



HAL
open science

Vers une pédagogie du dialogue interculturel: agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux

Claude Springer

► **To cite this version:**

Claude Springer. Vers une pédagogie du dialogue interculturel: agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux. University studio press. Actes du colloque international” 2008. Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures., 2008, 9789601219103. halshs-01109428

HAL Id: halshs-01109428

<https://shs.hal.science/halshs-01109428>

Submitted on 28 Jan 2015

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux.

Springer Claude, université de Provence

Université de Provence, France

Les jeunes et les adultes forment aujourd'hui de multiples communautés de pratiques et d'apprentissage sur la toile. De nouveaux échanges se développent et de nouvelles identités se construisent. Ces pratiques sociales sont également envisageables à l'école offrant la possibilité d'imaginer de nouveaux échanges avec des partenaires francophones et ainsi de réenvisager la place de l'interculturel. Nous aborderons cette question sous l'angle didactique et technologique en nous appuyant sur une expérience de rencontres de quatre classes de pays européens différents à travers la mise en place d'un blogue communautaire. Cette expérience nous permettra de questionner l'idée de « dialogue interculturel ». Qu'entendons-nous exactement par « dialogue interculturel » et par « compétence interculturelle » ?

FLE, didactique, TIC, dialogue interculturel, compétence interculturelle, communauté, blogue

Youngsters and adults are taking part in different web communities of practice or learning communities. New means of communication are developing and new identities are being created. Such social practices are also possible at school making it possible to imagine new communications with francophone partners and thus to reconsider the role of (inter)culture. We will address this question in regard of language didactics and ICT through a case study concerning four different european classes exchanging on an educational blog. This experience will address the question of « intercultural dialogue ». What do we mean exactly by « intercultural dialogue » and by « intercultural competence » ?

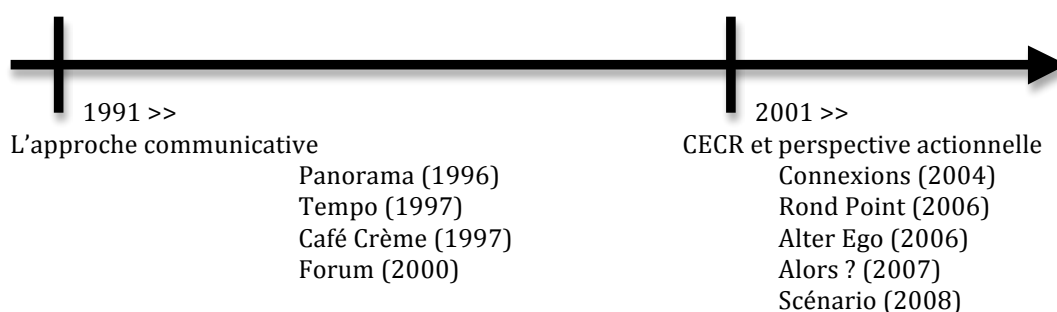
French as a foreign language, ICT, intercultural dialogue, intercultural competence, community, blog

1. L'interculturel, une question « entendue » en méthodologie du FLE ?

Beaucoup d'encre a déjà coulé sur la question de l'interculturel en didactique du FLE. Sans aucun doute, depuis les années 80, le FLE a été travaillé par la question du culturel. Certains didacticiens ont ainsi tenté de délimiter les contours de notions comme civilisation, culture, interculturel, insistant sur les limites du « culturalisme ». Pourtant, dans la réalité des pratiques pédagogiques (manuels et pratiques de classe), la situation reste toujours floue.

L'approche communicative a mis en avant l'indispensable communication et, par voie de conséquence, l'interlocution, la rencontre avec l'autre. La didactique des langues / cultures ne peut que s'inscrire dans cet espace dialogique des langues et des cultures. Il

semblerait de ce fait logique que la méthodologie d'enseignement / apprentissage de la période communicative épouse et mette en pratique ces principes. Je voudrais montrer rapidement que ce n'est pas le cas et qu'il aura fallu attendre l'impulsion donnée par le CECR pour entrevoir dans les manuels des propositions allant dans le sens de ce « dialogue interculturel » qui nous préoccupe. Je prendrai deux repères artificiels, l'ouvrage d'E. Bérard (1991) qui définit l'approche communicative et le CECR (2001), ouvrage clé de la perspective actionnelle. Quelques manuels de ces périodes permettent de voir le chemin parcouru en méthodologie du FLE sur la question de l'(inter)culturel.



