.

A+

juillet 13, 2010 - Publié par [michelleame](#) | [Exploration des haies](#)
| [ALE](#), [apprentissage](#), [arabe](#), [FLE](#), [Français](#), [Phonétique](#)

Commentaires

1. Quelle version historique des relations France-Algérie? Celle des Français qui présentent les avantages de la colonisation, ou celle des Algériens qui relatent ses méfaits? Comment trouver le juste milieu, que l'enseignant de FLE doit adopter pour enseigner une langue qui véhicule plus qu'une culture mais l'Histoire?



Commentaire par famsara / juillet 13, 2010

2. Je ne sais pas si un arabe accepterait le fait que vous dites qu'il n'y a pas de grandes différences entre des apprenants d'origine arabe ou asiatique!!!!



Commentaire par amelaures / juillet 13, 2010

3. Loin de moi l'idée de heurter les amies Algériennes, mais j'ai voulu simplement dire que la culture arabe ou asiatique sont assez loin de la culture française, par rapport à la culture allemande ou britannique, qui sont des pays européens.

Je sais que le sujet de la présence française en Algérie est un sujet sensible, mais je crois que le rôle de l'enseignant de FLE est d'outrepasser cet obstacle pour arriver à une vision plus harmonieuse basée sur le respect des uns et des autres



Commentaire par michelleame / juillet 13, 2010

Billet 38. Problèmes de l'arabe

Bonsoir à tous

je pense que les problèmes des français avec l'arabe est de reconnaître les sons et les mots, l'arabe il est différent du français et il est une langue riche, les arabes même ne maîtrisent pas cette langue, c'est un mer sans bornes, il y a des lettres arabes qui sont absentes du français: dha, k9"af, tha, 3ein.... un français ne va pas prononcer bien. Le prof doit faire beaucoup d'exercice de prononciation pour aider les élèves à mieux parler. l'écrit aussi est différent, l'arabe s'écrit de droite à gauche, les lettres sont liées entre elles, il faut des exercices d'écriture et de dicté

A+

juillet 14, 2010 - Publié par [rimarym19](#) | [Exploration des haies](#)

Commentaires

1. L'enseignant doit être conscient de la richesse de la langue cible, comme nous l'avons vu dans nos cours d'arabe, pour la plupart des FLereux Français, il nous fallait pas mal de séances pour décrypter le code, le positionnement sur la feuille, le sens de l'écriture et des séances d'écoutes et de répétition des sons, mais nous ne pouvons pas dire que nous maîtrisons 10% de la langue arabe

Je suis tout à fait d'accord avec vous, il faut une batterie d'exercice, mais je crois que c'est la même chose pour le FLE

@+



Commentaire par annamidt / juin 28, 2010

2. Si annamidt peut maîtriser 10% de l'arabe, moi je suis à 01% 😞
Effectivement c'est une langue riche et complexe, de toute façon chaque langue a son génie, même le français n'est pas connu pour sa facilité

Billet 39. Quel arabe apprendre?

Après la lecture des différents billets qui m'ont appris beaucoup de choses, je crois que si un jour j'enseigne l'arabe à un français, qui aura peut être des représentations floues du monde arabe, véhiculées par les média ou les livres, et qui doit faire face à un système phonétique et graphique différent du sien, mon rôle est d'être patiente pour répondre à ses questions, et le guider dans son apprentissage pour que il devient bon parleur et qu'il découvre la civilisation arabo-musulmane. Je crois que c'est difficile d'apprendre une langue car elle est symbolique et propre à une société donnée, et l'arabe est liée à l'image de sacré par certaines personnes ce qui joue en sa défaveur, elle est vue comme une langue parfaite difficile à maîtriser, ce qui peut être rebutant.

Il faut savoir quel arabe faire apprendre à mon apprenant, est-ce le dialectal pour se débrouiller dans les situations de vie quotidienne ou bien l'arabe classique pour lire les livres.

J'espère que les FLereux Français voudront bien me dire quel arabe voudront-ils apprendre?

@+

juillet 14, 2010 - Publié par [manellaam](#) | [Exploration des haies](#) | [ALE](#), [apprentissage](#), [Didactique](#), [FLE](#)

Commentaires

1. Moi, je suis gourmand, je voudrai apprendre les deux 😊



Commentaire par davjerome | juillet 14, 2010

2. J'opte pour l'arabe classique pour pouvoir lire les livres traitant de la civilisation arabo-andalouse, si mes connaissances sont bonnes, on peut communiquer en arabe classique aussi, n'est-ce pas?

@+



Commentaire par sandrinko | juillet 14, 2010

3. Personnellement je suis une personne pratique, je crois que je voudrai maîtriser l'arabe dialectal comme cela je pourrai me débrouiller avec les gens dans les situations quotidiennes.)



Commentaire par annamid | juillet 15, 2010

Billet 40. Le système culturel en question

Coucou tout le monde 😊

Voilà voilà, à moi de dévoiler ma vision 😊

Je crois que les difficultés que peut rencontrer un apprenant d'origine maghrébine, un ENAF par exemple, dans son apprentissage du français sont d'ordre linguistique en premier lieu, c'est le même obstacle pour tout apprentissage en LE, cependant ce qui m'intéresse c'est le système culturel et ou idéologique du pays d'accueil qui peut poser problèmes, car cet apprenant est habitué à un système différent, par exemple la laïcité n'existe pas dans les pays maghrébins, qui se fondent sur la théologie pour instaurer des lois, j'ignore le degré de démocratie là-bas, mais selon l'ONU, on est loin du système français avec la liberté d'expression, et aussi le patriarcat existant dans ces pays. Alors l'apprenant devra s'accommoder à son nouvel environnement pour pouvoir s'intégrer.

Les cours de FLE, offrent cette possibilité avec des unités d'études portant sur le mode de vie français, la culture et la civilisation françaises

Je ne sais pas si l'approche que j'ai donné trouvera de bons échos ou non, parmi les FLereux Algériens, j'espère qu'il pardonneraient tout élément qu'ils considéreraient comme une atteinte, si tel est le cas, qu'ils éclairent ma lanterne 😊

A bientôt

juillet 15, 2010 - Publié par [alinemarielle](#) | [Exploration des haies](#) | [classe de langue](#), [Système culturel](#)

Commentaires

1. Personnellement je ne vois en quoi l'apprentissage de la laïcité française pourrait apporter à un apprenant maghrébin, ce qui compte en premier c'est l'apprentissage linguistique, et en quoi son système de croyances pourrait-il poser problèmes, la laïcité est gardienne des libertés individuelles et de la liberté de culte, alors il ne va pas changer lui même pour être accepté dans sa société d'accueil.



Commentaire par famsara | juillet 15, 2010

2. Je ne crois pas que l'Algérie soit considérée comme un pays théologique, c'est une démocratie, il y a même des partis de gauche, et la femme peut étudier et travailler sans que cela pose problème aux hommes, ma formation par exemple connaît un plus grand nombre de filles

 *Commentaire par amelaures | juillet 15, 2010*

3. La laïcité est protectrice des libertés individuelles, certes mais dans la sphère privée, c'est-à-dire les systèmes organisationnel sont régis par l'Etat et non par la religion, comme c'était le cas avant en France, avant Jules Ferry

 *Commentaire par cristellefm1 | juillet 15, 2010*

4. L'Algérie est une démocratie, mais la première loi de la constitution stipule que la religion est l'Islam et que certaines lois sont inspirées directement de charia (la loi islamique) comme pour la législation de la famille. Donc la religion est bien présente dans la constitution et la réglementation
A+

 *Commentaire par kimoukarm | juillet 16, 2010*

5. La laïcité est l'emblème de la république française, on doit connaître ce que la laïcité nous offre au sein de cette république pour mieux évoluer dans la société d'accueil

 *Commentaire par alinemarielle | juillet 16, 2010*

Billet 41. Le rôle de l'enseignant

Bonjour les FLereux et FLereuses,
l'enseignant de FLE doit être attentif aux obstacles que peut générer la rencontre avec la langue et le monde français, pour un apprenant issu d'un univers autre. Il doit prendre en considération les éléments de rapprochement entre les civilisations française et arabe pour pouvoir instaurer un dialogue et un espace de ressemblance entre elles.
Travailler sur les éléments qui sont présents dans les deux, par exemple et comme point de départ, présenter certains mots français d'origine arabe pour dire que la langue peut se constituer de contact entre les peuples, puis travailler sur les spécificités linguistiques du français en enfin les particularités culturelles.
Les difficultés rencontrées seront d'ordre linguistique et culturel, car les deux langues sont assez éloignées syntaxiquement.
@+

juillet 16, 2010 - Publié par [cristellefm1](#) | [Exploration des haies](#)
| [ALE](#), [Classe](#), [Didactique](#), [Enseignant](#), [FLE](#), [interculturel](#)

Commentaires

1. oui, les langues n'appartiennent pas aux mêmes familles, croyez-vous qu'il serait possible de prendre comme point de départ la relation historique entre les deux pays?

 *Commentaire par amelaures | juillet 16, 2010*

2. Je crois que le fait de prendre les mots français d'origine arabe est intéressant, car cela peut donner l'opportunité à l'apprenant maghrébin qu'il n'est pas si éloigné de la société d'accueil

 *Commentaire par fadnar89 | juillet 16, 2010*

3. Je crois que le volet historique doit être pris en considération comme une réalité, maintenant, à chacun de se positionner par rapport à cet élément, mais je reste persuadée que le rôle de l'enseignant de FLE est d'apporter une autre vision du monde, si le français existe en Algérie, à travers de la colonisation, de nos jours, c'est un plus pour l'Algérie libre

 *Commentaire par michelleame | juillet 16, 2010*

Billet 42. Les difficultés d'apprentissage

Je crois que les difficultés d'apprentissage du FLE pour un apprenant d'origine maghrébine sont plutôt linguistiques, les différences entre les deux systèmes sont assez grandes, et l'apprenant pourrait se perdre dans les deux langues. Il faut rechercher les sons et les faits qui se rapprochent. L'enseignant devra établir les ressemblances entre les deux systèmes, et essayer d'aplanir les difficultés, avec des exercices de prononciation par exemple, sans oublier le volet relatif aux pratiques culturelles, comme cela l'apprenant pourra évoluer dans la société française sans trop de

problèmes.

Au plaisir de vous lire

juillet 17, 2010 - Publié par [riamaudey](#) | [Exploration des haies](#) | [apprentissage, culture, FLE, Langue, Obstacles](#)

Commentaires

1. L'approche par régions est intéressante car même en Algérie, il existe une panoplie de traditions, relative à certaines régions



Commentaire par manellaam | juillet 17, 2010

2. je trouve cette approche intéressante, mais j'ignore si on peut trouver des faits culturels semblables chez les Algériens et les Français.
Pour le système phonétique, oui il existe des sons proches mais pour la culture je l'ignore, pouvez-vous me donner des exemples, SVP 😊



Commentaire par amelaures | juillet 17, 2010

3. Personnellement je ne suis pas très au courant des faits culturels arabes, mais je pourrai présenter une vidéo qui regroupe certaines traditions régionales françaises (bretonne, basque, corse..) et demander à mes apprenants si cela se passe de la même façon, chez eux.

Ainsi, ils découvriront certains faits culturels français, et sauront qu'ils existent des différences même en France, ce qui enrichi l'univers culturels français

Au plaisir de vous lire



Commentaire par riamaudey | juillet 17, 2010

Billet 43. "VOTE" ADRESSE AUX ETUDIANTS FRANCAIS

Bonjour à tous,

Je vous remercie pour tous les billets et commentaires que vous avez publiés et je vous invite à classer, à partir des lectures faites des différents billets et commentaires, les trois obstacles majeurs que vous rencontreriez dans une classe de FLE face à des apprenants d'origine arabo-maghrébine.

A vous 😊

A votre avis, quels sont les trois obstacles majeurs auxquels vous vous heurteriez en tant qu'enseignant de FLE à des élèves d'origine arabo-maghrébine ?

- Problèmes relatifs à la spécificité de la langue maternelle des apprenants (écriture, phonétique, grammaire, conjugaison, etc)
- Problèmes liés à la complexité de la langue française
- Problèmes en rapport avec la motivation des apprenants et leurs représentations de la langue enseignée
- Attitudes de rejet et représentations dévalorisantes de la langue enseignée chez les apprenants
- Méconnaissance du code culturel français véhiculé par la langue enseignée de la part des apprenants

Vote [View ResultsPollDaddy.com](#)

juillet 20, 2010 Publié par [fleraison](#) | [Exploration des haies](#)

Billet 44. "VOTE" ADRESSE AUX ETUDIANTS ALGERIENS

Bonjour,

Je remercie également l'ensemble des étudiants Algériens pour tous les efforts consentis et d'avoir enrichi la réflexion avec les FLEureux Français sur la questions des obstacles auxquels les différents publics Algérien et Français pourraient se heurter. Je vous invite à présent, à voter pour les trois obstacles majeurs dans ce genre de situation.

Quels sont, à votre avis, les trois obstacles majeurs que vous rencontreriez face à un groupe d'élèves d'origine européenne ou française apprenant l'arabe

- Problèmes liés à la spécificité de la langue maternelle des apprenants (écriture,

phonétique, grammaire, conjugaison, etc)

- Problèmes liés à la complexité de la langue arabe
- Problèmes en rapport avec la motivation des apprenants et leurs représentations de la langue enseignée
- Attitudes de rejet et représentations dévalorisantes de la langue enseignée chez les apprenants
- Méconnaissance du code culturel arabe véhiculé par la langue enseignée de la part des apprenants

Vote [View ResultsPollDaddy.com](http://ViewResultsPollDaddy.com)

juillet 20, 2010 Publié par [fleraison](#) | [Exploration des haies](#)

Billet 45. RESULTAS DES VOTES : Qu'en pensez-vous ?

Bonjour,

Les résultats obtenus des deux votes démontrent que pour les Algériens, les trois difficultés majeures sont :

- ***Problèmes liés à la spécificité de la langue maternelle des apprenants (écriture, phonétique, grammaire, conjugaison, etc)***
- ***Problèmes liés à la complexité de la langue arabe***
- ***Problèmes liés à la motivation des apprenants et à leurs représentations de la langue enseignée***

Les étudiants Français pensent que les obstacles majeurs sont :

- ***Méconnaissance du code culturel français véhiculé par la langue enseignée, de la part des apprenants***
- ***Problèmes liés à la complexité de la langue française***
- ***Attitudes de rejet et représentations dévalorisantes de la langue enseignée chez les apprenants et problèmes en rapport avec la motivation des apprenants et leurs représentations de la langue enseignée***

Après avoir voté pour les trois obstacles majeurs rencontrés en classe de FLE ou de ALE, vous êtes appelés à commenter ces résultats. Chaque groupe donnera son avis sur le vote du groupe partenaire et de dire si ces obstacles correspondent vraiment à sa réalité.

