

Former de futurs enseignants de FLE à la perspective interculturelle par la conception et l'animation à distance de forums avec de «vrais» apprenants

Anne-Laure Foucher

Laboratoire sur le Langage, Université Blaise Pascal, France



Synergies Pays Riverains de la Baltique
n°6 - 2009 pp. 145-155

Résumé : *Notre texte présente quelques résultats d'une recherche-action dont l'un des objectifs est d'identifier les savoirs construits par de futurs enseignants de français langue étrangère, sur l'utilisation des technologies pour l'enseignement/apprentissage de la langue. Nous nous intéressons particulièrement aux savoirs en développement sur la démarche interculturelle dans une situation d'enseignement/apprentissage médiée par les Tice, à distance, conçue et mise en oeuvre pour des apprenants de FLE mexicains.*

Mots-clés : *didactique des langues-cultures, dispositif d'apprentissage à distance, démarche interculturelle, FLE*

Abstract : *Our article presents some of the results of a study on the skills developed in intercultural teaching methodology by teacher-trainees of French as a Foreign Language during the design and the implementation of a distance course for Mexican learners. We concentrate on the way they design, participate and analyze intercultural exchanges via forum. The aim is to determinate the knowledge they construct in this practical experience.*

Keywords: *didactics, online learning, intercultural teaching methodology, intercultural perspective, FFL*

Comment, dans un cadre non transmissif, sensibiliser de futurs enseignants à «la» démarche interculturelle sans réduire la complexité des situations dans lesquelles s'actualise cette démarche ? Cette question nous a amenée à mettre en place, pour des étudiants de master 1 FLE (Français Langue Etrangère), un dispositif de formation fondé sur l'apprentissage situé de compétences didactiques et méthodologiques et sur la pratique réflexive. Nous décrirons ce dispositif pour nous intéresser à sa dimension de formation à l'interculturel. Nous verrons comment des étudiants se représentent l'échange interculturel ; comment ils le scénarisent pour des apprenants ; comment ils se positionnent dans cet échange ; comment ils le font vivre et, enfin ce qu'ils en tirent par l'analyse pour leur future pratique. Nous terminerons en examinant ces quelques résultats au travers du prisme des deux notions au cœur de la problématique du présent numéro : globalisation et individualisation.

I. Un dispositif d'apprentissage de la langue étrangère médiatisé comme terrain de recherche

DÉDALES, pour Dispositifs d'Enseignement, Dispositifs d'Apprentissage des Langues Etrangères et Secondes, est une recherche-action menée entre l'Université Autonome Métropolitaine de Mexico (Mexique) et l'Université Blaise Pascal¹ de Clermont-Ferrand (France). Elle a pour objectif principal l'amélioration de la formation initiale aux Tice et à la didactique des langues-cultures de futurs enseignants de FLE. Cette recherche-action se fonde sur un dispositif qui, à un premier niveau, constitue une partie de la formation à la didactique du FLE de l'UBP et particulièrement, le volet «Tice» de cette formation et qui, à un 2e niveau, forme un dispositif d'expérimentation des propositions méthodologiques dégagées de l'analyse du 1er niveau.

Le dispositif met en relation 30 étudiants de la promotion de master 1 FLE de 2007-2008 et 24 apprenants de FLE mexicains de niveau A2-B1. Dans ce dispositif, les étudiants clermontois conçoivent et animent à distance des activités d'apprentissage du FLE pour les apprenants mexicains via une plateforme. En ce qui concerne l'échange interculturel, les étudiants avaient pour consigne de préparer une activité dont l'objectif pédagogique explicite était une communication interculturelle exolingue. Ils avaient à sélectionner une thématique de discussion susceptible de faire émerger des différences relatives aux systèmes culturels des interlocuteurs distants, des positionnements différents des uns et des autres. Cette thématique devait être présentée de manière à inciter les apprenants mexicains, comme les étudiants de master, à s'exprimer. Ces derniers avaient, en plus, la tâche de repérer et mettre en valeur les points de «rencontre interculturelle» (De Nuchèze, 2004 : 11) pour amener les uns et les autres à réagir, se positionner, relativiser et comprendre.