1.1 L'approche communicative : une approche de la civilisation

Bérard constate que les manuels communicatifs n'intègrent pas l'(inter)culturel comme on aurait pu l'espérer. Les manuels analysés montrent clairement que les contenus culturels sont au mieux placés en fin de chapitre.

S'il est relativement aisé de définir dans un programme d'enseignement les contenus prioritaires de communication (en termes d'actes de parole ou de notions) et les contenus linguistiques qui en découlent, il n'en va pas de même pour les contenus socio-culturels. Pour évoluer en langue étrangère, l'apprenant a besoin d'un savoir minimum sur la culture et sur le fonctionnement social du groupe dont il apprend la langue. Ce type de connaissances est souvent rejeté dans la dernière partie... (Bérard 1991 : 61)

Ce constat reste valable avec des manuels communicatifs récents (*Forum*, *Panorama*, *Tempo*, *Café Crème*, par exemple) malgré des progrès importants qui peuvent être observés dans le traitement du « culturel ». Notons que Bérard n'envisage que les savoirs culturels.

On trouve dans *Tempo* une approche classique de la « Civilisation » avec un traitement en fin d'unité. Une page comprend un document explicatif suivi d'exercices d'application, comme dans cet exemple qui va permettre aux apprenants de connaître le code du savoir-vivre et de rechercher les comportements « déviants ».

Forum dit innover dans le domaine de la « civilisation » en proposant une partie intitulée « Interculturel ». Cette rubrique se situe en fin de séquence après la rubrique Pause Jeux ! Les auteurs disent clairement qu'il s'agit de permettre la comparaison entre les deux cultures en présence afin de relativiser les préjugés et les clichés. On présente à l'apprenant la France d'aujourd'hui. On se souvient d'une page présentant les comportements des Français : bise ou main ? L'acte de parole entraîné est : « se saluer » et « prendre congé ». On choisit une coutume quotidienne typique qui peut paraître étrange voire choquante aux yeux des étrangers.

Ces exemples confirment l'analyse de Bérard (1991). On peut affirmer que l'approche communicative est restée dans une visée classique de la culture. L'élève apprend des savoirs typés dans des situations elles aussi typées. Les manuels proposent une

présentation d'une culture française homogène, le terme « Civilisation » est caractéristique de la conception culturaliste. Il s'agit de montrer une France essentiellement parisienne, stéréotypée (les Grands personnages, la Haute couture, les bonnes manières, etc.). L'approche pédagogique est comparatiste, on présente un phénomène dans deux cultures. L'évolution que l'on observe au sein de l'approche communicative est le passage du mono-culturel (présentation de la Civilisation et la Culture de la France) au bi-culturel, voire pluri-culturel (mise en comparaison d'entités culturelles différentes). L'« interculturel » s'entend dans ce cas plus dans le sens de la séparation d'entités culturelles différentes que dans le sens de dialogues et rencontres issus d'un véritable contact culturel comme nous allons le voir.

1.2 Le CECR : vers une prise en compte de l'interculturel

Le CECR (2001) a apporté une série de changements dans beaucoup de domaines et en particulier en ce qui concerne la question interculturelle. L'évolution qui se confirme n'a été possible que grâce au travail préparatoire précédent le CECR. Les nouveaux manuels (*Connexions, Rond Point, Alter Ego, Alors ?*, etc.) sont suffisamment explicites pour montrer que l'on assiste en méthodologie du FLE à un changement significatif. Le thème de la rencontre de l'autre, des échanges, des contacts est clairement marqué dans les titres des manuels.

Alors ? propose explicitement une autre vision : « Vous allez mieux connaître la société française, mais pas seulement les lieux touristiques ou les personnages célèbres ». Une pierre dans le jardin des manuels précédents ! Le manuel revendique son ouverture plurilingue et pluriculturelle : « ce manuel tient compte de l'état du monde devenu plurilingue et pluriculturel... Il fait symboliquement place à d'autres langues et souhaite favoriser l'ouverture à la diversité linguistique. » Il rend l'aspect culturel dynamique : « Vous allez voir vivre les Français de plus près. Avec les problèmes de logement, de santé, d'emploi. Avec leur diversité. Avec un certain art de vivre. Et vous avez maintenant les moyens de dire ce que vous pensez de ce pays. » Notons que la « compétence culturelle » est placée en tête avant la « compétence de communication ». Dans les activités proposées, l'espace social plurilingue est largement présent, les élèves sont sollicités pour dire comment cela se passe chez eux. Dans ce manuel, le culturel est cette fois bien intégré, même si l'approche reste comparatiste : Et chez vous ?

D'autres manuels, qui ont adopté une pédagogie par tâches (*Rond Point, Scénario* avec la simulation globale), offrent la possibilité de faire vivre l'interculturel, au sens de rencontres et d'échanges, grâce à la mise en place de projets de groupe. 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.