Au plaisir de vous lire

juillet 23, 2010 - Publié par [fleraison](#) | [Exploration des haies](#)

Commentaires

1. Bonjour,

Pour ce qui est du vote des Flereux Algériens, à mon avis, c'est encore les obstacles linguistiques qui priment, c'est peut être parce que la langue arabe est connue pour sa complexité.. Toutefois, pour l'aspect interculturel, tout va dépendre des images initiales que se font ces apprenants de cet apprentissage, de l'arabe j et de la culture qu'il véhicule.. d'où la nécessité d'une première évaluation de leurs représentation, comme vous le savez tous, les deux aspects linguistiques et culturels sont indissociables, mais même si il y a primauté du linguistique sur le culturel, ce dernier doit être pris en compte, Ici en France, c'est différent, les départements de langues donnent de l'importance depuis des années à cette dimensions vu la centration sur la communication, pour les flereux algériens. Les différences culturelles peuvent être sources de problèmes de communication, si, en apprenants l'arabe, notre objectif premier est de communiquer avec des arabes, nous devons savoir se comporter avec eux vu la différence des codes culturels entre eux et nous .. Voilà

@+

 *Commentaire par marieget | juillet 23, 2010*

2. Salut,

Pour le vote des Flereux Français, je pense que les obstacles présentés sont assez présents dans la réalité, je crois que la prise en considération de l'aspect culturel est importante parce que on doit pas oublier les rapports qu'entretiennent le pays d'origine de l'apprenant avec la société d'accueil... sauf qu'il faut pas trop penser que l'apprenant algérien a un problème avec la france et les français, car c'est pas vrai dans toutes les situations, Donc je

<p>pense c'est abord le systeme de la langue est doit avoir toute l'attention puis, à fur et à mesure que l'élève apprend la langue, on corrige les erreurs culturelles.. meme si ce dernier point n'a beaucoup d'influence à mon avis sur l'apprentissage, nos futures experiences nous le confirmeront 😊 Au plaisir de vous lire</p>
<p>3. @ Marieget, il est vrai que la dimension culturelle n'est pas trop présente parce que, dans la formation française, cette dimension n'est pas très présente dans notre formation, ce qui peut expliquer peut être sa toute cette negligence chez nous 😊 @+</p>
<p>4. Bonjour, Je suis d'accord sur les différents obstacles, qu'ils soient linguistiques et représentationnels culturels, d'après ce que j'ai compris, la dimension culturelle est plus présente dans la didactique des LE, dans les pays européens, il faut un peu plus de temps pour les autres pays peut être 😊 @+</p>
<p>5. Bonjour, La dimension culturelle commence à prendre de l'importance dans les textes législatifs, mais je crois que dans notre formation en didactique elle n'est pas assez présente, mais d'après ce que disent les fleuristes français elle a beaucoup d'intérêt, peut être il faut pousser les apprenants à aimer la langue et la présenter positivement avec sa culture.. c'est comme ça que les algériens vont oublier l'influence historique de l'occupation françaises et le traumatisme de leurs ancêtres.. et surtout penser que cette langue est avant tout un outil de communication 😊</p>
<p>6. Vous savez, en France aussi la prise en compte de la dimension interculturelle est assez récente, il faut du temps pour les autres pays, mais je crois que cette dimension sera prise en compte rapidement et apparaître dans la formation en DLE, je voudrais juste ajouter que même si le français représente en premier lieu un outil de communication, l'apprentissage de n'importe quelle langue intervient dans l'éducation interculturelle qui prône le relativisme et le respect de l'autre, on apprend certes à communiquer avec l'autre mais aussi à réussir cette communication.. Pour le vote des algériens je trouve que c'est bien d'axer le travail sur les obstacles linguistiques si le public choisit l'apprentissage de cette langue, on en déduit l'existence d'un rapport positif vis à vis d'elle, dans le cas où son apprentissage est imposé, il est important de chercher la dimension cachée de cette langue et viser non seulement de réussir son enseignement mais faire un réel travail pour atteindre des objectifs interculturels... 😊</p>
<p>7. Je comprends que chaque groupe a évalué ces obstacles en fonction de son contexte, les FLereux français se sont assez familiarisés avec ces notions qui restent ambiguës pour la plupart des étudiants, c'est pour ça qu'on envisage pas de tenir compte du culturel qui nous semble comme un ornement dans l'apprentissage, néanmoins, tout le monde se plaint du manque de compétence orale communicative etc malgré tant d'années d'apprentissage, est ce cela est lié à la qualité des enseignements, à la mise à l'écart de la dimension interculturelle qui est importante certes, mais la dimension linguistique l'est aussi. mais de façon générale, je suis d'accord avec les deux visions, elles se rejoignent en fin de compte</p>
<p>8. C'est vrai que la dimension culturelle est primordiale, mais le linguistique l'est tout aussi, sur ce point de vue je suis d'accord avec Kimoukarm.</p>
<p>9. La focalisation de nos amis algériens sur la dimension linguistique est fort intéressante, car la maîtrise linguistique est primordiale, tout au tant que l'aspect culturel, mais je crois que pour eux la culture est partiellement présente dans les pays maghrébins, l'inverse n'est pas</p>

juste... la culture arabe n'est pas présente chez les Français
@+

 *Commentaire par sandrinko | juillet 24, 2010*

10. A lire les commentaires, j'ai l'impression que deux visions didactiques s'affrontent celle qui privilégie la linguistique et l'autre qui s'intéresse à la culture...
Mais je crois que l'une complète l'autre n'est-ce pas?

 *Commentaire par medzar | juillet 24, 2010*

11. Parfaitement, medzar, on parle actuellement de la didactique des Langues et Cultures, pour signifier la complémentarité de ces deux notions.
je suis plutôt d'accord sur le résultat des votes algériens 😊
Pour nous français, la plus grande difficulté sera surtout d'ordre linguistique vu l'éloignement sémantique et lexicographique des deux langues
A+

 *Commentaire par cyrilco | juillet 24, 2010*

12. Je ne sais pas si pour un sujet maghrébin, la culture française soit si éloignée que cela, vu la relation "historique et sociale" existant entre ces pays et la France, il devra connaître certains choses sur la France et les français, n'est-ce pas?

 *Commentaire par malikmar33 | juillet 25, 2010*

13. @malikmar33, je crois que le rôle de l'enseignant du FLE est de découvrir ces "choses" et les analyser avec ses apprenants pour savoir si c'est des informations réelles, idéalisées ou carrément fausses 😊
Je suis d'accord avec l'approche des FLereux Algériens, la maîtrise linguistique est primordiale pour nous Français
Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par karinebel | juillet 25, 2010*

14. Salut tout le monde,
Débat intéressant... Faut-il enseigner la langue sans la culture, et le pouvons-nous réellement??? Pour ma part, je crois que l'une ne va pas sans l'autre.
Mais je crois que la vision des FLereux Algériens, est juste aussi vu la différence des deux langues, il est peut être préférable de connaître le système linguistique et en deuxième temps découvrir le système culturel 😊

 *Commentaire par cristellefm1 | juillet 25, 2010*

15. Je ne sais pas pour les autres, mais personnellement j'apprends beaucoup de choses sur ce blogue, et je commence à me poser des questions sur des "choses" nouvelles.. Merci pour tous

 *Commentaire par fadnar89 | juillet 25, 2010*

16. Je partage aussi le sentiment de Fadnar89, car moi aussi j'apprends de nouvelles choses sur l'Algérie et la culture maghrébine, et je suis confrontée à de nouvelles problématiques, donc à mon tour de dire : Merci à tous

 *Commentaire par rimaudey | juillet 25, 2010*

Billet 46. Univers parallèles 1

Bonjour tout le monde,
Après ces échanges fructueux portant sur les éventuels obstacles que vous pourrez rencontrer dans votre futur métier d'enseignant d'une LE. Je me permets de lancer la troisième phase qui commencera par un exercice où il vous sera demandé de terminer de cinq manières différentes les phrases suivantes:

Les Français sont.....

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Les Algériens sont.....

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

La seule consigne que je puis vous donner est d'être le plus spontané possible 😊
Au plaisir de vous lire

juillet 26, 2010 - Publié par fleraison | Univers parallèles

Commentaires

1. Bonjour
Pour moi,
Les Français sont : grands, blonds, intelligents, froids, sympathiques
Les Algériens sont : têtus, courageux, nerveux, chaleureux, généreux
A+

 *Commentaire par famsara | juillet 26, 2010*

- Vous savez, je suis brune et pas très grande 😞
Tous les Français ne correspondent pas beaucoup à cette image, certes ce stéréotype très « aryen » peut satisfaire certains esprits... Mais à mon avis je crois que les Français ne sont pas très grands en taille, en comparaison avec les peuples germaniques 😊

@+

 *Commentaire par annamidt | juillet 26, 2010*

- Je crois que cette image que nous avons est celle de tous les européens, pour nous ils sont grands et blancs, peut être c'est dû à la vision colonisatrice, qui les présenter comme forts et beaux, ou bien c'est notre côté africain bruns.. même s'il existent des Algériens grands et blancs comme pour certains berbères 😊

 *Commentaire par famsara | juillet 29, 2010*

2. Bonjour à tous,
Ok, je vais me jeter à l'eau et tenter d'être le plus spontanée possible:
Les Français sont : beaux, travailleurs, cultivés, européens, froids
Les Algériens sont: berbères, arabes, connus par leur tempérament chaud, bruns, fainéants et n'ont pas le sens de la ponctualité
A +

 *Commentaire par fadnar89 | juillet 26, 2010*

3. bon , je vais me prêter au jeu et je dirais
que les Français sont :
1- gastronomes
2- de bons vivants – fêtards (a la Patrick Sébastien)
3- râleurs
4- belles (L) et romantiques
5- radins
les Algériens eux sont :
1- nerveux (lol c'est dans les gènes)
2- accueillants et solidaires
3- fainéants et non ponctuel (alors la pas du tout)
4- enif (un truc que les français ne comprendront pas) – disant que c'est une fierté démesurée
5- ont un incroyable sens de l'humour

 *Commentaire par malikmar33 | juillet 26, 2010*

- Belles...Merci pour le complément 😊
Mais pourquoi Patrick Sébastien??? et c'est quoi cette histoire du "enif" que nous pourrions pas comprendre, nous Français 😊

A+

 *Commentaire par karinebel | juillet 27, 2010*

- Salut Karinebel
Patrick Sébastien, parce qu'il a une émission pleine de joie et de couleurs, et cela me donne l'impression que c'est assez populaire
Le "enif" veut dire le nez en arabe, et pour nous, il représente la dignité et la fierté, avoir du "nif" c'est avoir de l'honneur, ce dernier est une notion clé de l'image sociale des Algériens...
Je ne crois pas que les Français ont cette vision
Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par malikmar33 / juillet 29, 2010*

- C'est drôle... avoir du nez/flair pour un français c'est deviner juste/ avoir une bonne intuition

On cite le même organe pour diverses significations 😊

 *Commentaire par cyrillico / juillet 29, 2010*

4. My turn,
Les Français sont :
1. râleurs
 2. sales
 3. conservateurs
 4. conformistes
 5. curieux
- Les algériens sont :
1. français
 2. respectueux
 3. solidaires (entre eux)
 4. africains
 5. patriotique

 *Commentaire par annamid / juillet 26, 2010*

- Bonsoir annamid,
Je trouve votre vision des Algériens très intéressante, mais je voudrais connaître si vous avez été en contact avec des Algériens, pour en dégager cette opinion, ou c'est une vision complètement externe?
Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par fadnar89 / juillet 28, 2010*

- A vrai dire, je ne connais pas d'Algériens natifs, mais s'est en vous cotoyant à travers ce blogue, que j'ai appris à mieux connaître la culture maghrébine, et avec le temps je me sens proche de tous les membres 😊

 *Commentaire par annamid / juillet 29, 2010*

- Nous partageons aussi le même sentiment 😊

 *Commentaire par amelaures / juillet 29, 2010*

5. Bonjour
A moi de me lancer:
Les Français sont : râleurs, nerveux, gourmands, fêtards, grévistes 😊
Les Algériens sont : chaleureux, accueillants, respectueux des traditions, nerveux, respectueux de la religion
Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par michelleame / juillet 26, 2010*

6. A moi, les Français sont:
1. des littéraires
 2. de fins gourmets, boivent du vin et portent des pull à rayures (à la Renaud)
 3. râleurs
 4. des séducteurs
 5. beaux
- Les Algériens sont :
1. impatients et nerveux
 2. les rois de l'autodérision
 3. solidaires

4. fiers d'être des algériens
5. très attachés à la France

 *Commentaire par kimoukarm | juillet 27, 2010*

7. A Moi...
Les Français sont:
 1. distants
 2. ponctuels
 3. individualistes
 4. démocrates
 5. gourmandsLes Algériens sont :
 1. francophones
 2. de bons cuisiniers
 3. amicaux
 4. assez mal vus par le droite française
 5. sujets à des préjugés raciaux

 *Commentaire par davjerome | juillet 27, 2010*

8. Pour moi, les Français sont : froids, arrogants, travailleurs, aiment la science et le technologie, aiment la fête
Les Algériens sont: musulmans, arabes, fiers, courageux, bavards
@+

 *Commentaire par naddaz05 | juillet 27, 2010*

9. Me toca!
Aloooors, les Français sont :
 - 1, souvent de mauvaise foi.
 - 2, râleurs.
 - 3, ponctuels.
 - 4, gourmands.
 - 5, de terribles conducteurs!Les Algériens sont:
 - 1, bavards.
 - 2, assez fiers.
 - 3, moqueurs (dans le sens positif du terme)
 - 4, rigolos.
 - 5, sans prétention.

 *Commentaire par rimaudey | juillet 27, 2010*

- Salut,

J'ai pas compri "de mauvaise foi" 😞

 *Commentaire par rimarym19 | juillet 29, 2010*

- Bonsoir rimarym19,

Etre de mauvaise foi, c'est être malhonnête et manquant de sincérité

Pour moi, la société française avec son individualisme commence à perdre de son authenticité, peut être c'est mon parcours de vie qui m'incite à le dire... En vivant dans d'autres pays, j'ai ressenti une certaine différences entre les Français et les autres peuples

 *Commentaire par rimaudey | juillet 29, 2010*

10. Les Français
 1. intelligents
 2. ont un bon gout
 3. ont un beau pays
 4. cultivés
 5. raleursLes Algériens
 1. simples
 2. curieux
 3. intelligents

4. gourmands
5. patriotes
6. ont un très beau pays

 *Commentaire par medzar / juillet 27, 2010*

11. A mon tour...

C'est difficile de répondre sans tomber dans les stéréotypes mais je vais essayer ...

Les Français sont.....

1. Stressés
2. Chauvins
3. Gastronomes
4. Superficiels
5. Artistiques

Les Algériens sont.....

1. Chaleureux et accueillants
2. Réservés
3. Énergiques
4. Sereins
5. ont des valeurs fortes

 *Commentaire par sandrinko / juillet 27, 2010*

12. Je vais dire:

Les français sont :

1. Sympathiques
2. Barjots
3. Emphatiques
4. Travailleurs
5. Serviabiles

Les algériens sont :

1. Forts de caractère
2. Versatiles
3. Fainéants
4. Routiniers
5. Accueillants

 *Commentaire par amelaures / juillet 28, 2010*

13. A Moi,

Les Français sont:

1. Gourmands
2. Grands parleurs
3. Séducteurs
4. Démocrates
5. Chauvins

Les Algériens sont:

1. Accueillants
2. Liés à leurs traditions
3. Bruns
4. Chaleureux
5. Ayant un sens de l'humour

 *Commentaire par alinemarielle / juillet 28, 2010*

14. Pour moi...

Les Français sont : nerveux, aimant la grève, râleurs, aimant le bon vin, séducteurs

Les Algériens sont : respectueux, chaleureux, aimables, maghrébins, arabes

 *Commentaire par karinebel / juillet 28, 2010*

15. Pour moi

Les Français sont : démocrates, râleurs, gourmands, laïques, européens

Les Algériens sont: maghrébins, traditionalistes, chaleureux, courageux, accueillants

 *Commentaire par marieget / juillet 28, 2010*

16. A mon tour:

Les Français sont : intelligents, grands, beaux, aimables, gentils
Les Algériens sont : drôles, impatientes, nerveux, chaleureux, religieux

 *Commentaire par meriknas / juillet 28, 2010*

17. A moi...

Les Français sont: chauvins, gourmands, râleurs, séducteurs, gastronomes
Les Algériens sont: gentils, sympa, solidaire, proches de la religion, proches de la tradition

 *Commentaire par cristellefm1 / juillet 28, 2010*

18. A moi

Les Français sont:

1. intelligents
2. Démocrates
3. Propres
4. Sympathiques
5. Gentils

Les Algériens sont:

1. nerveux
2. impatientes
3. Fainéants
4. fiers
5. nationalistes

 *Commentaire par manellaam / juillet 29, 2010*

19. Tous les Algériens ne sont pas arabes, ils y a les berbères qui sont une ethnie à part, et les Algériens adorent la grève aussi, en tout cas, nous les étudiants ont aime bien ça 😊

 *Commentaire par manellaam / juillet 29, 2010*

- Donc être arabes ou berbères, ce n'est pas la même chose?

 *Commentaire par karinebel / juillet 29, 2010*

- Bonsoir

Les Berbères (amazighes) sont les habitants d'origine de l'Algérie, ils ont leur langue et ils parlent aussi l'arabe

Les Arabes sont les descendants des musulmans arrivés avec la conquête islamique, ils parlent arabes

Mais ce n'est pas la même origine

 *Commentaire par medzar / juillet 29, 2010*

- C'est comme pour les Bretons et Corses chez nous 😊

 *Commentaire par davjerome / juillet 29, 2010*

20. Pour moi

Les Français sont : beau, grand, gentils, intelligent, propres
Les Algériens sont: courageux, nerveux, tristes, aime manger, fainéant

 *Commentaire par rimarym19 / juillet 29, 2010*

21. A mon tour

Les Français sont : démocrates, européens, nerveux, mauvais perdants, gourmands
Les Algériens sont : sympathiques, méditerranéens, chaleureux, joyeux, drôles

 *Commentaire par cyrillco / juillet 29, 2010*

Billet 47. Univers Parallèles II

Bonjour à tous et à toutes

Je tiens à féliciter la communauté des FLEureux(es) pour ces différents échanges qui se rapportent à la phase « Exploration de haies » et qui ont participé massivement aux échanges et ont contribué à éclairer la problématique de l'enseignement d'une LE en général et du FLE en particulier, ce qui a suscité des débats intéressants. Les commentaires ont atteint un nombre très élevé, ce qui montre l'intérêt qu'ont suscité ces échanges.

Il est temps maintenant de lancer , une autre phase, qui s'inscrit dans « Univers parallèles » et qui est un appel aux FLEureux(es), pour porter un regard sur les différents stéréotypes et clichés relatifs aux Français et aux Algériens et qui sont véhiculés par la littérature Française ou Algérienne et différents supports pouvant avoir une utilité didactique.

Je vous proposerai dans cette phases, des extraits de romans littéraires beurs, des vidéos tirés de

spectacles d'humoristes d'origine maghrébine ou française contenant des images culturelles, des deux cultures.