II. Arrière-plan théorique

Nous brosserons notre cadre de références brièvement en quatre points.

II.1. Complexité des situations d'apprentissage médiées par les Tice et apprentissage situé

Nous appuyant sur les théories socioconstructivistes et situées de l'apprentissage, nous pensons que des approches privilégiant un apprentissage signifiant, dans un contexte authentique, en interaction avec autrui et ce contexte, où la participation est active, sont particulièrement adéquates dans le cas où il s'agit de former des étudiants à agir dans des situations d'enseignement/apprentissage² médiées par les Tice (Mangenot, 2005).

La complexité de ces situations rend peu pertinente la transmission de connaissances abstraites sur ces mêmes situations, qui seraient difficilement transférables et utilisables dans des contextes différents. Les actions sont toujours situées et donc singulières (Barbier, 2000). Dès lors, ce sont plutôt des compétences en action, une capacité à réfléchir dans l'action et à s'adapter qui nous semblent devoir être mises en avant. L'apprentissage situé, en plaçant les apprenants dans une

situation réelle, riche en informations multiples demande à ces derniers un effort cognitif important mais porteur de sens (Legros & Crinon, 2002).

II.2. Sensibilité situationnelle et pratique réflexive

Devenir capable de mettre en oeuvre des démarches inventives pour résoudre des problèmes en situation - ce qui est le propre de l'enseignement- nécessite, de notre point de vue, une grande sensibilité situationnelle. Être «sensible» au contexte, c'est opérer des prises d'informations significatives, les articuler à d'autres connaissances (des savoirs théoriques ou d'expérience) qui vont en retour permettre la prise de décisions.

Former à être sensible aux situations ne saurait bien évidemment relever de la prescription (Perrenoud, 1994). Tout ceci doit s'exercer dans la pratique réflexive et ce, dans les tous premiers moments de la formation par l'expérience d'une situation d'E/A. Amorcée individuellement dans l'action d'une situation authentique, la pratique réflexive doit se poursuivre sur l'action, dans l'interaction avec autrui (i.e. les autres membres du groupe) et c'est ce que nous avons souhaité mener avec les étudiants de master lors de séances collectives et orales de réflexion et de synthèses écrites individuelles à l'issue de ces séances.

II.3. Et les Tice...

Les Tice constituent un paramètre fondamental de la situation d'E/A authentique dans laquelle sont placés les futurs enseignants : le «lieu» de l'action de ces étudiants est une plateforme où des espaces dédiés à l'apprentissage sont organisés et où la relation pédagogique est médiée par des outils. Nous postulons que les Tice sont un déclencheur de focalisation sur des paramètres des situations d'E/A perçus comme secondaires par les étudiants en formation : la communication interculturelle notamment. Nous y venons maintenant.

II.4. La perspective interculturelle

Les écrits des didacticiens sur l'interculturel dans le contexte éducatif sont nombreux (Byram, 1997 ; Zarate, 1993 ; Kramsch, 1993 pour n'en citer que quelques-uns). De ces travaux, nous retenons un certain nombre de points pertinents pour la formation de nos étudiants.

Le premier point concerne le locuteur natif qui, dans une approche interculturelle de l'E/A de la langue étrangère, ne constitue plus LE modèle culturel à atteindre pour les apprenants étrangers. Il s'agit plutôt de devenir un «locuteur interculturel» (Byram, 1997) ou un «étranger compétent» (André & Castillo, 2005). Cette conception va radicalement à l'encontre des représentations des étudiants qui pensent le «culturel» dans l'E/A uniquement en termes de compétence culturelle, celle-ci se limitant le plus souvent à des connaissances factuelles, l'enseignant natif étant le seul compétent culturellement et à même de transmettre des connaissances civilisationnelles.