De manière générale, les manuels post CECR proposent généralement une meilleure intégration du culturel et de l'interculturel. Au lieu de réduire le culturel à une certaine image élitiste de la France et de Paris, ces manuels s'ouvrent sur des représentations d'un espace francophone pluriel. On présente des gens ordinaires, une culture du quotidien. Nous avons également souligné une volonté d'approche réflexive (comparaisons/contacts langues et cultures, « et vous ? ») pour une prise de conscience (inter)culturelle. Enfin, lorsqu'il y a ouverture vers des tâches sociales ou des

miniprojets permettant de vivre ensemble une expérience réelle, on assiste à la mise en place de rencontres et de contacts entre des personnes différentes qui peuvent constituer un véritable dialogue interculturel. On comprend que cette optique pédagogique mette en cause de manière fondamentale les pratiques en classe de FLE !

2. L'interculturel : communauté et rencontre

Les théoriciens de l'interculturel ont explicité, ces 20 dernières années, ce qui différencie l'approche culturaliste / comparatiste et l'approche interculturelle. Porcher et Pretceille ont, à maintes occasions, insisté sur le réductionnisme d'une méthodologie du FLE qui se bornerait à l'enseignement de savoirs culturels. Être à l'aise dans une langue ne signifie pas simplement maîtriser la « grammaire » de cette langue. De même, être à l'aise culturellement, ce n'est pas connaître les « objets » de la culture cible (patrimoine, histoire et comportements sociaux). Nous avons pu souligner que les manuels post CECR commencent à aller au-delà de l'approche culturaliste.

2.1 L'approche interculturelle : vers une prise en compte de la complexité et de la richesse de l'agir communicationnel

L'approche interculturelle est ainsi un double processus qui permet à la fois de reconnaître et distinguer les communautés à partir de généralités (moi/toi), ce que l'approche comparatiste peut permettre de faire, et aussi de réunir et constituer une communauté plurielle dans le respect des individualités qui la constitue (moi et toi, nous). Nous avons vu que les tâches sociales, la pédagogie du projet, une certaine idée de la « perspective actionnelle » (Springer 2009), que certains manuels proposent, vont dans ce sens et peuvent créer la double dynamique de l'approche interculturelle. Le développement des échanges communautaires, dans le cyberspace, ouvre le champ à de nouvelles pratiques interculturelles (Pretceille 1999, 98-104). Ces échanges numériques placent les élèves dans une complexité qui dépasse la simple question linguistique. Ce qui motive les jeunes c'est avant tout la possibilité de se rencontrer et d'échanger. Les compétences personnelles et sociales vont ainsi constituer un élément primordial que le cours classique de langues ne peut que difficilement exploiter et valoriser (Pretceille parle d'aptitude à l'empathie, à la communication, à la négociation intergroupale, à la relation). L'approche interculturelle, que l'on observe dans ces échanges communautaires sur internet, développe un certain type de « compétence interculturelle », une approche d'un interculturel situé et relatif aux échanges quotidiens caractéristiques de la communauté.

Dans ces conditions, l'expression la meilleure consiste à parler des interculturels, au pluriel, parce qu'il y a, certes, un genre unique, mais aussi, concrètement, une multiplicité d'espèces. Que dit le principe ? Que nos sociétés sont toutes multiculturelles, que toutes les cultures sont égales en dignité et que l'option pédagogique la plus appropriée consiste en un enseignement interculturel : le préfixe « inter » est le plus important parce qu'il signifie échange, circulation dans les deux sens entre deux cultures, enrichissement mutuel, interpénétration, bénéfices réciproques, mouvement. (Porcher 2003)

Ce qui nous intéresse c'est l'idée de circulation dans les deux sens, d'enrichissement mutuel, d'interpénétration. Je serais plus circonspect quant à la possibilité d'enseigner une ou la « compétence interculturelle ». Celle-ci ne peut être qu'une construction collective qui se développe, ou pas, dans le cadre d'expériences interculturelles au sein d'une (de) communauté(s) plurielle(s).