Vous êtes donc invités dans cette phase à tenter d'analyser ces différentes représentations, stéréotypées ou pas, dans une visée interculturelle et didactique en tant que formateur ou futur formateur de FLE ;

Face à cette littérature et à un apprenant de FLE, ou d'ALE, quelle approche l'enseignant est censé suivre ? ces stéréotypes, seront-ils évoqués, ignorés, ou analysés, en cours de langue-culture ?

Quels sont les traits culturels sur lesquels, un enseignant d'une langue-culture étrangère doit-il insister ?

Je laisse la liberté aux FLEureux (ses) de poser leurs propres questions concernant ces différents supports ou documents, même s'ils ne peuvent pas tous avoir une visée didactique, mais, ces extraits littéraires, vidéos d'humoristes, véhiculent une certaine vision, qui peut avoir son impact. A vous futurs enseignants, de porter un regard sur les différentes images culturelles, d'analyser leur portée didactique, et de réfléchir à vos cours d'enseignement en tenant compte des stéréotypes culturels.

Vous pouvez, apporter vos propres exemples tirés, de textes littéraires, d'images, de vidéos, afin d'étayer vos visions ou d'inviter les autres FLEureux(ses) à en discuter.

L'objectif, n'est nullement d'alimenter les stéréotypes culturels mais de confronter les visions des futurs formateurs de FLE quant à la question des stéréotypes culturels en didactique des langues et des cultures.

seront mises en interaction, dans cette phase, non seulement vos formations et expériences en didactique du FLE mais aussi vos cultures car, chaque document présenté ici, véhiculera une vision de vos cultures d'origine, ou de la culture que vous enseignerez, ce qui nécessiterait une intervention réfléchie de vous, futurs médiateurs interculturels.

J'espère que ces différentes "activités" que je vous proposerai, vous inciteront à participer aux échanges et vous enrichiront sur divers plans.

A très bientôt 😊

juillet 29, 2010 Publié par [fleraison](#) | [Univers parallèles](#)

Billet 48. Littérature, interculturelité et pistes didactiques

Bonjour,

Pour une première activité, je vous propose un extrait de l'œuvre de Faiza Guène " Kiffe Kiffe demain". Le choix de cette œuvre est lié au fait qu'elle revêt des traits culturels relatifs à la culture de l'écrivain et retrace son parcours dans la société d'accueil où elle se trouve confrontée à une culture différente de la sienne. De plus, l'écrivain a eu recours à l'humour pour évoquer certaines images culturelles, ce qui pourrait être exploité dans une pédagogie interculturelle pour rendre l'accès à la culture de l'autre plus plaisant.

Avant de vous inviter à la lecture de l'extrait, je vous rappelle qu'il vous est demandé d'analyser l'extrait sur le plan culturel et interculturel tout en réfléchissant à une transposition didactique de cette littérature beur, qui peut être considérée comme un entre deux culturels. Pour mener à bien cette activité, il vous serait peut être utile de répondre dans vos billets ou commentaires aux questions suivantes:

1. Quelles sont les images culturelles relatives à la culture Française et la culture Maghrébine évoquées par l'auteur?
2. Cet extrait, pourrait-il être utilisé à des fins interculturelles dans l'enseignement du FLE?
3. Si oui, comment envisagez-vous cet enseignement et quelle serait votre tâche en tant qu'enseignant?

Vous pouvez poser vos propres questions, nous faire part de vos réflexions et aussi proposer vos propres exemples et approches didactiques afin de partager votre projet d'avenir qu'est l'enseignement du FLE et d'échanger avec vos collègues diverses idées sur ce domaine et ainsi vous enrichir mutuellement.

Bonne lecture 😊

"C'est lundi et comme tous les lundis, je suis allée chez Mme Burlaud. Mme Burlaud, elle est vieille, elle est moche et elle sent le Parapoux. Elle est inoffensive mais quelquefois, elle m'inquiète vraiment. Aujourd'hui, elle m'a sort de son tiroir du bas une collection d'images bizarres, des

grosses taches qui ressemblaient à du vomi séché. Elle m'a demandé à quoi ça me faisait penser. Je lui ai dit et elle m'a fixée de ses yeux globuleux en remuant la tête comme les petits chiens mécaniques à l'arrière des voitures.

C'est le lycée qui m'a envoyée chez elle. Les profs, entre deux grèves, se sont dit que j'avais besoin de voir quelqu'un parce qu'ils me trouvaient renfermée... Peut être qu'ils ont raison, je m'en fous, j'y vais, c'est remboursé par la Sécu.

Je crois que je suis comme ça depuis que mon père est parti. Il est parti loin. Il est retourné au Maroc épouser une autre femme sûrement plus jeune et plus féconde que ma mère. Après moi, Maman n'a plus réussi à avoir d'enfant. Pourtant, elle a essayé longtemps. Quand je pense qu'il y a des filles qui font pas exprès de tomber enceintes du premier coup... Papa, il voulait un fils. Pour sa fierté, son nom, l'honneur de la famille et je suppose encore plein d'autres raisons stupides. Mais il n'a eu qu'un enfant et c'était une fille. Moi. Disons que je correspondais pas tout à fait au désir du client. Et le problème, c'est que ça se passe pas comme à Carrefour : y a pas de service après vente. Alors un jour, le barbu, il a dû se rendre compte que ça servait à rien d'essayer avec ma mère et il s'est cassé. Comme ça, sans prévenir.

Tout ce dont je me souviens, c'est que je regardais un épisode de la saison 4 de *X Files* que j'avais loué au vidéo club d'en bas de ma rue. La porte a claqué. À la fenêtre, j'ai vu un taxi gris qui s'en allait. C'est tout. Ça fait plus de six mois maintenant. Elle doit déjà être enceinte la paysanne qu'il a épousée. Ensuite, je sais exactement comment ça va se passer : sept jours après l'accouchement, ils vont célébrer le baptême et y inviter tout le village. Un orchestre de vieux cheikhs avec leurs tambours en peau de chameau viendra spécialement pour l'occasion. À lui, ça va lui coûter une vraie fortune – tout l'argent de sa retraite d'ouvrier chez Renault. Et puis, ils égorgeront un énorme mouton pour donner un prénom au bébé. Ce sera Mohamed. Dix contre un.

Quand Mme Burlaud me demande si mon père me manque, je réponds « non » mais elle me croit pas. Elle est perspicace comme meuf. De toute façon, c'est pas grave, ma mère est là. Enfin, elle est présente physiquement. Parce que dans sa tête, elle est ailleurs, encore plus loin que mon père. Le ramadan a commencé depuis un peu plus d'une semaine. J'ai dû faire signer à Maman un papier de la cantine précisant pourquoi je ne mangeais pas ce trimestre. Quand je l'ai donné au proviseur, il m'a demandé si je me foutais de sa gueule. Le proviseur, il s'appelle M. Loiseau. Il est gros, il est con, quand il ouvre la bouche ça sent le vin de table Leader Price et en plus il fume la pipe. À la fin de la journée, c'est sa grande soeur qui vient le chercher en Safrane rouge à la sortie du lycée. Alors quand il veut jouer le proviseur autoritaire, il est loin d'être crédible.

Donc M. Loiseau m'a demandé si je me foutais de sa gueule parce qu'il a cru que le papier, je l'avais signé à la place de ma mère. Il est vraiment con, parce que si j'avais voulu imiter une signature, j'en aurais fait une vraie. Là, Maman avait juste fait une vague forme qui tremble. Elle a pas l'habitude de tenir un stylo entre ses mains. Ducon, il s'est même pas posé la question. Il doit faire partie de ces gens qui croient que l'illettrisme, c'est comme le sida. Ça existe qu'en Afrique. Y a pas très longtemps, Maman a commencé à travailler. Elle fait le ménage dans un hôtel Formule 1 à Bagnolet, en attendant de trouver autre chose, j'espère bientôt. Parfois, quand elle rentre tard le soir, elle pleure. Elle dit que c'est la fatigue. Pendant le ramadan, elle lutte encore plus parce qu'à l'heure de la coupure, vers 17 h 30, elle est

encore au travail. Alors pour manger, elle est obligée de cacher des dattes dans sa blouse. Elle a carrément cousu une poche intérieure histoire que ça fasse plus discret parce que si son patron la voyait, elle se ferait engueuler.

Au Formule 1 de Bagnolet, tout le monde l'appelle « la Fatma ». On lui crie après sans arrêt, et on la surveille pour vérifier qu'elle pique rien dans les chambres. Et puis, le prénom de ma mère, c'est pas Fatma, c'est Yasmina. Ça doit bien le faire marrer, M. Schihont, d'appeler toutes les Arabes Fatma, tous les Noirs Mamadou et tous les Chinois PingPong. Tous des cons, franchement... M. Schihont, c'est son responsable. Il est alsacien. Parfois, je souhaite qu'il crève au fond d'une cave, bouffé par les rats. Quand je dis ça, Maman m'engueule. Elle dit que c'est pas bien de souhaiter la mort, même à son pire ennemi. Un jour, il l'a insultée et quand elle est rentrée, elle a pleuré super fort. La dernière fois que j'ai vu quelqu'un pleurer comme ça, c'était Myriam quand elle s'était fait pipi dessus en classe de neige. Cet enfoiré de M. Schihont, il a cru que Maman se moquait de lui parce qu'avec son accent elle prononce son nom « Schihant ».

Depuis que le vieux s'est cassé, on a eu droit à un défilé d'assistantes sociales à la maison. La nouvelle, je sais plus son nom. C'est un truc du genre Dubois, Dupont, ou Dupré, bref un nom pour qu'on sache que tu viens de quelque part. Je la trouve conne et en plus, elle sourit tout le temps

pour rien. Même quand c'est pas le moment. Cette meuf, on dirait qu'elle a besoin d'être heureuse à la place des autres. Une fois, elle m'a demandé si je voulais qu'on devienne amies. Moi, comme une crapule, je lui ai répondu qu'il y avait pas moyen. Mais je crois que j'ai gaffé parce que j'ai senti le regard de ma mère me transpercer. Elle devait avoir peur que la mairie ne nous aide plus si je devenais pas copine avec leur conne d'assistante. Avant Mme Dumachin, c'était un homme... Ouais, son prédécesseur, c'était un monsieur, un assistant de la mairie. Il ressemblait à Laurent Cabrol, celui qui présentait « *La Nuit des héros* » sur TF1 le vendredi soir. C'est dommage que ce soit fini. Maintenant Laurent Cabrol, il est en bas à droite de la page 30 du TV Mag en tout petit, habillé en polo à rayures jaunes et noires, en train de faire une pub pour les chauffages thermiques. Donc, l'assistant social c'était son sosie. Tout le contraire de Mme Dutruc. Il plaisantait jamais, il souriait jamais et il s'habillait comme le professeur Tournesol dans *Les Aventures de Tintin*. Une fois, il a dit à ma mère qu'en dix ans de métier, c'était la première fois qu'il voyait « des gens comme nous avec un enfant seulement par famille ». Il ne l'a pas dit mais il devait penser « Arabes ». Quand il venait à la maison, ça lui faisait exotique. Il regardait bizarre les bibelots qui sont posés sur le meuble, ceux que ma mère a rapportés du Maroc après son mariage. Et puis comme on marche en babouches à la maison, quand il entrait dans l'appartement, il enlevait ses chaussures pour faire bien. Sauf que lui, il avait des pieds bioniques, son deuxième doigt était au moins dix fois plus long que le gros orteil. On dirait qu'il faisait des doigts d'honneur à l'intérieur de ses chaussettes. Et puis il y avait l'odeur. Il jouait le type compatissant mais c'était un mytho. Rien du tout. Il en avait rien à foutre de nous. D'ailleurs, il a arrêté le travail d'assistant social. Il s'est installé à la campagne à ce qu'il paraît. Si ça se trouve, il s'est reconverti en maître fromager. Il passe avec sa camionnette bleu ciel dans les petits villages de la bonne vieille France, le dimanche après la messe, et vend du pain de seigle, du roquefort tradition et du saucisson sec. Mme Duquelquechose, même si je la trouve conne, elle joue mieux son rôle d'assistante sociale de quartier qui aide les pauvres. Elle fait vraiment bien semblant d'en avoir quelque chose à cirer de nos vies. Parfois, on y croirait presque. Elle me pose des questions avec sa voix aiguë. L'autre jour, elle voulait savoir ce que j'avais lu comme livre dernièrement. Je lui ai juste fait un mouvement d'épaules pour qu'elle comprenne « rien ». En vrai, je viens de finir un bouquin de Tahar Ben Jelloun qui s'appelle *L'Enfant de sable*. Ça raconte l'histoire d'une petite fille qui a été élevée comme un petit garçon parce que c'était déjà la huitième de la famille et que le père voulait un fils. En plus, à l'époque où ça se passait, y avait ni échographie, ni contraception. C'était ni repris, ni échangé. Quel destin de merde. Le destin, c'est la misère parce que t'y peux rien. Ça veut dire que quoi que tu fasses, tu te feras toujours couiller. Ma mère, elle dit que si mon père nous a abandonnées, c'est parce que c'était écrit. Chez nous, on appelle ça le mektoub. C'est comme le scénario d'un film dont on est les acteurs. Le problème, c'est que notre scénariste à nous, il a aucun talent. Il sait pas raconter de belles histoires”.

GUENE, F., 2005, *Kiffe Kiffe demain*, LGF/Livre de Poche

Au plaisir de vous lire 😊

juillet 30, 2010 Publié par fleraison | Univers parallèles

Billet 49. Réflexions et pistes didactiques

Voici d'autres documents qui pourront vous être utiles dans vos réflexions sur une analyse des images et stéréotypes dans une visée didactique, et notamment le rôle de l'humour dans la communication inter-culturelle

La première séquence est celle d'un humoriste Algérien résidant en France, il s'agit de Mohamed Fellag :

La seconde est celle de Gad El Maleh:

En espérant que les échanges portant sur cette phase seront aussi prolifiques que ceux des phases antérieures...

A+

août 1, 2010 Publié par fleraison | Univers parallèles

Billet 50. Reflexions sur l'humour

Bonjour à toutes et tous les FLEurs du site,

J'ai visionné les deux vidéos proposées sur le thème du stéréotype porté par l'humour et leur présence ou leur utilisation en cours de FLE resp. ALE.

Ces deux vidéos ne sont pas du tout à prendre au même niveau :

- la première : un artiste musulman fait de l'humour sur son propre peuple et sur son oppresseur passé à propos d'une période douloureuse de son histoire et dont les malheurs étaient provoqués par des étrangers conquérants ;

- la seconde : un artiste (musulman ? : je ne sais pas. Je ne le connais pas mais je pense que, s'il n'est pas français, il est de culture française) fait de l'humour sur son propre peuple à propos de situations typiques de sa culture sans rapport avec une intervention négative et extérieure à celle-ci.

La structure de ces deux morceaux est également différente et leur niveau interculturel les placent à un haut niveau en ce qui concerne leur compréhension.

En conséquence, ces deux vidéos ne sont bien évidemment pas à utiliser de la même façon. Si toutefois elles devraient entrer dans un cours de FLE.

Personnellement, je pense qu'avant d'en arriver à leur utilisation dans un cours de FLE, il faut avant tout centraliser ses apprenants sur leur propre humour car la sensibilité à l'humour est aussi très diverse au sein d'une même communauté.

L'humour est-il la meilleure voie pour dénoncer les stéréotypes ?

Présenter des stéréotypes en cours de FLE est-il souhaité pour un cours de FLE ? Je pense que non mais il faut les gérer s'ils apparaissent et seulement s'ils apparaissent sans les introduire s'ils n'y ont pas cours. Les cultures algérienne et française ayant déjà eu des contacts, des stéréotypes risquent fort d'apparaître en cours de FLE.

Les profs. de FLE natifs en langue française peuvent voir des stéréotypes là où leurs apprenants ne voient que des situations forcément nouvelles puisque qu'ils prennent connaissance d'une nouvelle langue et de sa culture. Les apprenants éclaircissent aussi leurs profs de FLE en leur présentant ce que eux perçoivent comme des stéréotypes qui n'étaient pas apparents pour leurs profs de FLE.

À mon avis, il est important de présenter le contexte de la culture française dans un cours de FLE afin de mener ses apprenants à une réflexion sur eux-mêmes dans le regard des autres. Des autres car tous les Français ne sont pas des copies conformes mais des personnalités très diverses. Les stéréotypes peuvent surgir à une telle occasion mais aussi être relativisés par rapport à leur contexte et perdre ainsi de leur influence néfaste dans les échanges interculturels. La connaissance et la réflexion sur la connaissance doivent contribuer ensemble à l'intercompréhension et l'échange escompté lors de l'apprentissage du FLE pour en arriver, après un long, très long cheminement interculturel, à en rire ensemble dans le cadre de scènes d'humour.

À vous lire

août 2, 2010 - Publié par [karinebel](#) | [Univers parallèles](#)

Commentaires

1. Je crois que l'enseignant de LE doit faire attention lorsqu'il manipule les vidéos comme outil didactique, car comme pour les vidéos humoristiques, il peut y avoir risque de sur-généralisation, surtout si nous sommes face à des apprenants débutants.

Cependant, l'utilisation de ce genre de document peut offrir l'opportunité aux apprenants de découvrir certains faits culturels, et l'humour peut favoriser un dialogue plus fluide

 *Commentaire par alinemarielle | août 2, 2010*

2. Bonjour tout le monde,

@ Karinebel...Merci de votre intervention 😊

Pour ce qui est des deux vidéos proposées, je crois qu'on peut les utiliser même si on est face à des apprenants, là je ne fais pas l'apologie de l'introduction des stéréotypes au sein de classe de LE, mais le recours à ce genre de documents peut être considéré comme un bon début pour entamer un discours sur soi et l'autre.

Par exemple pour Fellag, si j'étais enseignante d'arabe face à des Français, ce document peut être vu comme une explication sur un fait culturel comme l'importance du nom de Mohamed dans la culture musulmane.

Cela peut être utilisé pour mettre l'apprenant français " à l'aise » face au passé commun entre les deux peuples, qui pourrait générer des situations conflictuelles.
 La dérision de l'artiste est assez représentative des Algériens (sachant qu'il y a bien sûr des particularités) mais les Algériens sont connus par leur auto-dérision, ils peuvent rire de tout...
 Cette connivence culturelle, si elle s'introduit entre le prof et ses apprenants et les apprenants entre eux, pourrait rendre le dialogue interculturel plus facile.. Ainsi l'apprenant aura plus de facilités pour poser des questions sur l'Histoire et la Religion.
 Pour la deuxième vidéo, celle de Gad El Maleh, qui est un français, d'origine marocaine, il est juif je crois, pourrait être utilisée comme un point de départ pour discuter des représentations.
 Si j'enseigne le FLE, il serait intéressant de répertorier les représentations initiales des apprenants, à travers des exercices, puis de leur présenter ce genre de séquences pour comparer leurs visions avec celle d'un humoriste, bien sûr, il faut préciser que le stéréotype, voire préjugé, est loin de la réalité et que tous les Français ou Algériens ne se ressemblent pas, ils ne sont pas identiques
 Voilà, pour moi l'humour peut favoriser une approche discursive et pourquoi pas interculturelle
 Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par fadnar89 | août 2, 2010*

3. Bonjour,
 Je suis d'accord sur le fait que l'analyse des stéréotypes est bénéfique pour tous, notamment pour nous Français, face aux opinions des autres
 Voici une vidéo qui traite des représentations de gens, d'un petit peu partout dans le monde, sur les Français, c'est un point de départ pour dire que chacun à sa propre vision et qu'il n'y a pas UNE SEULE VISION, mais des positionnements divers, je crois que c'est le point de départ du relativisme culturel
 A+

 *Commentaire par marieget | août 2, 2010*

4. très intéressante comme opinion sur les français ou on vois des compliments comme: ils sont démocrate,organisé,ont une bonne relation avec leur gouvernement d'autre part on dit qu'ils sont arguant... et pour ma part je dis qu'ils sont naïfs surtout du coté militaire ils n'apprennent pas les leçon qu'on leur donne A+

 *Commentaire par naddez05 | août 2, 2010*

5. Bonjour tout le monde,
 @ Fadnar89, merci de votre réponse, je crois que nous sommes d'accord sur le fond, mais peut être on diverge sur le temps de l'introduction de l'aspect humoristique 😊
 @ Marieget, je suis tout à fait d'accord sur le fait que la connaissance des stéréotypes est intéressante voire primordiale
 @ naddez05, j'ai l'impression que vous avez une piètre « opinion » des Français sur le plan militaire 😞 pouvez-vous m'expliquer plus votre opinion?
 Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par karinebel | août 2, 2010*

6. Je pense que l'histoire de France est pleine de problèmes historiques, l'Algérie a gagné la guerre avec la France, qui l'histoire a retenu comme une belle histoire pour les Algériens
-  *Commentaire par naddez05 | août 2, 2010*
- Mais l'histoire et l'importance de la France ne se résume pas seulement à la colonisation, si nous parlons de la puissance militaire elle n'a rien à prouver et en plus, il existe des Français qui se sont battus pour l'indépendance et la liberté des peuples, Algérie ou autre
-  *Commentaire par karinebel | août 2, 2010*
- J'ignorais ce point, je sais que la France est un grand pays, mais je voulais dire que des pays du tiers-monde ont réussi à gagner la guerre
-  *Commentaire par naddez05 | août 2, 2010*
- L'Histoire nous a toujours appris que quelquefois le faible peut battre le fort, n'est-ce pas l'histoire de David et de Goliath 😊

A+



Commentaire par karinebel | août 2, 2010

- Avec cet vision, je suis tout à fait d'accord 😊

A+



Commentaire par naddez05 | août 2, 2010

7. Donc ce qui est important c'est le moment de l'introduction de ce genre d'outil



Commentaire par amelaures | août 2, 2010

8. Bonjour

Je suis d'accord sur le fait de dire que l'analyse des stéréotypes est bénéfique pour la connaissance culturelle, même pour nous Français

Voici une vidéo qui traite des représentations de gens, d'un petit peu partout dans le monde, sur les Français, c'est un point de départ pour dire que chacun à sa propre vision et qu'il n'y a pas UNE SEULE VISION, mais des positionnements divers, je crois que c'est le point de départ du relativisme culturel

A+



Commentaire par marieget | août 2, 2010

Billet 51. autours de Kiffe Kiffe demain

Bonsoir

A vrai dire , c'est ma première lecture d'un extrait se référant a la littérature dite beur ; je n'avais aucune connaissance des auteurs beurs ni de la thématique propre a cette dernière, si ce n'est quelques bribes de azouz begag politiciens écrivain a la fois, j'avoue l'extrait ma vraiment enchanté , je l'ai savouré a plein dent comme on dit lol et sa donne envie de lire plus .

sinon ce qui a le plus capté mon intention, c'est justement ce génie propre a cette écrivaine de nous faire basculé d'une histoire a une autre, on a vraiment fais le tour et on est passé du (bahut , a la sécu, on aller faire un tour au carrefour , pour revenir au Maroc , pour parler de TF1, ainsi que

de sa mère au boulot fin bref un vrai casse tête mais qui nous laisse vraiment accroché a cette histoire. et je pense que cet espèce de labyrinthe narratif résulte d'un vécu propre a l'écrivaine, qui j'imagine ne fait que traduire sur du blanc ce que les » beurs » endurent tous simplement en ayant (excusé moi l'expression) » le cul entre deux chaises » ..a la fois français mais pas français ...maghrébins mais pas vraiment maghrébins ...ils essayent de se crée une identité personnelle ..une tierce culture qui les distingues des (monsieur et madames DUmachin – français de souches avec des noms de familles a la bourbon ...et d'autres parts des barbues – des fatma -et des mektoub) les blédards aux quels ils ne veulent pas être assimilés...

l'extrait de Faiza Guene – a mon avis -se prêtera parfaitement a une étude des images culturelles, la multiplicité des représentations et des descriptions, ainsi que la spécificité des mots employés y font du texte un véritable corpus pour toute personne souhaitant s'intéresser a » l'imagologie en littérature » qui je pense est d'une primauté pour les étudiants souhaitant enrichir leur connaissance interculturel et pourquoi pas se servir comme outil pédagogique dans une classe donnée

août 4, 2010 - Publié par malikmar33 | Univers parallèles | acquisition, apprentissage, FLE, littérature

Commentaires

1. Tout à fait d'accord sur cet aspect, moi aussi je découvre cette littérature pleine d'humour et d'espace interculturel

L'analyse des images et représentations est faisable pour cet extrait, l'auteure parle de soi et de l'autre de différentes manières, et cela peut nous rapprocher les uns des autres



Commentaire par cristelleflm1 | août 5, 2010

2. C'est un livre intéressant, j'ai bien aimé l'extrait, je lirai bien le livre en entier



Commentaire par manellaam | août 5, 2010

3. Il me semble un peu réducteur d'étiqueter Faiza Guene « romancière beur », réducteur dans le sens ou elle s'adresse à une catégorie bien plus large que des immigrés arabes de deuxième ou troisième génération.

Je pense que cette littérature s'inscrit dans le prolongement d'une « culture jeune », cette culture qui a été façonnée en partie dans les banlieues ouvrières de l'Ile de France (le

langage dans lequel est écrit ce roman en dit beaucoup sur le sujet).

@+



Commentaire par kimoukarm / août 6, 2010

4. Pour nourrir un peu cette imagologie littéraire, je vous propose le texte de la chanson de Lynda Lemay (une chanteuse québécoise) qui nous donne une vision particulière des Français, avec une comparaison avec les Québécois

Les Maudits Français

Y parlent avec des mots précis

Puis y prononcent toutes leurs syllabes

À tout bout d'champ, y s' donnent des bis

Y passent leurs grandes journées à table

Y ont des menus qu'on comprend pas

Y boivent du vin comme si c'était d'eau

Y mangent du pain pis du foie gras

En trouvant l'moyen d'pas être gros

Y font des manifs aux quart d'heure

À tous les maudits coins d'rue

Tous les taxis ont des chauffeurs

Qui roulent en fous, qui collent au cul

Et quand y parlent de venir chez nous

C'est pour l'hiver ou les indiens

Les longues promenades en Ski-doo

Ou encore en traîneau à chiens

Ils ont des tasses minuscules

Et des immenses cendriers

Y font du vrai café d'adulte

Ils avalent ça en deux gorgées

On trouve leurs gros bergers allemands

Et leurs petits caniches chéris

Sur les planchers des restaurants

Des épicerie, des pharmacies

Y disent qu'y dînent quand y soupent

Et y est deux heures quand y déjeunent

Au petit matin, ça sent l'yaourt

Y connaissent pas les œufs-bacon

En fin d'soirée, c'est plus chocroute

Magret d'canard ou escargots

Tout s'déroule bien jusqu'à c'qu'on goûte

À leur putain de tête de veau

Un bout d'paupière, un bout d'gencive

Un bout d'oreille, un bout d'museau

Pour des papilles gustatives

De québécois, c'est un peu trop

Puis, y nous prennent pour un martien

Quand on commande un verre de lait

Ou quand on demande : La salle de bain

Est à quelle place, S.V.P ?

Et quand ils arrivent chez nous

Y s'prennent une tuque et un Kanuk

Se mettent à chercher des igloos

Finissent dans une cabane à sucre

Y tombent en amour sur le coup

Avec nos forêts et nos lacs

Et y s'mettent à parler comme nous

Apprennent à dire : Tabarnak

Et bien saoulés au caribou

À la Molson et au gros gin

Y s'extasiaient sur nos ragoûts
D'pattes de cochon et nos plats d'binnes
Vu qu'on n'a pas d'fromages qui puent
Y s'accommodent d'un vieux cheddar
Et y se plaignent pas trop non plus
De notre petit café bâtard
Quand leur séjour tire à sa fin
Ils ont compris qu'ils ont plus l'droit
De nous appeler les Canadiens
Alors que l'on est québécois
Y disent au revoir, les yeux tout trempés
L'sirop d'érable plein les bagages
On réalise qu'on leur ressemble
On leur souhaite bon voyage
On est rendu qu'on donne des becs
Comme si on l'avait toujours fait
Y a comme un trou dans le Québec
Quand partent les maudits français
Bonne lecture

 *Commentaire par michelleame / août 6, 2010*

5. Suppppppppppeeeeeer la chanson 😊 , elle comporte aussi beaucoup d'images des uns et des autres.
Les Français y sont présentés comme étant un peu collé monté 😊 par contre les Québécois sont plus naturels
Merci pour cette chanson
A+

 *Commentaire par malikmar33 / août 6, 2010*

6. Salut les ami(e)s
Voici une vidéo pour mieux comprendre le québécois
Bon apprentissage 😊

 *Commentaire par michelleame / août 6, 2010*

- Merci pour ce lien, j'ai appris pas mal de choses, et c'était très drôle 😊

 *Commentaire par manellaam / août 6, 2010*

- Un véritable cours de langue 😊 Merci

 *Commentaire par meriknas / août 7, 2010*

Billet 52. Du côté de chez Doria

Bonsoir tout le monde,

Ma contribution d'aujourd'hui traitera de l'analyse de l'extrait de Faiza Guene, à vrai dire j'ai déjà lu ce roman, que je vous conseille, il est drôle et très facile à lire, et quelque part il traite de ce dont nous avons parlé auparavant, la souffrance culturelle lorsque le sujet appartient à différentes cultures.

Si je suis face à un public de jeunes maghrébins, je crois que ça sera un bon début car ils éprouveront, peut être, des points communs avec l'héroïne du roman (Doria) et du coup ils pourront extérioriser leurs expériences propres.

D'un point de vue linguistique, on peut traiter du titre en lui même, qui peut avoir deux sens

kif-kif = pareil, et c'est de l'arabe n'est-ce pas?

et le verbe Kiffer qui est du familier et veut dire apprécier

et ainsi établir un début de piste d'échange sur la notion de ressemblance et d'appréciation

Au plaisir de découvrir vos réflexions

août 6, 2010 - Publié par [davierome](#) | [Univers parallèles](#) | [interculturel](#), [Kiffe Kiffe demain](#), [littérature](#)

Commentaires

<p>1. Bonsoir Pour kif-kif, c'est de l'arabe, qui veut dire pareil... mais il peut avoir aussi le sens de narcotique, donc kiffer peut avoir le sens d'être dans les nuages et planer 😊, et je crois que c'est de là que vient le sens d'apprécier 😊</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par famsara août 6, 2010</i></p>
<p>2. salut à vous si vous avez vu le spectacle de Gad el Maleh "Papa est en haut" lorsque il est chez le coiffeur il dit dans un passage "... ou alors fait toi un kiffe relave les..." donc la kiffe peut avoir le sens d'occupation, n'est-ce pas?</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par naddez05 août 6, 2010</i></p>
<p>3. @ naddez05, J'ai recherché l'extrait dont vous parliez, je crois que le sens de se faire un kiffe, c'est plus "se faire plaisir" 😊</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par cristelleflm1 août 6, 2010</i></p>
<p>4. En vous lisant, j'ai effectué une recherche sur le mot kiffer, et voilà le résultat dans Wikipédia</p> <p>Origine Le mot kif, francisé en verbe kiffer, prend sa source dans la langue arabe : kif vient de kef employé au Machrek (Liban, Égypte, Irak, Syrie, Jordanie, Israël, l'Autorité Palestinienne, et la Cyrénaïque), signifiant "sac" et renvoyant au mode de préparation consistant à battre les feuilles de cannabis enveloppées dans un sac de tissus afin de les transformer en haschich. Kif est alors aussi utilisé au Moyen-Orient pour décrire la sensation de plaisir ou de béatitude qui fait suite à l'utilisation de haschich.</p> <p>Signification] Dérivé en verbe, kiffer ne désigne de fait plus uniquement l'action de fumer du haschich, mais également le plaisir qui y est associé. Dans son acception actuelle, kiffer signifie alors plus simplement "aimer", "être fou de quelque chose ou de quelqu'un". Un kiff est alors une passion, un hobby, un plaisir particulier et personnel, ou simplement un moment de bonheur.</p> <p>Emploi * En France, ce mot a d'abord été employé par les jeunes générations issues des banlieues, et il est de plus en plus couramment employé par les adolescents et jeunes adultes. Si le reste de la population l'emploie plus rarement, il est du moins compris par la plus grande majorité des Français, et a fait son entrée dans les dictionnaires. * Les œuvres culturelles, tant littéraires que cinématographiques, se font l'écho de ce fait générationnel. Par exemple, le livre d'Habiba Mahany s'intitule "Kiffe ta race". D'autres artistes issus de banlieues l'ont popularisé, tels Jamel Debbouze ou encore Diam's avec le refrain de son premier succès, Dj. * Cette expression a également été utilisée aux États-Unis : le livre Kiffe kiffe demain de Faïza Guène a par exemple fait l'objet d'une critique de l'écrivaine Lucinda Rosenfeld dans le New York Times où elle définit le mot kiffer : « Selon le glossaire, le verbe français "kiffer" signifie plus ou moins "être absolument fou de quelque chose" ». * Au mois d'octobre 2008 a eu lieu dans New York un festival nommé "I Kiffe NY–French Urban Cultures", festival organisé par les Services Culturels de l'Ambassade de France aux États-Unis en partenariat avec le magazine TRACE et regroupant pas moins de trente-deux événements autour du thème des cultures urbaines.</p> <p>Un autre sens pour le roman, c'est l'impératif du verbe kiffer = aimer Donc KKiffe Kiffe demain, peut s'interpréter comme aime demain, donc c'est un hymne à l'optimisme et de la foi en demain et en l'avenir Au plaisir</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par sandrinko août 6, 2010</i></p>
<p>5. Je ne sais pas pour les autres, mais moi je kiffe grave ce blog 😊 Traduction : J'aime beaucoup de blog 😊</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par riamadey août 8, 2010</i></p> <p>○ Je crois que c'est un sentiment partagé 😊</p> <p style="text-align: right;"> <i>Commentaire par meriknas août 9, 2010</i></p>

Billet 53. Un amour de Doria

Bonsoir, FLereux et FLereuses

J'ai choisi de traiter du texte littéraire, qui est à la fois un texte authentique, écrit par une française, et étranger car il traite d'une autre culture (marocaine), cette double vision est intéressante et en plus c'est très drôle et poétique aussi

L'extrait de Faiza Guenne peut être étudié en tant que source d'informations sur le mode de vie et institutions françaises à travers l'analyse des organismes d'État (la sécurité sociale et le rôle des assistantes sociales) et le système de scolarité (les psychologues, le rôle des profs, pas seulement

la grève)

En développant ces aspects et en intégrant d'autres organismes comme la CAF et son fonctionnement par exemple, les apprenants connaîtront des informations utiles à leur vie quotidienne au sein de la société française

Je crois que l'introduction de ce genre de texte humoristique rendra plus ludique la connaissance 😊

@+

août 8, 2010 - Publié par [michelleame](#) | [Univers parallèles](#) | [Arabes, culture, FLE](#)

Commentaires

1. Je trouve que l'analyse que vous proposez est intéressante car elle pourrâ touché à l'aspect culturel dans le sens des explications sur aspects Algériens ne comprend pas, comme le fonctionnement du système de scolarité

Et comme dis malikmar33, même si on spécialise en français, on peut ignoré le sens des mots et la culture

A+



Commentaire par rimarym19 / août 8, 2010

2. Bonjour,

Pour un Algérien CAF = Coupe d'Afrique de Football 😊

je ne crois que ce dont tu parle 😊



Commentaire par medzar / août 8, 2010

3. Ok, Medzar 😊

La CAF pour un Français = Caisse d'Allocations Familiales

C'est une aide étatique en fonction des besoins, age, situation maritale et le nombre d'enfant, etc

@+

 *Commentaire par michelleame / août 8, 2010*

- o En Algérie, il existe des organismes pareils, pour les allocations, mais je crois que c'est seulement pour les mineurs, à 18 ans c'est fini 😊



Commentaire par malikmar33 / août 8, 2010

Billet 54. A la recherche du "plaisir culinaire" perdu

Bonjour tout le monde,

En plus de ce que les FLereux(ses) ont déjà apporté, je crois que je travaillerai sur la gastronomie française qui est évoquée dans cet extrait, loisirs (TV, club vidéo...) et les grandes surfaces (Carrefour, Leader Price, etc.), ce qui peut favoriser une bonne connaissance de la vie quotidienne et des spécificités du patrimoine français (la cuisine française) surtout si on ajoute l'aspect régional. Je pense que cela favorisera un discours interculturel, surtout si les apprenants voudront parler aussi de la gastronomie de leurs pays.