Cette approche ne peut que relever d'une acceptation de la complexité des actions humaines (Morin 2005). L'obstacle principal de la classe de langue est l'obsession pédagogique de tout réduire en séquences simples pour mettre en œuvre des procédures préformatées et contrôler l'apprentissage. L'approche interculturelle impose de ne pas tout réduire à une "pensée (pédagogique) simplifiante". La perspective actionnelle pose comme principe que l'action sociale est constituée d'interactions multiples, chaque élément réagissant avec d'autres éléments et avec le tout. Et comme le dit Morin, « l'action est stratégie » : un peu de pré-formaté beaucoup de hasard, d'aléatoire, d'inattendu, d'original. Si l'on se situe dans cette optique théorique, on ne peut qu'encourager l'approche interculturelle à travers une pédagogie bien comprise des échanges. Mais, un deuxième obstacle surgit dans la classe de langues : l'idée que la communication est avant tout un simple échange linguistique. Habermas (1995) définit l'agir communicationnel comme une recherche d'une certaine entente, d'un certain consensus social, qui permet d'interpréter ensemble une situation et de s'accorder mutuellement sur une conduite à tenir. Dans l'action sociale, l'agir communicationnel apparaît pour créer du consensus et du lien social. Il n'y a de ce fait pas d'évidences culturelles qui seraient partagées, mais une tentative de construire ensemble une conduite commune. Enfin, la didactique générale est fortement marquée par le modèle de l'individu apprenant solitaire et « désocialisé ». La perspective actionnelle propose justement de considérer l'apprenant comme un acteur social. Toute action, y compris l'activité d'apprentissage, est située socialement. Les théoriciens de l'approche socioculturelle (Vygotski, Leontiev, etc.) ont insisté sur le fait que nos actions sont toujours insérées dans une "matrice sociale" composée d'individus et d'outils cognitifs (Springer 2009).

2.2 Communautés numériques et nouvelles formes d'échange

Il est intéressant de relever l'explosion des communautés sur internet. Engeström (1987) définit la communauté comme l'ensemble des individus qui partagent un même but. Les échanges que l'on peut aujourd'hui mettre en place virtuellement posent justement la question de la communauté apprenante. Créer un environnement d'apprentissage virtuel, c'est permettre aux apprenants de faire partie d'une communauté pour partager des connaissances, des valeurs, échanger, être ensemble, résoudre ensemble un problème.

La « cyberculture » (Lévy 1996) peut se définir selon trois caractéristiques :

- l'interconnexion : elle est constituée par l'ensemble des ordinateurs connectés, internet étant un espace interconnecté, un réseautage social sans totalité ; c'est à travers et grâce à cette interconnexion que les échanges / interactions se multiplient ;
- les communautés numériques : leur développement s'appuie sur le potentiel d'interconnexion d'internet ; on observe des constructions par affinités d'intérêts, par partages d'informations, par partages de connaissances, par réalisations de projets ; ces communautés développent ainsi des processus de coopération et d'échanges constituant un véritable agir communicationnel ;
- l'intelligence collective : elle serait pour Lévy la finalité ultime ; les communautés permettent de mettre en synergie les imaginations, les intelligences favorisant les apprentissages collaboratifs, la fertilisation interculturelle des communautés.

Une communauté n'existe que parce qu'il y a des volontés d'entrer en contact, d'échanger et de communiquer, de se confronter à différentes individualités. Ce que l'on observe c'est avant tout les savoir-faire et les savoir-être qui permettent de faire vivre une communauté, la capacité d'entrer en relation avec les autres, de communiquer,

d'interagir et d'échanger. L'interculturel ne s'apprend pas, il se vit en interaction avec d'autres membres de la communauté, peu importent les langues et les cultures.

Kramersch (2009) distingue pour l'interculturel trois couches qui interagissent constamment :

- l'histoire, le patrimoine culturel (versant diachronique) ;
- le contexte socioculturel constitué par l'ensemble des interactions quotidiennes (versant synchronique) ;
- et enfin l'imaginaire, les rêves sociétaux et individuels.

L'approche culturaliste se réduit bien souvent au premier aspect, le versant diachronique avec son universalisme. L'approche interculturelle insiste sur l'importance du deuxième aspect, le versant synchronique avec son relativisme. Il me semble que le succès de ces communautés numériques réside en partie dans le potentiel imaginaire d'internet qui fait jouer à plein l'idéal des interactions quotidiennes positivées avec l'utopie du meilleur des mondes communautaires. Je reprends bien volontiers l'idée de Kramersch (2009 : 8) de « imagined communities », des communautés utopiques. Pour constituer une communauté, il est nécessaire de se définir comme membres de la communauté en s'opposant aux autres qui sont extérieurs à cette communauté. Ce qui va aussi distinguer une communauté c'est son langage et les thèmes de discussion partagés. Le langage d'internet est aisément reconnaissable. Les jeunes en ont fait d'ailleurs leur code d'écriture. C'est un point particulièrement intéressant pour la didactique de l'écrit puisqu'il va permettre aux apprenants de FLE d'écrire sans se sentir jugés selon les règles de l'écrit standardisé de l'école. On peut ainsi estimer que ces communautés qui communiquent par écrit sur internet vont favoriser d'une certaine manière le développement de cette capacité si difficile à acquérir. C'est à travers un certain langage et un certain discours que les membres d'une même communauté peuvent déployer un dialogue interculturel.