Au plaisir de vous lire

août 9, 2010 - Publié par [cristelleflm1](#) | [Univers parallèles](#) | [apprentissage, Classe, cours, FLE](#)

Commentaires

1. J'ai trouvé la façon avec laquelle cristelleflm1 a extrait les références culturelles propres à la France très pragmatique ! Sauf que au dessus de ces explications viennent se poser

d'autres explications :

Leader Price est une expression qui n'a aucun sens pour un apprenant débutant de la langue française, l'apprenant intermédiaire saura que c'est une chaîne de distribution à prédominance alimentaire, alors que pour un français ou une personne de culture francophone Leader Price est une enseigne de discount qui commercialise des produits de qualité moyenne et à bas prix. Le passage suivant « quand il ouvre la bouche ça sent le vin de table Leader Price » n'est pas que descriptif mais réducteur et même dégradant !

 *Commentaire par annamidt | août 9, 2010*

2. bonsoir tout le monde,

@ annamidt: je n'ai pas bien compris le sens de la phrase que vous avez écrit : « quand il ouvre la bouche ça sent le vin de table Leader Price », pouvez-vous m'aider?



Commentaire par famsara | août 9, 2010

3. @ annamidt, je suis tout à fait d'accord sur le fait que l'expression liée à Leader Price peut évoquer ce qui est bon marché, mais en premier lieu l'apprenant doit connaître la marque puis toutes les références qui s'y rapportent... mais il faut trouver la situation favorable à ce genre d'explication supplémentaires. 😊

A+



Commentaire par cristellefm1 | août 9, 2010

4. C'est une expression assez péjorative car elle évoque la classe sociale aussi, quelqu'un de classe inférieure ne peut pas connaître et goûter les plaisirs du bon vin

Voilà 😊



Commentaire par annamidt | août 9, 2010

○ Merci annamidt, je comprends beaucoup mieux 😊



Commentaire par famsara | août 10, 2010

▪ You welcome 😊



Commentaire par annamidt | août 10, 2010

Billet 55. Toujours dans une vision Proustienne: Le "nom" retrouvé :)

Bonjour tout le monde,

Que vais-je ajouter aux approches, très intéressantes, des autres membres de ce groupe 😊

Je crois que j'analyserai les registres de langues présents dans ce texte, notamment pour le familier et le verlan, en développant avec des exemples et exercices, puis je travaillerai sur certaines appellations comme : Mamadou, Fatma, etc. pour introduire l'idée que le stéréotype n'est qu'une vision réductrice de la réalité.

A travers les références culturelles portant sur la culture marocaine, je ne sais si elles pourront être transposées aux autres cultures du Maghreb? Les apprenants comme le disait Karinebel pourraient apprendre à l'enseignant des choses et des positionnements différents, dans ce cas, c'est l'inverse,

c'est l'enseignant français qui serait porteur de stéréotypes sur le Maghreb

Cela favorisera l'échange entre les deux cultures mises en interaction.

@+

août 10, 2010 - Publié par [marieqet](#) | [Univers parallèles](#)

Commentaires

1. Oui, les algériens, les marocains, les tunisiens sont proches, par rapport aux autres arabes qui sont un peu différents



Commentaire par rimarym19 | août 10, 2010

2. Il existe quelques différences au niveau de l'accent, mais comme référents culturels, je crois que les Maghrébins partagent les mêmes



Commentaire par malikmar33 | août 10, 2010

○ Je crois que c'est enrichissant pour le peuple maghrébin de partager les mêmes référents culturels... L'Europe essaye de le faire, mais ce n'est pas toujours chose facile

 *Commentaire par ramaudey / août 12, 2010*

- Mais cela n'empêche pas le fait qu'il peut exister des tensions entre nous 😊

 *Commentaire par meriknas / août 14, 2010*

3. Salut tout le monde,

A travers l'extrait proposé, je crois que nous pouvons faire facilement un rapprochement entre la situation algérienne et les autres cultures du Maghreb (marocaine et tunisienne surtout), les référents culturels sont pratiquement les mêmes, la culture est presque la même dans ces trois pays.

Le mois de Ramadhan a commencé, et à cette occasion je souhaite un bon Ramadhan à tous et Saha Fetourkom 😊

A+

 *Commentaire par amelaures / août 10, 2010*

Billet 56. A l'ombre des jeunes filles de la Banlieue

Bonjour tout le monde,

Après les propositions de nos ami(e)s français(es), je vais tenter de présenter un essai d'analyse du texte proposé, mais je vais m'intéresser aux images culturelles maghrébines. en effet l'extrait est assez riche d'informations sur la culture arabo-maghrébine, qui serait intéressant de présenter à un public d'apprenants de l'arabe comme langue étrangère, des Européens par exemple

L'aspect auquel je pourrais m'intéresser est celui du système patriarcal de la société algérienne (arabe de façon générale): avec la relation de la fille avec son père parti, la recherche de la descendance masculine et la valorisation des hommes, loin d'une vision du féminisme de Simone

de Beauvoir

Pour mieux expliquer certains codes qui en découlent comme séparation de la sphère privée/publique et l'évolution sociale

Saha Fetourkom 😊

@+

août 13, 2010 - Publié par [fadnar89](#) | [Univers parallèles](#)

Commentaires

1. C'est intéressant pour un apprenant européen de connaître les systèmes de la culture cible. Mais pouvez-vous me dire plus du patriarcat algérien.

Bon Ramadhan 😊

A+

 *Commentaire par annamidt / août 13, 2010*

- La société algérienne est patriarcale, car les femmes sont généralement reléguées au second plan, et où les hommes jouissent de tous les privilèges.

@+

 *Commentaire par fadnar89 / août 13, 2010*

2. Oui, mais les femmes algériennes ont bcp de liberté mtn, les hommes qui jouissent de tous les privilèges, n'est pas vraiment juste

 *Commentaire par kimoukarm / août 15, 2010*

- Les femmes réclament maintenant le retour au source!!! elles ont eu la liberté, et veulent désormais le retour des schémas traditionnels... C'est compliqué avec elles 😊

 *Commentaire par davjerome / août 17, 2010*

3. Je ne crois pas que les femmes ont tous les droits chez nous

 *Commentaire par meriknas / août 16, 2010*

- Décidément, les hommes sont partout pareils, ils ont un problème avec les femmes

😊

 *Commentaire par karinebel / août 18, 2010*

- Tout à fait d'accord, ils sont pareils partout 😊

 *Commentaire par meriknas / août 18, 2010*

- D'accord avec vous mes soeurs 😊

 *Commentaire par annamidt | août 18, 2010*

- voilà le féminisme, qui se pointe 😊

 *Commentaire par medzar | août 18, 2010*

- Mais pas du tout, c'est en lisant ce que disent les hommes ici, j'ai l'impression qu'ils ont un problème avec les femmes, et que ce soit en Algérie ou ailleurs, c'est une simple constatation 😊

 *Commentaire par karinebel | août 19, 2010*

Billet 57. Explication des faits

Bonjour

Personnellement, je voudrais entamer l'explication de certains faits religieux comme le Ramdan et le baptême, mais je crois que chez nous, il s'agit plus de la circoncision des garçons, car le baptême comme cérémonie chrétienne se pratique pour les garçons et les filles, et pour nous, ce genre de pratique n'est réservé qu'aux garçons, pour les filles c'est un diner, mais ce n'est pas toujours le cas. Ainsi que l'explication de certaines notions, telles que celle du Maktoub et sa signification dans la culture arabo-musulmane

Voilà pour ma modeste contribution et saha Fetourkoum 😊

août 14, 2010 - Publié par [famsara](#) | [Univers parallèles](#)

Commentaires

1. Bonjour et bon Ramadhan,
@ naddez05, je crois que famsara a précisé qu'en Algérie, il s'agit plus de circoncision, et non de baptême qui reste une cérémonie chrétienne, mais on peut utiliser cela pour établir des liens entre les trois religions monothéistes, car « ce passage symbolique » existant dans la foi chrétienne en tant que baptême, dans le judaïsme et l'Islam en tant que circoncision peut favoriser un rapprochement entre ces trois mondes religieux, le rôle de l'enseignant de LE est d'établir des pistes de rapprochement entre les cultures

 *Commentaire par davjerome | août 14, 2010*

2. salut famsara donc si j'ai bien compris tu comptes utiliser dans ta méthode pour enseigner ALE des exemples sociaux et religieux de la société algérienne je vais attirer ton attention sur un point que je considère que si tu l'évoques tôt dans l'enseignement cela ne fera que compliqué votre méthode et je parle du baptême car il existe des chrétiens qui le pratique en Algérie mais si tu pouvais l'introduire comme une exception étant donné que la majorité des algériens sont des musulman de plus si tu pouvais développer plus ta méthode puisque elle m'inspire vraiment,
Saha Sohorkoum A+

 *Commentaire par naddez05 | août 14, 2010*

3. J'entends beaucoup parlé du Maktoub, est-ce le destin?

 *Commentaire par cyrillico | août 15, 2010*

- Bonsoir,
Maktoub, veut dire ce qui est écrit donc, c'est plus la destinée, c'est ce qu'on peut pas y échapper, on doit le subir, comme la naissance, la mort, la maladie, etc.
Pour le destin, je crois que ce qu'on peut changer, n'est-ce pas?

 *Commentaire par famsara | août 15, 2010*

- Le Maktoub c'est que Dieu sait lui seul

 *Commentaire par rimarym19 | juillet 16, 2010*

- On ne peut pas changer ce qui est déjà écrit (le Maktoub) c'est la fatalité, dans l'univers arabo-musulman, c'est lié à tout ce que rend l'homme impuissant et ne peut changer et qu'il doit accepter comme une volonté divine.

 *Commentaire par malikmar33 | août 16, 2010*

- Dans une vision existentialiste, c'est nous mêmes qui détermineront notre destin, l'existence précède l'essence (Sartre)

 *Commentaire par marieget / août 17, 2010*

- Je crois que quelque part c'est juste, ce sont nos actes qui déterminent nos destins 😊

 *Commentaire par malikmar33 / août 18, 2010*

- Pour moi, destin et destinée c'est la même chose, je ne fais pas beaucoup de différence 😊

Mais on ne peut pas changer de destin, ce sont des événements successives qui s'enchainent qu'on ne peut arrêter.

 *Commentaire par davjerome / août 15, 2010*

4. Réellement j'ai l'impression que vous pour le rapprochement, et j'aime ça, je crois que comparer les différentes religions pour trouver un point commun c'est super car, on peut se voir proche dans un monde qui valorise la différence, donc d'être parmi nous 😊

 *Commentaire par famsara / août 15, 2010*

- C'est moi qui vous remercie de m'accepter parmi vous, c'est bien de trouver un « espace » pour pouvoir parler de la vocation interculturelle 😊

 *Commentaire par davjerome / août 15, 2010*

Billet 58. Un petit test avant tout :)

Je crois que l'analyse apportée par les Fleureux et Flereuses de ce site très intéressante, Mais j'ajouterai au préalable un test pour définir les connaissances culturelles qu'ont les apprenants de la culture cible et ainsi pouvoir mieux cibler les informations culturelles à analyser dans l'extrait, car ils pourront déjà être au courant de certains aspects... ce qui est fonctionnel du nombre d'années sur le sol français.

Bon ramadan @+

août 15, 2010 - Publié par [alinemarielle](#) | [Univers parallèles](#) | [apprentissage](#), [Classe](#), [compétences](#), [FLE](#)

Commentaires

1. Bonsoir,

Comment vous présente le teste? J'aimerais connaître 😊

 *Commentaire par rimarym19 / août 15, 2010*

- SI j'ai bien compris votre question, vous vouliez connaître le type de test à effectuer pour dégager les connaissances culturelles.

Je crois que j'aurai recours aux tests existants dans les tests de civilisations qui aident dans la préparation du DELF ou le DALF, ils sont en vente libre, comme j'aurai une idée sur le niveau de connaissances

 *Commentaire par alinemarielle / août 17, 2010*

- DELF ou DALF, quel est la différence? Merci

 *Commentaire par rimarym19 / août 18, 2010*

- Le DELF est le Diplôme d'Enseignement de Langue Française
Le DALF est le Diplôme d'Approfondissement de Langue Française
Le premier est adressé aux apprenants ayant le niveau B, le second est pour les apprenants avec le niveau C (selon la classification du CECR), il porte sur des spécialités

 *Commentaire par alinemarielle / août 19, 2010*

2. Quel sorte de test vous envisagez pour connaître les connaissances culturelles

 *Commentaire par fadnar89 / août 15, 2010*

3. Je crois qu'on peut aussi ajouter des rédactions libres portant sur une culture/civilisation cible pour dégager les représentations véhiculées par les apprenants

@+

 *Commentaire par sandrinko / août 18, 2010*

4. Sinon, l'enseignant peut faire preuve d'un peu d'esprit imaginaire en élaborant des espaces d'interactions entre la culture cible et la culture d'origine à travers un jeu de rôle où à chaque fois, on présente dans le dialogue avec l'autre ce qu'on sait de lui...

Bien sûr cet doit intervenir après un certain enrichissement linguistique, ou dans le cas de l'enseignant qui connaît la langue maternelle des apprenants, il permettra le recours «

modéré » à la langue d'origine pour palier aux difficultés linguistiques pour évoqués l'autre dans la langue de l'autre
A+

 *Commentaire par karinebel / août 18, 2010*

5. Merci pour ces pistes, j'apprends beaucoup de choses avec vous, car, notre formation ne comporte pas ce genre d'exercices 😊

 *Commentaire par famsara / août 18, 2010*

6. Moi de même j'ai appris bcp de choses, merci 😊

 *Commentaire par kimoukarm / août 19, 2010*

Billet 59. Vision sur ce livre

Bonjour,
je voudrais travailler sur le système d'appellation, et là je pourrais avoir recours à la vidéo de Fellag pour expliquer l'importance du prénom Mohamed dans la culture musulmane, et peut être expliqué qui est Fatma (ou plus exactement Fatima), et l'analyse des stéréotypes portant sur les Arabes et l'Afrique

Je vous propose de visionner deux séquences qui apportent une nouvelle vision sur ce livre:
La première présente un extrait d'un café littéraire où ce livre a été proposé comme modèle d'analyse identitaire

la seconde, présente l'auteur lors de la publication de ce livre, c'est son premier, elle en a écrit trois autres depuis, je trouve qu'elle est aussi drôle que sa narratrice Doria

<http://www.ina.fr/art-et-culture/litterature/video/2651372001028/portrait-faiza-guene.fr.html>
Saha Fetourkoum, traduction (bonne interruption du jeun) A+

août 15, 2010 - Publié par [meriknas](#) | [Univers parallèles](#) | [Classe, FLE, Littérature beure, Maghreb, Roman](#)

Commentaires

1. la séquence nous apporte un éclaircissement sur la dimension identitaire, et rapprocher ce texte de celui de Joyce est intéressant, cette situation qui traite de la vie de collégienne à la recherche de soi, peut être bénéfique pour des ENAF qui vivent la même chose

 *Commentaire par marieget / août 16, 2010*

- certainement, ils pourront "se retrouver" en s'identifiant à l'héroïne qui finit par trouver sa voie/voix 😊

 *Commentaire par kimoukarm / août 17, 2010*

2. Je partage votre avis, c'est écrit de façon très légère et pleine de joie, c'est poétique à sa manière

@+

 *Commentaire par malikmar33 / août 16, 2010*

3. Bonsoir,

J'ai bien aimé les séquences, surtout la première cette question identitaire est fort importante car elle nous donne une dimension supplémentaire à cette littérature que j'ai découvert à travers ce blog, j'ai acheté le livre et je l'ai dévoré en 24 heures, cette narration est tellement fluide et poétique, je vous conseille de le lire, c'est très marrant
Bon ramadhan et au plaisir de vous lire

 *Commentaire par michelleame / août 16, 2010*

Billet 60. Un petit exercice de réflexion...

Bonsoir tout le monde et bon ramadan 😊

Je vais essayer d'apporter une petite contribution à celles faites par l'ensemble des blogueurs...

D'après ce que j'ai lu, il y a eu une approche sur les vidéos et les textes, je voudrais proposer une analyse sur les images, car elles peuvent générer un discours sur l'autre et sur soi.

Par exemple, voici une image, et j'aimerais que vous me disiez ce qu'elle évoque pour vous



A+

août 16, 2010 - Publié par [sandrinko](#) | [Univers parallèles](#)

Commentaires

1. lorsque j'observe cette photo je vois que c'est un algérien qui tien deux choses essentielles pour lui qui sont:
1-le pain un élément essentielle dans sa vie quotidienne
2-l'huile d'olive qui est précieux et qui a d'énorme bénéfisses pour la santé
ça me fait pensé a la situation de certaines familles du peuple qui ne pense qu'a se nourrire et qui n'ont pas le temps pour d'autres choses

 *Commentaire par naddez05 / août 16, 2010*

2. Bonsoir tout le monde,
Pour ma part, en observant cette photo, j'y vois un marin/pêcheur bien de chez nous, avec une virile moustache, aimant fumer manger et boire (pas forcément de l'huile d'olive) 😊
Saha Ramdankoum = Bon Ramadhan
@+

 *Commentaire par fadnar89 / août 16, 2010*

3. Salut,
Personnellement j'y vois un français du Sud, on dirait un personnage sorti tout droit d'une œuvre de Marcel Pagnol 😊
Et Saha ramdankoum 😊
A+

 *Commentaire par davjerome / août 16, 2010*

4. pour moi c'est un homme algérien

 *Commentaire par rimarym19 / août 16, 2010*

5. Je pense plus à un pêcheur de la côte

 *Commentaire par famsara / août 17, 2010*

6. Pour moi, c'est un type du Sud marin avec son pull à rayures 😊

 *Commentaire par marieget / août 17, 2010*

7. Je partage l'opinion de davjerome, c'est un ami de César de Pagnol 😊

 *Commentaire par alinemarielle / août 17, 2010*

8. j'y vois un marin de la méditerranée 😊

 *Commentaire par michelleame / août 17, 2010*

9. c'est un marin

 *Commentaire par medzar / août 17, 2010*

10. Pour moi, il représente les Français, mais il ressemble aux algérens de la côte, les pêcheurs 😊

 *Commentaire par manellaam / août 17, 2010*

11. Voilà les ami(e)s mon but en proposant cette image j'ai voulu savoir si cela représente seulement un Français, car j'ai l'impression que cela représente tout le bassin méditerranéen... c'est apparent aussi dans vos réponses
@+

 *Commentaire par sandrinko / août 20, 2010*

Billet 61. Clichés sur les Français

Bonjour tout le monde et bon ramadhan,
Pour rebondir sur le sujet des clichés, je vous propose la vidéo suivante qui traite des clichés sur les Français, et là on retrouve le fameux bonhomme de l'article de Sandrinko 😊
Personnellement je partage pas mal de ces opinions, qu'en pensez-vous?
Au plaisir de vous lire

août 16, 2010 - Publié par [manellaam](#) | [Univers parallèles](#) | [FLE, Français, interculturel, Stéréotype](#)

Commentaires

1. Salut,

J'ai regardé la séquence qui est très drôle, je crois qu'il y a pas mal de préjugés sur les Français certes largement diffusés mais dans une classe de FLE, il faut faire attention concernant ces choses-là 😊

 *Commentaire par davjerome | août 16, 2010*

2. Bonjour,

Vous situez les préjugés à quel niveau?

 *Commentaire par amelaures | août 16, 2010*

- Et si vous êtes face à des apprenants qui le pensent, qu'allez-vous faire?

 *Commentaire par medzar | août 16, 2010*

- Le rôle de l'enseignant est de « combattre » les idées reçues et préjugés notamment racisites, nous tous différents, sans aucune supériorité des uns sur les autres

 *Commentaire par davjerome | août 16, 2010*

- C'est au niveau des idées reçues, les Français sont sales, raleurs, certes, il y a des personnes qui le pensent, mais ce n'est pas bien pour l'enseignement, l'apprenant peut être face au risque de la surgénéralisation

 *Commentaire par davjerome | août 16, 2010*

3. A vous lire, j'ai l'impression que vous refusez les opinions qui ne vous présentent pas bien

 *Commentaire par naddez05 | août 17, 2010*

- Ce n'est nullement cela, mais en quoi c'est bénéfique de dire à un apprenant que les Français sont sales et râleurs, comme début d'enseignement

 *Commentaire par karinebel | août 17, 2010*

- et pourquoi pas??? il faut tout connaître sur les autres

 *Commentaire par naddez05 | août 17, 2010*

- Le problème ce n'est si il y a nécessité d'intégrer ce genre d'outil de l'enseignement, l'apprenant doit tout connaître, il ne faut ni offrir des préjugés négatifs, ni une surévaluation exagérée et dire que les Français sont les meilleurs 😊

Mais, je crois que les amis français voulaient attirer l'attention de l'ensemble des blogueurs sur le timing de l'introduction de ce genre d'outil ne doit pas arriver au début de l'enseignement pour ne pas contruire chez les apprenants des idées préconçues, qu'il va généraliser sur tout voilà 😊

Bon Ramadan

@+

 *Commentaire par cyrillico | août 17, 2010*

- Oui, il faut avoir doser les informations, a quel moment et en quelle circonstance les présenter, et peut être un jour l'apprenant visitera la France et se fera sa propre idée 😊

 *Commentaire par fadnar89 | août 18, 2010*

4. Bonjour et bon ramadhan,

Je pense qu'il faut manier ce genre d'outil avec précaution car il y a risque de surgénéralisation, et là je rejoins l'opinion de davjerome

 *Commentaire par karinebel | août 17, 2010*

5. C'est intéressant de connaître ce que les "autres" pensent de la culture cible 😊

 *Commentaire par kimoukarm | août 18, 2010*

Billet 62. Ah.! quelles sont jolies les filles de mon pays...

Coucou tout le monde et bon ramadan

Un enseignant de LE doit tout d'abord essayer de se situer, trouver des repères: quels sont les traits culturels qu'il doit évoquer? Quelles sont les représentations de ses apprenants? Bref, pour cela rien ne vaut un débat après la lecture d'un texte assez lourd de représentations.

Je vous propose cet extrait tiré du roman de Mouloud FERAOUN, *Jours de Kabylie*, en précisant que l'enseignant doit donner la plus grande importance aux questions qu'il va poser par la suite, étant le guide combattant contre les stéréotypes.. Bonne lecture

« ... Nous ne craignons pas qu'on rencontre nos femmes, ni qu'on les trouve saines, vigoureuses ou belles. Mais les écarts, nous les détestons, car tout est mesuré chez nous.

Un jeune homme bien éduqué n'ira pas se poster à proximité des femmes, ni flâner sur leur passage. Une jeune fille bien élevée passe son chemin sans se retourner et on la voit rarement seule. Si parfois s'échangent des regards qui vont droit au cœur, il faut s'en contenter en secret, attendre patiemment qu'un jour se renouvelle l'occasion de se regarder encore; un penchant discret peut naître, un choix se fixer. Puis les parents prennent la chose en main et quelquefois ils s'entendent. Oui, cela peut arriver. [...]

- Ma fille, choisis tes compagnes, conseille la maman avisée. Sois polie avec les grandes, ne cherche pas à prendre le tour d'une autre. Ton père n'a jamais payé d'amende pour une dispute à la fontaine.

- Celle-là, ma fille, quand elle t'appellera, tu répondras que les jarres sont pleines. Je ne veux pas qu'on vous rencontre de compagnie.

- L'autre jour, ma fille, vous plaisantiez et riez fort tout près de la djemaâ. Ouardia a glissé pour avoir voulu hâter le pas.

- Oui mère. Il n'y avait que deux jeunes gens sur les dalles. Ils ont détourné la tête.

- Ils sont bien élevés, ma fille. Mais il vaut mieux garder son naturel, un air sérieux et modeste. Ne pas tomber, c'est préférable. »

M.Feraoun, *Jours de Kabylie*, éd.ENAG, 1992.

Alors, comment pourrait-on tirer profit de ce texte et l'adapter à notre cours?

On peut attirer l'attention sur quelques points:

- Jeune homme/femme bien éduqué(e), que doit-il/ elle faire aussi, quel est son rôle à votre avis?

- Qu'est ce que la djemaâ exactement?

- Et puis que veut l'auteur véhiculer dans ce passage? Quelle est la visée du texte?

Au plaisir de vous lire

août 16, 2010 - Publié par [amelaures](#) | [Univers parallèles](#) | [Algérie](#), [Arabes](#), [FLE](#), [littérature](#)

Commentaires

1. salut amelaures j'espère que tu vas bien.pour ce passage de mouloud feraoun il parle plus de la façon dont sont éduqués nos enfants et dont nous étions éduqués il parle de la manière la plus approprié pour les jeunes hommes et jeunes filles de se comporter certe mais pour ce qui est d'apprendre la langue a travers ce débat je pense que c'est tot de passer a cette phase que tu dois précédé par des cours de base en langue étrangère puis cette phase interviendra plus tard.

A+ Amelaures

 *Commentaire par naddez05 | août 17, 2010*

- Certes, l'enseignement culturel doit intervenir après l'enseignement linguistique, mais lorsqu'on fait du culturel, on fait du linguistique aussi, l'un ne va pas sans l'autre 😊

 *Commentaire par davjerome | août 17, 2010*

- Oui l'un ne va pas sans l'autre

 *Commentaire par sandrinko | août 18, 2010*

2. Je trouve le commentaire de amelaures très intéressant car il véhicule des expressions dont j'ignore la portée symbolique comme: « les jarres sont pleines », j'ai l'impression que cette expression pourrait avoir un autre sens, alors j'aimerais bien que nos camarades Algériens

m'expliquent le sens, ou bien cela veut dire le sens littéral.

 *Commentaire par davjerome | août 17, 2010*

3. J'ai apprécié cet extrait car il véhicule la vision dont la société traditionnelle se construisait en tant que relation homme/femme... je crois que c'est assez proche de la vision de la France au début du 20^e siècle et bien avant mai 68, avec les dogmes de la société bourgeoise, vision qu'on peut retrouver dans « Les mémoires d'une jeune fille rangée » de Simone de Beauvoir où elle présente une vision qu'on pourrait rapprocher de cet extrait afin d'établir un pont entre les deux cultures.. maintenant je ne sais si ce mode vie est toujours présent en Algérie ... J'aimerais en connaître plus si c'est possible.

@+

 *Commentaire par alinemarielle | août 17, 2010*

4. Je suis assez d'accord pour dire que l'extrait de Amélaures donne une esquisse de la société traditionnelle, kabyle surtout (l'auteur est kabyle).

L'expression « les jarres sont pleines », peuvent avoir plusieurs sens, mais je crois que cela veut dire qu'on a ce qu'on veut et qu'on a pas besoin d'entrer en contact avec l'autre 😊

 *Commentaire par manellaam | août 17, 2010*

- Kabyle????

Donc pour dire que je n'ai besoin de personne je dirai "mes jarres sont pleines", intéressant comme rapprochement

 *Commentaire par sandrinko | août 19, 2010*

- Les Kabyles font partie des berbères amazigh, ils vivent dans le Centre-Est de l'Algérie, il faut savoir qu'ils existent d'autres groupes avec les chaouis qui vivent dans la région de Batna, la notre et les benimozab qui vivent principalement au Sud de l'Algérie... voilà parmi notre groupe, il y a des chaouis et des kabyles et des arabes qui ne parlent berbère 😊

 *Commentaire par famsara | août 18, 2010*

5. L'extrait nous donne des indices sur les traits de la société traditionnelle patriarcale où il existe une séparation entre les sphères des hommes et des femmes et où des rôles bien déterminés sont « exigés » des uns et des autres au nom de la bonne éducation et du respect... On est pas loin du texte de Faiza Guène... Mais j'espère ne pas provoquer le même débat sur la situation de la femme 😊

 *Commentaire par medzar | août 18, 2010*

- Il faut savoir aussi que de nos jours, ce mode de vie est pratiquement perdu, il peut subsister dans les régions lointaines rurales surtout, car dans la vie citadine devient de plus en plus urbaine avec l'esprit dans grandes villes où anonymat et individualisme prennent le pas sur les autres valeurs sociales.

Au plaisir de vous lire

 *Commentaire par kimoukarm | août 18, 2010*

6. Il y a aussi la notion de djemaâ, qui signifie littéralement : le groupe, c'est l'aspect tribal qui revient surtout que c'est une groupe d'hommes, âgés et respectés qui décident de l'administration à suivre dans le groupe retreint qui est le village. Je ne crois pas que cela existe en France, n'est-ce pas?

 *Commentaire par fadnar89 | août 18, 2010*

- Non, il n'y a plus de "djemaâ", je crois que cet aspect tribal existait il y a très longtemps, mais de nos jours c'est l'individualisme qui prime

@+

 *Commentaire par sandrinko | août 19, 2010*

Billet 63. image d'ailleurs

Bonjour tout le monde et bon ramadan 😊

Après certains échanges assez tumultueux 😊 je voudrais vous proposer ces paroles de chanson qui donnent une certaine image de la France, et peut être pour la comparer avec ce que chacun d'entre nous a de ce pays dans son imaginaire

Douce France – Charles Trenet

Il revient à ma mémoire

Des souvenirs familiers
 Je revois ma blouse noire
 Lorsque j'étais écolier
 Sur le chemin de l'école
 Je chantais à pleine voix
 Des romances sans paroles
 Vieilles chansons d'autrefois
 {Refrain:}
 Douce France
 Cher pays de mon enfance
 bercée de tendre insouciance
 Je t'ai gardée dans mon cœur!
 Mon village au clocher aux maisons sages
 Où les enfants de mon âge
 ont partagé mon bonheur
 Oui je t'aime
 Et je te donne ce poème
 Oui je t'aime
 Dans la joie ou la douleur
 Douce France
 Cher pays de mon enfance
 bercée de tendre insouciance
 Je t'ai gardée dans mon cœur
 J'ai connu des paysages
 Et des soleils merveilleux
 Au cours de lointains voyages
 Tout là-bas sous d'autres cieux
 Mais combien je leur préfère
 Mon ciel bleu mon horizon
 Ma grande route et ma rivière
 Ma prairie et ma maison.
 Au plaisir de vous lire

août 17, 2010 - Publié par [cyrilco](#) | [Univers parallèles](#) | [chanson](#), [culture](#), [FLE](#), [France](#)

Commentaires

1. C'est de belles paroles, cette chanson a été reprise par Rachid Taha (chanteur français d'origine algérienne), et du coup elle pris une toute autre dimension 😊

 *Commentaire par kimoukarm | août 17, 2010*

- C'est une chanson qui fait presque partie du patrimoine français 😊
 Personnellement moi aussi je garde au fond de moi mes souvenirs d'écolière, les paysages français sont très beaux, mais je sais que l'Algérie aussi est un très beau pays 😊

 *Commentaire par riamauvey | août 17, 2010*

- Sur quel plan réside cette nouvelle dimension?