3. Interculturel et communautés d'apprenants : un exemple autour du blogue éducatif communautaire

Je ne vais pas m'étendre sur l'intérêt du blogue éducatif (voir Koenig-Wiśniewska, 2009 et Springer et Koenig-Wiśniewska, 2007). D'un point de vue technique, le blogue en tant que plateforme logicielle est d'une mise en œuvre facile et immédiate. Nous avons développé l'idée de blogue communautaire à différencier du blogue épistolaire. Ce type de blogue social permet de réunir plusieurs classes et de créer ainsi un environnement numérique favorable aux échanges. Les jeunes connaissent cet outil et maîtrisent généralement les différents artefacts du web 2.0. L'aspect technologique n'est pas par conséquent problématique. Nous avons été heureusement surpris de voir que la plupart des élèves, mais aussi les établissements, ont un accès suffisamment aisé à internet. Grâce aux billets et aux commentaires, les blogues offrent un potentiel d'interactions, de créations multimédia et d'échanges. Nous avons également pu vérifier que l'intégration pédagogique de ce type de projet social basé sur un scénario d'apprentissage collaboratif entre tout à fait dans le cadre d'une pédagogie des échanges et du projet.

3.1 Le projet « Postcultures » : aspects didactiques et technologiques

La question fondamentale qui nous préoccupe est de savoir comment cet environnement numérique permet de développer le dialogue interculturel et la compétence interculturelle. Une deuxième question s'impose évidemment : comment décrire cette compétence interculturelle et comment évaluer l'intérêt du dialogue interculturel qui se met en place ? Il n'est pas si simple de répondre à ces questions. Les didacticiens tentent

aujourd'hui de définir les contours d'une didactique du plurilinguisme (par exemple Moore, 2006) et des approches plurielles (Candelier, 2008). Candelier (2008) montre très judicieusement que deux optiques permettent de dessiner la didactique du plurilinguisme : la première met en avant l'intérêt d'optimiser les transferts entre deux ou trois langues (visée comparatiste), la deuxième propose de donner à l'alternance des langues dans le discours un rôle essentiel (visée intégrative). Et pour l'interculturel ? Nous avons montré que le courant comparatiste reste dominant. Par contre, nous n'avons que peu d'exemples pour expliciter ce que pourrait être une visée intégrative étant donné que la pédagogie du projet est très faiblement représentée en didactique des langues. L'expérimentation que Koenig-Wiśniewska (2009) a menée à travers le blogue Postcultures fournit quelques exemples nous permettant d'avancer dans cette direction. Les élèves de quatre classes (Italie, Pologne, Ukraine, Tchéquie), choisies au hasard, se retrouvent sur le blogue Postcultures et communiquent en français pour réaliser un scénario prédéfini. Leur niveau de langue se situe autour de A2, rares sont ceux qui ont un niveau B1/B2, par contre plusieurs élèves se situent vers A1/A2. Le scénario proposé leur demande, classe par classe, de réaliser plusieurs tâches. La motivation est entretenue par des compétitions périodiques, il s'agit de voter pour le meilleur commentateur, le représentant du sous-groupe, la meilleure chanson, etc.

Différents artefacts techniques du blogue facilitent la visualisation de la communauté Postcultures, lui donnant ainsi une réalité. Les membres sont clairement identifiés par les prénoms et les drapeaux. Différentes catégories apparaissent : les auteurs qui ont le privilège d'écrire des billets, les commentateurs avec le nombre de commentaires postés, montrant ainsi leur degré d'implication. Les billets et commentaires contiennent des éléments culturels donnés par les auteurs. Si le français est la langue partagée, les identités culturelles s'expriment de différentes façons. La présence des autres langues est également possible selon le choix des membres et selon les thèmes développés. Le français écrit correspond au niveau réel des locuteurs allophones, il n'est pas repris et normalisés pour correspondre à un écrit scolaire. Cet écrit bénéficie aussi du langage internet familier des élèves. Les éléments sémiotiques d'internet apportent également du sens à la communication.