 *Commentaire par sandrinko | août 20, 2010*

- Je pense que cette chanson chantée par un français issu de l'immigration établi un nouveau rapport vis-à-vis de ce pays, il ne s'agit pas de souffrances d'être étranger mais un épanouissement avec une relation d'amour

 *Commentaire par kimoukarm | août 21, 2010*

- Je ne sais pas si cette éventualité existe ou c'est une utopie... 😊

 *Commentaire par medzar | août 22, 2010*

- Je crois que l'expérience d'un ailleurs peut être bénéfique ou non, cela dépend de chacun et de ses motivations de départ 😊

@+

 *Commentaire par sandrinko | août 23, 2010*

- Cela rejoint l'esprit de kiffe kiffe demain, la France en tant que véritable terre d'accueil 😊

 *Commentaire par davjerome | août 22, 2010*

2. Coucou tout le monde

Je viens de me rendre compte que Michelle avait demandé à voir des photos de l'Algérie, voici quelques images de notre région Batna, j'espère que vous aller aimer 😊





Bon ramadhan @+

 *Commentaire par meriknas / août 19, 2010*

- Merci Meriknas, vous vous êtes rappelé de cela... 😊
En tout cas, ce sont des paysages magnifiques, cela évoque majesté et calme, on peut aussi dire Douce Batna... J'aimerais visiter ces lieux un de ces jours 😊

 *Commentaire par michelleame / août 20, 2010*

- Merci Meriknas pour ces belles images, elles sont superbes, j'ai toujours associé l'Algérie au désert, et là je découvre tant de verdure 😊

 *Commentaire par cyrillico / août 20, 2010*

- en algérie il y a le désert, la montagne et la mer , il y a tous, bienvenue chez nous 😊

 *Commentaire par rimarym19 / août 20, 2010*

- Merci Meriknas, de très belles images, mais quelle est l'histoire de ces ruines? 😊

 *Commentaire par sandrinko / août 20, 2010*

- comme je suis nulle avec les noms et les dates, voici ce que dit wikipedia de cette ville qui fait partie de la wilaya (découpage territorial) de Batna
Timgad est une ville du Nord-Est de l'Algérie située dans la wilaya de Batna dans les Aurès, surtout connue pour les vestiges de la ville romaine de Thamugadi à côté de laquelle elle est fondée. C'est un site archéologique de premier plan. La ville romaine, qui portait le nom de Thamugadi (colonia Marciana Traiana Thamugadi) dans l'Antiquité, a été fondée par l'empereur Trajan en 100 et dotée du statut de colonie. Il s'agit de la dernière colonie de déduction en Afrique romaine. Bâtie avec ses temples, ses thermes, son forum et son grand théâtre, la ville, initialement d'une superficie de 12 hectares, finit par en occuper plus d'une cinquantaine. La ville, au vu de son état de conservation et du fait qu'on la considérait comme typique de la ville romaine, a été classée au patrimoine mondial de l'humanité par l'UNESCO en 1982.

@+

 *Commentaire par meriknas / août 21, 2010*

- Ces des photos très belles, merci de nous faire partager cela 😊
-  *Commentaire par karinebel / août 21, 2010*
- J'avais toujours envie de connaître les pays de maghreb, mais avec ces paysages, il faut qu'un jour j'aille chez vous, c'est très beau 😊

 *Commentaire par davjerome / août 22, 2010*

3. Oui, c'est la meilleure période de la vie, où innocence est liée à la liberté 😊

 *Commentaire par fadnar89 / août 20, 2010*

4. J'aime beaucoup aimé cette chanson, l'enfance est toujours associée à des images généralement magnifiques 😊

 *Commentaire par davjerome / août 20, 2010*

5. Je suis heureuse que ces photos de notre ville vous plaisent, j'espère qu'un jour vous pourrez

venir voir par vos yeux 😊

 *Commentaire par meriknas / août 21, 2010*

- Des très beaux paysages 😊

 *Commentaire par annamidt / août 21, 2010*

- Sois le bienvenu, l'Algérie est un pays accueillant, même si les opinions extérieurs pensent le contraire 😊

 *Commentaire par medzar / août 22, 2010*

Billet 64. Impressions ...

Bonjour,

Nous arrivons, après de nombreux et fructueux échanges, au terme de cette aventure, je tiens à remercier tous les membres de la communauté Fleurienne pour les efforts consentis. Vous pouvez, à présent publier des commentaires à ce billet, dans lesquels vous pouvez exprimer ce que vous avez appris, ce que vous avez aimé, ou ce que vous n'avez pas aimé durant cette expérience..

Au plaisir de vous lire 😊

août 23, 2010 - Publié par [fleraison](#) | [Univers parallèles](#)

Commentaires

1. Bonjour tout le monde et bon Ramadhan

Personnellement j'ai beaucoup aimé ce blogue, cela m'a permis de connaître des gens de France, et apprendre des choses sur ma formation, c'était très bien pour moi. j'aurais peut être aimé que ça dure encore plus avec bien plus de fleureux pourquoi pas d'autres pays ... même si on lit sur la DLE, partager des expériences avec des futurs enseignants c'est aussi enrichissants.. peut être ça aurait été mieux s'il y avait des d'autres rubriques qui nous permettent de nous connaître mieux les uns les autres.. de toute façon, ça ne peut qu'être formatif pour nous tous 😊 😊 😊

 *Commentaire par kimoukarm / août 23, 2010*

2. coucou

J'étais très heureuse de participer à cette expérience, j'ai appris énormément d'information sur le monde maghrébin avec la culture et les coutumes arabes

J'ai pu côtoyer des gens hyper sympa, appartenant aux deux rives de la méditerranée, et cela m'a fait plaisir d'appartenir à cette communauté de FLEuriens

Bonne continuation à tout le monde et bon ramadan

 *Commentaire par alinemarielle / août 23, 2010*

3. Bonjour,

a travers ce blog, j'ai appris beaucoup de choses, surtout sur la dimension culturelle liée à ma formation en Algérie, qui manque de beaucoup de choses, à mon avis. Ce qui m'a posé problème c'est peut être quelques questions sur la didactique et l'interculturel que j'arrive pas à comprendre. même si les amis ici m'aident mais parfois je me sens à coté de la plaque.. je sens que mes connaissances sont dépassés

C'est bien de parler avec des français, comme ça on apprend des informations, et dialoguer ça ouvre l'esprit

Merci pour tout les ami(e)s de partager avec nous cette expérience et vos vœux pour Ramadhan

 *Commentaire par manellaam / août 23, 2010*

4. Je suis très heureux de faire partie de cette communauté, j'ai aimé nos débats, quelques fois houleux, mais à avis constructifs, sur nos différences et nos ressemblances

Le dialogue avec nos ami(e)s Algérien(ne)s m'ont permis de mieux cerner la situation algérienne et de mieux appréhender sa culture

En tout cas, désormais, visiter l'Algérie fait partie de mes objectifs, j'ai aimé ce pays à travers les FLEurien(ne)s de ce blogue

Alors Merci pour tout cela

Bonne continuation pour vos projets

 *Commentaire par davjerome / août 23, 2010*

5. Malheureusement, il y a une fin pour tout 😊

<p>Je m'empresse pour exprimer ma joie d'avoir participer à ce blog, cela m'a permis de connaître beaucoup sur la vie algérienne, et le regard qu'on peut avoir sur nous et les autres</p> <p>Avec le temps, j'ai eu l'impression que nous sommes devenus de plus en plus à l'aise pour formuler nos opinions, certes il y a des moments de tension, ce qui est normal, mais je pense que ça fait partie de la dynamique des dialogues culturels</p> <p>Donc, je souhaite toute la réussite pour les participants à ce groupe et bon ramadan</p> <p> <i>Commentaire par cristellefm1 / août 23, 2010</i></p>
<p>6. Bonjour tout le monde,</p> <p>A mon tour de donner mes impressions sur cette expérience, à vrai dire je l'ai trouvée enrichissante à plus d'un titre, cela a permis la réalisation d'un dialogue entre deux groupes d'individus de culture différente, on a appris les uns des autres et on est devenu assez complices les uns avec les autres</p> <p>Pour moi, c'est une expérience humaine valorisant le dialogue et l'ouverture</p> <p>Bonne chance à tout le monde et bon ramadan</p> <p> <i>Commentaire par karinebel / août 23, 2010</i></p>
<p>7. Bonsoir à tous,</p> <p>J'étais heureux de participer à cette expérience, j'ai appris des choses, quelque fois j'étais pas d'accord, mais je crois que cela m'a aidé à mieux comprendre les choses, c'est un plus pour moi</p> <p> <i>Commentaire par naddez05 / août 23, 2010</i></p>
<p>8. Bonsoir,</p> <p>Cette expérience m'a permis de côtoyer des français natifs, c'était dans la mesure où j'ai appris des choses sur la culture française, sur la formation en France, je remercie tout le monde pour cette collaboration</p> <p>Bonne chance pour le reste de vos projets et à Davjerome, tu es le bienvenu chez nous</p> <p> <i>Commentaire par medzar / août 23, 2010</i></p>
<p>9. Je partage l'opinion de Davjerome, il faut essayer de visiter la France, cela ne peut être que bénéfique pour votre formation et votre culture générale 😊</p> <p> <i>Commentaire par riamadey / août 24, 2010</i></p>
<p>10. Merci beaucoup, je me ferai un plaisir de venir 😊</p> <p>Il faut penser à venir en France, cela vaut la peine 😊</p> <p> <i>Commentaire par davjerome / août 24, 2010</i></p>
<p>11. Bonsoir,</p> <p>j'étais plus que ravie de faire partie de ce groupe, car j'ai adoré cette expérience, j'ai appris énormément, sur l'Algérie, sa culture, avec des personnes que j'ai apprises à estimer 😊</p> <p>Bonne continuation pour tous et bon ramadan</p> <p> <i>Commentaire par michelleame / août 24, 2010</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ nous aussi, nous sommes très heureux de participer à cette expérience 😊 <p> <i>Commentaire par meriknas / août 25, 2010</i></p>
<p>12. Personnellement, j'ai appris beaucoup d'informations de ce dialogue avec les français, sur la formation en FLE, la différence avec notre formation, la culture française, c'était entichissant, et j'espère pouvoir poursuivre ces contacts</p> <p>Bonne chance à tous</p> <p> <i>Commentaire par famsara / août 24, 2010</i></p>
<p>13. je crois que chacun d'entre nous rêve de visiter la France, mais comme on dit chez moi, tout est maktoub, inshallah cela arrivera 😊</p> <p> <i>Commentaire par malikmar33 / août 24, 2010</i></p>
<p>14. Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont fait de ce blog une réussite, personnellement, j'ai appris des riches informations, sur le niveau d'étude en France, les FLEureux français ont été très sympas et on a passé de bons moments</p> <p>Bonne chance pour tous</p> <p> <i>Commentaire par fadnar89 / août 25, 2010</i></p>
<p>15. Bonjour tout le monde,</p>

<p>cette expérience m'a beaucoup apporté, j'ai eu la chance de rencontrer des français et de découvrir plus la culture française et approfondir mes connaissances sur le FLE et la langue française, c'est bien de pouvoir discuter avec des gens qui ont une autre culture et qui voulaient connaître notre culture Je n'oublierai pas cette expérience enrichissante pour moi</p> <p> <i>Commentaire par meriknas / août 25, 2010</i></p>
<p>16. Je suis très heureuse d'avoir participé à cette expérience, c'était une belle aventure humaine, où deux cultures se sont rencontrées et ont donné lieu à un espace de dialogue et de complicités, j'ai eu l'impression qu'au fil du temps, chacun de nous a pu parler plus ouvertement, je trouve que c'est magnifique que le FLE nous rassemble. Je souhaite plein de bonnes choses à tout le monde</p> <p> <i>Commentaire par sandrinko / août 25, 2010</i></p>
<p>17. Bonsoir tout le monde, Pour moi, c'était une expérience très riche j'ai appris des informations nouvelles, j'ai eu l'occasion de renforcer ma langue et mes connaissances sur le FLE j'espère que tout le monde a aimé cette expérience fleurienne</p> <p> <i>Commentaire par amelaures / août 25, 2010</i></p>
<p>18. Cher(e)s ami(e)s FLEurien (ne)s Bonsoir Voilà que s'achève notre expérience commune, j'étais heureuse d'en faire partie, cela m'a permis de découvrir la culture arabe et plus particulièrement algérienne, c'était très intéressant de voir à quel point on peut se ressembler tout en étant différent 😊 Je souhaite beaucoup de chance aux membres de ce blog dans la poursuite de leurs projets professionnels et personnels aussi 😊 et bon ramadan</p> <p> <i>Commentaire par cyrillico / août 26, 2010</i></p>
<p>19. Bonjour tout le monde, J'étais très heureuse de participer à cette expérience et de faire partie de ce groupe de discussion, personnellement j'ai beaucoup appris notamment sur la langue et culture arabe, je tiens à remercier nos ami(e)s Algérien(ne)s pour leur gentillesse Bonne continuation pour tous</p> <p> <i>Commentaire par riamauvey / août 26, 2010</i></p>
<p>20. Bonjour à tous, Pour moi, cette expérience était super, j'ai appris des choses nouvelles, sur le FLE et comment l'étudier, j'ai discuté avec des personnes très sympathiques, on a eu des moments drôles, qui m'ont donné la chance de mieux connaître leur culture, je crois que ce genre d'expérience est bénéfique pour les étudiants en FLE dans le monde entier, on se rapprochera les uns des autres Donc merci à tous</p> <p> <i>Commentaire par malikmar33 / août 26, 2010</i></p>
<p>21. Bonjour, j'ai aimé cette expérience, j'ai appris des informations sur les mots nouveaux, sur le FLE et la culture de France, les amis français ont été gentils et ils ont répondu à mes questions C'était une expérience riche, je voudrais participer à d'autres expériences, c'est bien pour nous</p> <p> <i>Commentaire par rimarym19 / août 26, 2010</i></p>
<p>22. Bonjour tout le monde, Cher(e)s participant(e)s à ce blog, j'étais ravie, le temps de cette expérience, de compter parmi vos membres, j'espère qu'on trouvera le moyen de garder contact, car j'ai beaucoup appris à votre contact, sur nous les Français, et sur la culture algérienne et la langue arabe, je crois que cela nous a été bénéfique à tous, ce genre de dialogue favorise l'ouverture sur l'autre la meilleure compréhension de soi, n'est-ce pas le but ultime du FLE Donc merci au FLE qui nous a réunis, et au plaisir de vous retrouver sur d'autres espaces de dialogue</p> <p> <i>Commentaire par marieget / août 26, 2010</i></p>
<p>23. Bonjour à tous, Je ne vous cache pas qu'au début j'étais un peu réticente vis-à-vis de ce blog, j'avais peur qu'on aille pas au fond des choses, surtout que chacun d'entre nous vient d'un horizon</p>

différent, mais avec le temps cette appréhension s'est dissipée, je me suis rendue compte qu'on est devenus plus complices, et qu'on pouvait parler ouvertement de nos opinions. A travers ce blog, j'ai appris à vous connaître tous et vous apprécier, car malgré nos différences de départ, nous avons réussi à nous aménager un espace de dialogue et on a su trouver nos ressemblances que nous avons cultivées, certes, il y eu des hauts et des bas, mais le plus important est que nous avons appris à communiquer 😊
Je souhaite une bonne continuation pour chacun d'entre vous, et je partage la proposition de mariget pour continuer cette expérience sur d'autres espaces de discussion

 *Commentaire par annamidt / août 26, 2010*

- Au nom de tous mes collègues algériens, je vous dis que nous sommes tous partons pour poursuivre cette expérience avec vous, on a déjà formulé ce souhait entre nous 😊

 *Commentaire par kimoukarm / août 26, 2010*

Billet 65. Bonne Fête :)

Aujourd'hui est une fête dans le monde musulman, c'est Eid el Fitr, alors bonne fête à tout le monde, je vous souhaite bonheur et joie 😊

septembre 10, 2010 - Publié par [famsara](#) | [Univers parallèles](#)

Commentaires

1. Bonjour et bonne fête à nos amis musulmans
Je sais en tout cas, que les plats de cette fête sont succulents, j'ai déjà mangé chez des copains maghrébins, alors bon appétit 😊
@+

 *Commentaire par davjerome / septembre 10, 2010*

2. Bonne Fête les ami(e)s 😊 je vous souhaite plein de jolies choses
@+

 *Commentaire par annamidt / septembre 10, 2010*

3. Alors Davejerome, si un jour vous visiterez l'Algérie, on sera heureux de vous inviter à manger 😊
Merci pour vos vœux
Bonne fête à tous

 *Commentaire par amelaures / septembre 10, 2010*

- Ca sera avec un grand plaisir, miam, miam... 😊

 *Commentaire par davjerome / septembre 10, 2010*

4. Bonjour tout le monde,
Bonne fête à tous nos ami(e)s Algérien(ne)s, pourriez-vous me dire plus sur cette fête? 😊

 *Commentaire par michelleame / septembre 10, 2010*

5. C'est gentil de votre part de nous féliciter pour notre fête, merci
Aid mabrouk pour les ami(e)s algérien(ne)s

 *Commentaire par manellaam / septembre 10, 2010*

6. Bonne fête à tous et Saha 3eidkoun
@michelleame, la fête du Eid el Fitr, marque la fin du jeun du mois sacré de Ramadhan.
Merci pour vos vœux, cela nous touche 😊

 *Commentaire par fadnar89 / septembre 10, 2010*

7. Bonne fête à tous,
Ce mois marque la solidarité des gens, riches et pauvres sont égaux, ils doivent s'abstenir de tout plaisir du lever au coucher du soleil.
@+

 *Commentaire par malikmar33 / septembre 10, 2010*

8. Saha 3eidkom, kol 3am wa intou bi kheir
Traduction française 😊 = Bonne fête, que chaque année vous soit bénéfique
Dans la tradition musulmane, il existe deux fêtes principales, la première qui clôt le jeun (Ramadhan), la seconde qui termine le pèlerinage