On se situe dans le cadre d'une pédagogie du projet qui donne aux élèves une liberté réelle, le blogue et la publication sur internet confèrent au projet son aspect social authentique. Il ne s'agit pas exactement de ce qu'on appelle habituellement pédagogie des échanges consistant à préparer les élèves à un séjour à l'étranger. On se trouve plutôt dans une « pédagogie du dialogue interculturel », qui permet aux élèves de se retrouver à distance dans un même espace, d'agir ensemble pour réaliser des tâches communes, de mieux se connaître, d'aller à la rencontre de cultures différentes. Le français étant la langue commune, on ne se situe pas non plus dans un contexte bilingue ou plurilingue, dans lequel l'aspect linguistique prime, mais bien dans un espace interculturel de dialogue entre jeunes. Les enseignants vont pouvoir profiter des échanges pour faire un travail culturel et aussi linguistique (les activités scolaires de prise de conscience constituent une partie indispensable de cette « pédagogie du dialogue interculturel »).

3.2 Éléments du corpus : une compétence interculturelle en acte

Sans chercher à hiérarchiser, on peut repérer tout un ensemble de microcompétences interculturelles qui donnent une réelle consistance à la compétence interculturelle que le blogue Postcultures permet de développer.

On entre en relation avec l'autre :

« salut à tout ! »

« salut ! je suis encore moi...ihihih !! »

« Bonjours !! je veut faire une question... »

« Salut ☺ Wow, je m'étonne de votre emploi de temps, 18 heures de français ? un peu énervant ☺ »

« je suis federico mais j'écris le commentaire de Rachele parce-que sa mail ne marche pas, voila le message : Mois j'ai choisi Laura Pausini parce que je l'aime écouter et aussi parce-que ses chansons et sa voix sont belles. »

Ces exemples montrent la variété et l'imagination des élèves. Ils jouent sur un registre très large qui est bien celui de la communication sociale réelle. Nous ne sommes pas en cours de langue avec des formules standardisées et impersonnelles. Les identités s'expriment très simplement et très efficacement.

On montre de l'intérêt à l'autre :

- « C'est gentil de votre part, Angelica et Federico d'avoir écrit les commentaires des personnes qui ne peuvent pas se servir de leurs ordi. Bravo ☺ »

- « Vous avez fait un bon travail ☺ c'est joli votre musique »

« merci Julia !!!!...=)=) »

- « son très jolie votre chansons !! ☺ !! ☺ »

- « C'est extraordinary ☺ »

On remarque une présence importante des émoticônes dans ces attitudes de socialisation qui permettent de marquer l'intérêt. Les messages ne sont pas anonymes, on reconnaît les auteurs et on renvoie ainsi le compliment. Ces exemples montrent également la variété et l'inventivité des élèves locuteurs. En classe de FLE, cette expressivité serait impossible, écrasée par la mise en place de l'acte de parole sans faute !

On rectifie des mauvaises compréhensions culturelles

« Ooo ! Donetsk ce n'est pas loin de la Mer d'Azov. C'est bien cette mer ? Il y a des coquillages ? (c'est une chose qui m'intéresse le plus au sujet de la mer et de la plage ☺) »

« Julia, mer d'Azov n'est pas très propre, mais beaucoup de gens se reposent là. En ce qui concerne des coquillages...mmm...ils existent sur les plages, mais leur beauté n'est pas originale ou extraordinaire !(((Et tu collectionnes les coquillages ? ☺ »

« Julia, les coquillages de mer d'Azov ne sont pas belles. Mais de Mer Noire... ☺ »

Une élève polonaise engage un topic sur la ville ukrainienne Donetsk, mais sa vision idyllique de la mer d'Azov est rectifiée par les deux Ukrainiennes. On reste correct, on ne parle pas de pollution, mais on rectifie ce savoir culturel connu de tous les Ukrainiens mais pas des non Ukrainiens. Notons que malgré le niveau de français de débutant pour les Ukrainiennes, l'échange est tout à fait développé et engage une véritable séquence d'apprentissage aussi bien culturelle que linguistique.

On se trouve différent, semblable, on s'explique, on complète :

- « Et moi je n'aime pas écouter la musique du style metal »

« Parce que tu n'avais jamais écouté le bon metal »

- « Myslovitz est super ☺ J'adore ce groupe. J'aime les chansons « Miec czy byc » A+ »

« Oui... MYSLOVOTZ est génial... Moi, j'adore les chansons « siodmy koktajl » mais aussi « aleksander »... J'aime chanter les chansons Myslovitz.. ;p et VAVAMUFFIN ce l'une des meilleures équipes REGGAE en Pologne ! »

« Il est facile de critiquer XD mais je pense que « Jah jest prezydentem » est vraiment bon ☺ n'est-ce pas ?... Myslovitz ... cette groupe est très admirée en Pologne... A+ ☺ »

Dans le premier échange on montre sa différence, mais on ne rejette pas l'autre. Chacun se montre prêt à faire connaître ses goûts à l'autre. Nous avons aussi un autre échange entre trois polonaises. Elles explicitent ce qu'elles aiment, apportant des nuances, expliquant aussi aux autres non polonais pourquoi le groupe est important. À travers la

présentation des chanteurs locaux, on permet aux membres du groupe d'explicitier la variété culturelle.