A+	 <i>Commentaire par kimoukarm septembre 10, 2010</i>
<p>9. Bonne Fête à tout Merci pour vos voeux, les amis @+  <i>Commentaire par naddez05 septembre 10, 2010</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Je suis tout à fait d'accord, les hommes aiment bien manger 😊 <ul style="list-style-type: none">  <i>Commentaire par naddez05 septembre 10, 2010</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mon cher naddez05, Je t'en prie, la gastronomie peut rapprocher pas mal de peuple 😊  <i>Commentaire par davjerome septembre 11, 2010</i> ▪ Salut les amis, Je ne crois pas que la gourmandise puisse être le seul fait des hommes, les femmes aussi aiment bien manger En tout cas, je souhaite de bonnes fêtes à tout le monde  <i>Commentaire par rimaudey septembre 11, 2010</i> 	
<p>10. La Méditerranée est une sphère qui valorise la bonne cuisine, et c'est connu 😊 Bonne fête les ami(e)s</p>	 <i>Commentaire par alinemarielle septembre 11, 2010</i>
<p>11. Alors favorisons le rapprochement linguistique, culturel et pourquoi pas culinaire 😊</p>	 <i>Commentaire par fadnar89 septembre 11, 2010</i>
<p>12. Bonne Fête et meilleurs voeux 😊</p>	 <i>Commentaire par cyrilco septembre 11, 2010</i>
<p>13. Bonne Fête à tous meilleurs voeux 😊</p>	 <i>Commentaire par marieget septembre 12, 2010</i>
<p>14. Bonne fête à tous 😊</p>	 <i>Commentaire par karinebel septembre 12, 2010</i>
<p>15. Saha 3eidkom, bonne fête 😊</p>	 <i>Commentaire par rimarym19 septembre 12, 2010</i>
<p>16. Tous mes meilleurs voeux pour votre fête A+</p>	 <i>Commentaire par cristellefm1 septembre 12, 2010</i>

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
DEDICACE	2
RESUME	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION GENERALE	6
PARTIE I : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	13
CHAPITRE I : VERS UNE DIDACTIQUE PLURIELLE : ENTRE VISEES/MODALITES COMMUNICATIVES ET ASPIRATIONS INTERCULTURELLES	14
INTRODUCTION	15
I.1. EVOLUTION DES NOTIONS D'INTERCULTUREL ET DE TACHE.....	16
<i>I.1.1. Du civilisationnel à l'interculturel</i>	16
I.1.1.1. Les jalons de l'interculturel en didactique des langues.....	16
I.1.1.2. Vers la compétence culturelle	25
<i>I.1.2. L'approche centrée sur la tâche et sur l'acteur social</i>	33
I.1.2.1. Tâche scolaire et action sociale	34
I.1.2.2. Tâches communicatives et scénarisation	37
I.2. MODALITES DE COMMUNICATION : CARACTERISTIQUES ET DIMENSIONS	40
<i>I.2.1. Dimensions linguistique et socioculturelle de la communication</i>	40
I.2.1.1. Langue, culture et communication.....	40
I.2.1.2. Les prototypes des situations de communication	43
I.2.1.2.1. Le modèle de Hymes	46
I.2.1.2.2. Le modèle de Schefflen	46
I.2.1.2.3. Le modèle de Kerbrat-Orecchioni	47
I.2.1.3. La notion d'interaction.....	49
I.2.1.4. L'agir communicationnel	51
I.2.1.5. L'échec communicationnel	52
I.2.1.6. L'éthos communicatif	55
<i>I.2.2. L'interaction exolingue comme modalité de communication à caractère interculturel</i>	58
I.2.2.1. Communication exolingue/endolingue et typologie des situations d'interactions	58
I.2.2.2. La double asymétrie de l'interaction exolingue	63
I.2.2.3. Interlangue et séquences potentiellement acquisitionnelles	66
I.2.2.4. La rencontre interculturelle dans l'interaction	71
I.2.2.5. Communication exolingue et Communication interculturelle	73
I.2.2.6. Conscience langagière et Conscience (inter)culturelle	75
CONCLUSION	78
CHAPITRE II : CROISEMENT DE LANGUES ET DE CULTURES : L'INTERCULTUREL ENTRE REALITE SOCIALE ET TRANSPOSITION DIDACTIQUE	80
INTRODUCTION	81
II.1. PERSPECTIVE INTERCULTURELLE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	82
<i>II.1.1. Réflexion sur la notion de culture</i>	82
II.1.1.1. La vision Tylorienne.....	83
II.1.1.2. Le relativisme culturel.....	83
II.1.1.3. L'école Américaine	85
II.1.1.4. Anthropologie structuraliste et sociologie	86
II.1.1.5. Vers une (re) définition de la culture	88
<i>II.1.2. Ancrage théorique de l'interculturel et implications éducatives</i>	89
II.1.2.1. Interculturel et relativisme	91
II.1.2.2. Interculturel et pédagogie	93
II.1.2.3. La classe de langue comme lieu à vocation interculturelle	95

II.1.2.4. Dialogue interculturel et communication exolingue	97
II.2. CONSCIENCE INTERCULTURELLE : FINALITE EDUCATIVE ET HUMAINE	103
II.2.1. <i>La relation identité /altérité et l'effet du miroir :</i>	104
II.2.1.1. L'identité : une construction complexe	104
II.2.1.2. Identité (s)	106
II.2.1.3. L'identité culturelle	107
II.2.1.4. Identité et acculturation	107
II.2.1.5. Stratégies identitaires et acculturation	108
II.2.1.6. Différence culturelle, différence linguistique	110
II.2.2. <i>Les représentations au contact des langues et des cultures</i>	112
II.2.2.1. Les représentations entre collectivité et société	112
II.2.2.2. Importance des représentations	114
II.2.2.3. Les représentations sociales	115
II.2.2.4. Les représentations mentales	117
II.2.2.5. Les représentations sociolinguistiques	117
II.2.2.6. Stéréotypes et préjugés	118
II.2.2.7. Représentations culturelles	120
II.2.2.8. Représentations et didactique	121
II.2.3. <i>La communication interculturelle : Entre décentration et ancrage</i>	123
II.2.3.1. Problèmes liés à la communication interculturelle	125
II.2.3.2. La compétence interculturelle.....	126
II.2.3.2.1. Composantes de la compétence interculturelle	127
II.2.3.2.2. Fils directeurs pour évaluer la compétence interculturelle	130
II.2.3.3. Les visées de l'approche interculturelle	132
II.2.3.4. La communication interculturelle et le CECR.....	133
II.2.3.5. Caractéristiques du rapport à l'Autre dans une communication interculturelle	134
II.2.4. <i>Vers une conscience interculturelle</i>	136
II.2.4.1. De la conscience interculturelle à l'agir social	136
II.2.4.2. Modèle de Bennett : L'expérience de l'altérité	137
CONCLUSION	140
CHAPITRE III: ÉCHANGES EXOLINGUES EN LIGNE ET BLOGUES COMMUNAUTAIRES : NOUVELLES PERSPECTIVES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES	142
INTRODUCTION	143
III.1. ECHANGES EN LIGNE : NOUVELLES FORMES DE COMMUNICATION EN EMERGENCE	144
III.1.1. <i>De la communication Médiée par Ordinateur à la communication réticulaire</i>	144
III.1.1.1. Les outils et dispositifs de communication synchrone et asynchrone.....	146
III.1.1.2. Caractéristiques de la CMO	149
III.1.2. <i>Communication Pédagogique Médiée par Ordinateur et visées didactiques</i>	151
III.2. REDEFINITION DU LIEN SOCIAL AVEC LES ENVIRONNEMENTS VIRTUELS.....	155
III.2.1. <i>Les visées communautaires</i>	155
III.2.1.1. La notion de communauté	155
III.2.1.2. Communauté et espaces virtuels	159
III.2.1.3. Communauté virtuelle ou réelle ?.....	166
III.2.2. <i>Didactique des langues et environnements virtuels : actions sociales et objectifs interculturels</i>	168
III.2.2.1. Les tâches en ligne et l'articulation avec le social.....	169
III.2.2.2. Apprentissage collaboratif-coopératif en ligne et collaboration interculturelle	173
III.3. BLOGUES, BLOGOSPHERE: DEFINITIONS ET TYPOLOGIE.....	176
III.3.1. <i>Fonctionnalités et atouts des blogues</i>	176
III.3.2. <i>Les blogues éducatifs/pédagogiques</i>	181
III.3.3. <i>Dimension communautaire des blogues</i>	183
III.4. ECHANGES EXOLINGUES EN LIGNE ET PERSPECTIVES INTERCULTURELLES.....	184
III.4.1. <i>Echanges exolingues « interculturels » en groupe en ligne</i>	185
III.4.2. <i>Complexité des échanges exolingues en ligne</i>	190
III.4.3. <i>Les manifestations de l'altérité dans les échanges exolingues « en ligne »</i>	193
CONCLUSION	195
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYSES DES DONNEES	197
CHAPITRE IV : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	198

IV.1. CONSTAT ET CONTEXTE.....	199
IV.2. PROBLEMATIQUE.....	199
IV.3. HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	201
IV.3.1. Hypothèse générale.....	202
IV.3.2. Hypothèses opérationnelles.....	202
IV.3.2.1. Hypothèse liée à la constitution d'une communauté en ligne.....	203
IV.3.2.2. Hypothèse liée à la construction du rapport à l'Altérité.....	203
IV.3.2.3. Hypothèse liée à l'évolution des représentations de Soi et de l'Autre.....	204
IV.4. METHODOLOGIE.....	205
IV.4.1. Passation du questionnaire (Avant l'expérimentation).....	206
IV.4.2. Profils des participants (Présentation de l'échantillon).....	207
IV.4.2.1. Répartition des effectifs.....	208
IV.4.2.2. Contacts avec les pays partenaires.....	208
IV.4.2.3. Devenir Professeur de français.....	210
IV.4.2.4. Opinions sur la formation.....	211
IV.4.3. Scénario et tâches proposés.....	212
IV.4.4. Le projet FLERAISSON.....	220
IV.4.4.1. Pourquoi le blogue ?.....	220
IV.4.4.2. La création du blogue.....	220
IV.4.4.3. Le choix de l'appellation.....	222
IV.5. DESCRIPTION DU CORPUS ET PROCEDURE D'ANALYSE.....	222
IV.6. CADRE D'ANALYSE ET OPERATIONNALISATION.....	224
IV.7. LES DIFFICULTES RENCONTREES.....	230

CHAPITRE V : DE LA CONSCIENCE INTERCULTURELLE A LA CONSTITUTION COMMUNAUTAIRE.....

232

INTRODUCTION.....	233
V.1. ENGAGEMENT MUTUEL, INTERDEPENDANCE ET IMPLICATION.....	234
V.1.1. Participation aux échanges.....	234
V.1.1.1. Analyse quantitative.....	234
V.1.1.2. Analyse qualitative.....	243
V.1.2. Motivation intérêts communs.....	246
V.1.3. Expériences de vie partagées.....	249
V.1.4. Attitudes d'entraide et partage de connaissances.....	252
V.2. CONSTITUTION D'UNE MICRO-CULTURE.....	256
V.2.1. Conscience du groupe ou sentiment d'appartenance.....	257
V.2.1.1. Définition de la communauté par l'utilisation de « nous ».....	257
V.2.1.2. Emergence d'une identité.....	258
V.2.1.3. Définition des frontières et ritualisation de l'interaction.....	260
V.2.2. Histoire commune et dévoilement de soi.....	262
V.2.2.1. Dimension relationnelle et manifestation de l'émotion.....	262
V.2.2.2. Une histoire conversationnelle communautaire : le topos récurrent.....	268
V.2.3. Solidarité, soutien et réciprocité.....	268
V.2.4. Résolution de conflits.....	273
V.3. ORGANISATION SOCIALE ET CROISSANCE COMMUNAUTAIRE.....	276
V.3.1. Structuration de la communauté.....	276
V.3.2. Apparition de rôles implicites.....	278
V.3.3. Migration de la périphérie au centre.....	278
V.4. SYNTHESE.....	280
CONCLUSION.....	282

CHAPITRE VI : SCENARIO INTERCULTUREL ET TACHES REFLEXIVES EN LIGNE :VERS UNE CONSTRUCTION PROGRESSIVE DU RAPPORT A L'ALTERITE.....

284

INTRODUCTION.....	285
VI.1. (RE)CONNAISSANCE ET REFLEXION SUR LES PARTICULARITES CULTURELLES.....	286
VI.1.1. Repérage des traits culturels.....	286
VI.1.2. Comparaison et analyse des spécificités culturelles.....	289
VI.2. LE SAVOIR-ETRE EN QUESTION.....	292
VI.2.1. De l'ethnocentrisme à la Conscientisation de la diversité.....	292

VI.2.2. <i>De la sympathie à la curiosité au sens de l'Altérité</i>	298
VI.3. GESTION DE LA RELATION AVEC L'AUTRE	307
VI.3.1. <i>Mécanismes de catégorisation</i>	308
VI.3.2. <i>Stratégies de négociation et agir communicationnel</i>	314
VI.3.3. <i>Tentatives de médiation et de collaboration interculturelle</i>	321
VI.4. STYLE(S) COMMUNICATIF(S) OU L'ETHOS DE LA COMMUNAUTE	327
IV.4.1. <i>Ethos communicatif de proximité vs distant</i>	328
VI.4.2. <i>Ethos communicatif volubile vs peu loquace</i>	331
VI.4.3. <i>Ethos communicatif consensuel vs conflictuel</i>	332
VI.4.4. <i>Ethos communicatif solidariste vs individualiste</i>	334
VI.5. SYNTHÈSE	335
CONCLUSION	338
CHAPITRE VII: EVALUATION DE L'IMPACT DU DISPOSITIF SUR LES REPRESENTATIONS DES ETUDIANTS	341
INTRODUCTION	342
VII.1. REPRESENTATIONS VIS-A-VIS DES PARTICIPANTS PARTENAIRES	343
VII.1.1. <i>Avant l'expérimentation</i>	344
VII.1.1.1. Mots associés aux participants partenaires	344
VII.1.1.2. Représentations des participants partenaires par thèmes	346
VII.1.2. <i>Au terme de l'expérimentation</i>	347
VII.1.2.1. Thèmes exprimant la représentation de l'Autre	347
VII.1.2.2. Termes associés à l'Autre	350
VII.2. AUTOUR DE LA STEREOTYPIE: ANALYSE DU TEST D'ASSOCIATION	351
VII.2.1. <i>Représentations de Soi et de l'Autre : Première phase</i>	352
VII.2.1.1. Analyse relative au terme inducteur «Algériens»	352
VII.2.1.1.1. L'association des mots	352
VII.2.1.1.2. Les attitudes	354
VII.2.1.1.3. Les champs représentationnels	355
VII.2.1.2. Analyse relative au terme inducteur « Français »	356
VII.2.1.2.1. L'association des mots.....	356
VII.2.1.2.2. Les attitudes	357
VII.2.1.2.3. Les champs représentationnels	358
VII.2.2. <i>Représentations de Soi et de l'Autre : Deuxième phase</i>	359
VII.2.2.1. Analyse des réponses au test d'association par le terme inducteur Algérie	359
VII.2.2.1.1. L'association des mots.....	359
VII.2.2.1.2. Analyse des champs représentationnels relatifs au terme inducteur: Algérie	362
VII.2.2.1.3. Les attitudes	363
VII.2.2.2. Analyse des réponses au test d'association par le terme inducteur : Français	364
VII.2.2.2.1. L'association des mots	364
VII.2.2.2.2. Analyse des champs représentationnels relatifs au terme inducteur «Français»:.....	366
VII.2.2.2.3. Les attitudes	367
VII.2.3. <i>Ethnocentrisme, Ethnorelativisme et Altercentrisme</i>	368
VII.2.3.1. Phase 1	368
VII.2.3.2. Phase 2	369
VII.3. OPINIONS SUR L'EXPERIENCE A VENIR/VECUE.....	370
VII.3.1. <i>Attentes par rapport à l'expérience à venir et motivations interculturelles</i>	370
VII.3.1.1. Thèmes évoqués exprimant les attentes de l'expérience à venir.....	371
VII.3.1.2. Termes associés aux attentes liées à l'expérience à venir.....	372
VII.3.2. <i>Attitudes et bilan de l'expérience</i>	374
VII.3.2.1. Thèmes mentionnés dans le bilan de l'expérience	374
VII.3.2.2. Termes associés aux attitudes lors de la fin de l'expérience	376
VII.4. SYNTHÈSE.....	377
CONCLUSION	379
CONCLUSION GENERALE	381
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	387
INDEX DES NOTIONS	409
INDEX DES AUTEURS	411

ANNEXES	414
QUESTIONNAIRE (AVANT L'EXPERIMENTATION).....	415
INTERACTIONS DES PARTICIPANTS SUR LE BLOGUE (BILLETS ET COMMENTAIRES)	416
TABLE DES MATIERES	494