On veut ouvrir à sa culture, faire connaître ses spécificités à l'autre :

- « je veut faire ècoutè des chansons en italienne très jolie !!! ☺ par exemple la chansons de un groue italienne qui s'appelle : Gemelli Diversi... la chanson s'appelle : Icaro »

- « Voici les chansons que j'adore le plus ☺ Elles sont trop coooooool et troooooooooop claaaaaaasse et jenesaispasquoidire mais je vous invite a ecouter tout ca XD »

Les élèves apportent des éléments culturels pris sur Youtube, chansons qu'elles intègrent dans leurs commentaires. Elles invitent explicitement les autres au partage.

Voici un dernier point concernant la langue.

- « Vs savez, je suis meme capable de comprendre quelque chose, par exeple je crois que : »mà milà pred kinem » veut dire « ma petite amie devant le cinema », n'est-ce pas ? Et « nikdy nic nebylo » veut dire « jamais il n'était rien »... En polonais ca serait « nigdy nic nie bylo ». Voilà comme nos langues se ressemblent ! C'est génial, vous ne pensez pas ?^^ »

- « est-ce que je peux vous demander un chose ? comment on dit « bisous à tous » en polonais ??? byebye !! »

- « la première chansons est la plus belle... je n'ai pas compri bcp les textes mais je pense que le ritme est très beau !!!! ☺ ☺ j'attende les traductions=)=) !!! »

Ces échanges interculturels, parce que les langues d'origine ne sont pas exclues au seul profit du français, peuvent aussi favoriser une réflexion sur les langues en présence. Il est intéressant de remarquer que les élèves sont d'abord pris par la mode de la chanson anglo-saxonne et ont du mal à parler de leurs chanteurs. La situation en Ukraine est encore plus spécifique puisque les élèves d'origine russophone ont encore plus de mal à mettre en valeur les groupes typiquement ukrainiens. On peut ainsi entrer dans des réflexions interculturelles intéressantes. Enfin, le garçon italien dit apprécier la chanson ukrainienne sans comprendre les paroles. Il fait ainsi l'expérience de l'altérité au-delà des mots.

Pour conclure cette description, les élèves dans le cadre du blogue Postcultures vivent au quotidien tout un ensemble d'événements interculturels. La langue est indispensable pour la communication, mais ce qui domine est bien le dialogue interculturel qui se développe et s'enrichit. Les élèves se constituent ainsi de manière collaborative une compétence interculturelle dans un espace de jeunes francophones et dans le cadre d'une communauté qui a pu croître avec les nombreux messages échangés. Il est important dans cette expérience de tenir à distance en quelque sorte la norme scolaire écrite au profit de l'activité de production écrite interactive. Nous avons pu constater l'inventivité des élèves, le naturel de leur français malgré un niveau de débutant.

3.3 Décrire la compétence interculturelle en acte

Le CECR n'offre que peu d'éléments de description pour la compétence interculturelle. Elle est intégrée diversement dans la compétence générale individuelle. On retrouve quelques éléments bien vagues dans savoirs ou connaissances déclaratives dont culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle (en quoi est-ce un savoir, n'est-ce pas plutôt un objectif à atteindre ?) ; dans aptitudes et savoir-faire interculturels :

- capacité à établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- sensibilisation à la notion de culture et capacité à reconnaître et utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'autres cultures

- capacités à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et à gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées

Si nous reprenons notre corpus, il apparaît clairement que cette expérience a parfaitement joué son rôle, les élèves ont bien expérimenté et montré une certaine excellence dans l'ensemble de ces aptitudes interculturelles. Bien sûr, tous les élèves n'ont pas participé au même degré dans les échanges, mais si l'on accorde une quelconque importance à l'intelligence collective, ils ont tous vécu la même expérience et appris des autres. C'est bien les notions de contact, d'aller au-delà des relations habituelles dans sa culture, de dialogue interculturel qui caractérisent ce que nous avons décrit. On peut regretter que le CECR écrase cette dimension interculturelle au profit de la compétence langagière. Le schéma de Goullier (2005), qui reprend le CECR, montre bien que seule la langue (à travers la compétence communicative) intéresse l'école au détriment d'une réelle vision de la compétence interculturelle.

Lussier (2007) propose de combler le manque du CECR en redéfinissant la compétence interculturelle. Elle reprend le découpage classique en savoirs, savoir-faire et savoir être. On peut saluer cet effort de clarification qui permet de concevoir une progression culturelle correspondant à la progression linguistique du CECR. Cependant la grille proposée fait clairement dépendre l'évolution du niveau linguistique en conversation avec l'évolution de la capacité à gérer une situation culturelle variée. C'est la langue qui prime sur le culturel. Plus on avance dans la maîtrise de la langue meilleur médiateur culturel on est. De plus les propositions semblent s'appliquer à un contexte bien précis, celui du bilinguisme, ce qui importe c'est la capacité à comparer de manière explicite langue d'origine et langue cible, culture d'origine et culture cible. On retrouve ici l'approche comparatiste. On aurait ainsi une progression allant de la tolérance, à la sympathie et pour finir à l'empathie. De même, l'élève serait d'abord sur la défensive, puis s'ouvrirait à l'autre pour finir par jouer le rôle de médiateur culturel. La médiation est bien entendu dans ce cadre une caractéristique idéale de l'être bi-culturelle, celui qui est à l'aise dans les deux cultures.

Notre corpus ne va pas tout à fait dans ce sens. Tous les élèves ont bénéficié des échanges et ont vu se dérouler le dialogue à plusieurs voix. Comme pour toute communauté sociale sur internet, le niveau de la sympathie et de l'empathie est d'emblée présent. Les élèves se félicitent mutuellement et s'encouragent. Malgré un faible niveau de départ, l'interculturel s'exprime en totalité dans cette communauté de jeunes qui souhaitent que tout se déroule bien dans un contexte qui n'est pas purement scolaire mais plutôt social. Les descripteurs proposés par Lussier ne s'appliquent donc que difficilement dans cet environnement interculturel qui va plus dans le sens des approches plurielles que du bilinguisme habituel.

Grâce à cette expérience, les élèves ont pu expérimenter les savoir-faire, savoir-être et stratégies suivants :

- établir une relation avec l'autre
- participer à une communauté plurielle
- utiliser diverses stratégies pour entretenir la relation à l'autre (par exemple, montrer de l'intérêt)
- aller au-delà des relations stéréotypées (on s'explique, on nuance, on complète)
- réaliser des activités communes (on participe aux actions, on encourage)
- servir d'intermédiaire culturel (faire connaître ses goûts, sa culture)
- prendre conscience des similitudes et différences entre les langues et cultures de la communauté

En conclusion

Nous avons pu voir que les manuels permettent de former aux savoirs culturels et parfois, mais plus difficilement, aux savoir-faire et savoir être interculturels. Les TIC par contre offrent un potentiel intéressant pour ouvrir à moindre frais vers une formation plus poussée aux savoir-faire interculturels et savoir-être. Il est ainsi possible aujourd'hui de gagner sur les deux tableaux (acquisition de la compétence de communication et expérience interculturelle). 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.

Références bibliographiques

- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques, techniques de classe*. Paris : Clé International.
- Candelier M. et al. (2007). *Carap - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures..* Graz : CELV – Conseil de l'Europe. http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Engeström Y. (1987). *Learning by Expanding*, Helsinki, Orienta-Konsultit Oy. <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Goullier F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier.
- Habermas J. (1995). *Sociologie et théorie du langage*. Paris : A. Colin.
- Koenig-Wiśniewska A. (2009). « Le blogue, un espace numérique d'apprentissage collaboratif ». In *Les Cahiers du GEPE*, vol. 2. <http://cahiersdugepe.misha.fr/index.php>
- Koenig-Wiśniewska A., Springer C. (2007), « Du journal intime aux réseaux sociaux », in *Le Français dans le monde*, n° 351, mai-juin. Paris : CLE International. <http://www.fdlm.org/fle/article/351/springer.php>
- Kramsch C. (2009). *Language and culture*. Oxford : Oxford University Press.
- Lévy P. (1996). « Essai sur le cyberculture : l'universel sans totalité ». In *DiversCité Langues*. Vol.I. <http://www.quebec.ca/diverscite>
- 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.
- Moore D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Morin E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Porcher L. (2003). « Interculturels : une multitude d'espèces ». In *Le Français dans le Monde*, n°329. <http://www.fdlm.org/fle/article/329/interculturel.php>
- Pretceille A. (1999). *L'éducation interculturelle*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Springer C. (2009). « La dimension social dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». In *Le Français dans le monde*, No 45, janvier 2009.