Le deuxième point est relatif au contact interculturel. Nous savons que celui-ci, contrairement à ce qui est communément admis (y compris par nos étudiants), n'est pas la meilleure situation d'apprentissage interculturel. Rencontrer des membres de cultures différentes n'est pas une condition suffisante pour l'apprentissage d'une compétence interculturelle et il y a même des risques lorsqu'un «contact interculturel est non préparé et non pédagogiquement encadré» (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996 : 62-63). Nous considérons que la communication interculturelle, au sens où «[...] les interlocuteurs échangent ou se disputent sur des conceptions, délimitations, valeurs ou normes culturelles, ou lorsqu'ils se positionnent par rapport à leur propre identité au sein des conceptions» (Hu, 1999 : 298 traduit par Zeilinger-Trier, 2006 : 150), constitue un paramètre essentiel de l'apprentissage interculturel.

Le dernier point tient à la démarche à mettre en oeuvre quand on est enseignant pour que les apprenants deviennent ces locuteurs interculturels. Il va sans dire qu'il n'y a pas «une» démarche interculturelle mais nous retenons cependant quatre mouvements indispensables, à notre sens, et qui peuvent fonder une telle démarche : la décentration, l'empathie, la coopération, la compréhension de l'autre. Ces «piliers», décrits par Byram et al. en 1997 pour la définition d'une compétence interculturelle puis par Byram (1997) dans son modèle de compétence communicative interculturelle, peuvent être repris de manière simplifiée sous forme d'objectifs pour le cours de langue comme le fait Zeilinger-Trier (2006 : 177) (ici quelques exemples) :

- «- reconnaître et accepter l'existence de différences culturelles, se montrer tolérant envers tout ce qui [...] est étranger et qui [...] semble peut-être «anormal» ;
- reconnaître la dépendance culturelle, et donc la relativité, de son propre système de valeurs, son comportement, ses croyances, etc. ;
- faire preuve d'ouverture, de curiosité, d'intérêt envers l'autre ; avoir envie d'entrer en interaction avec l'étranger ;
- avoir de l'empathie, une capacité de décentrage/changement de perspective, être disposé à relativiser les points de vue ;
- être prêt à supporter des conflits, la critique ;
- être capable de poser des questions pertinentes afin de recevoir des informations manquantes sur l'autre culture, qui permettront d'interpréter des phénomènes inconnus [...].»

III. Méthodologie et données

Dans cette recherche-action nécessitant une démarche de longue durée, de collaboration avec des groupes réels, inscrits dans un contexte et engagés intellectuellement et affectivement dans le dispositif, notre position est celle de l'observateur triplement impliqué : à la fois acteur de terrain (formateur), empathique et interagissant directement avec les groupes et observateur (en tant que chercheur).

Notre terrain nous a permis de recueillir trois types de données (Van der Maren, 1996 : 84) : des données invoquées d'abord (activités d'apprentissage réalisées par les étudiants, scénarios pédagogiques des forums interculturels

écrits) ; des données d'interaction ensuite (messages postés dans les forums par les différents acteurs) ; des données suscitées enfin (retours réflexifs sur l'expérience par les clermontois, questionnaires).
Nous les examinons dans la partie suivante.

IV. Les échanges interculturels asynchrones *via* forum du dispositif

IV.1. Quelles perceptions de l'échange interculturel ?

Interrogés sur leur définition de l'échange interculturel, les étudiants de master décrivent³ spontanément, pour la plupart, l'échange interculturel comme une conversation, une interaction entre des membres de cultures différentes, entre des individus culturellement situés. Ils identifient trois types d'objectifs pour cet échange interculturel : l'échange d'informations issues de l'expérience individuelle, des connaissances culturelles (ordinaires ou cultivées) ; la décentration culturelle, l'ouverture ; l'enrichissement mutuel.

Toutes ces conceptions ne sont pas éloignées des définitions et/ou objectifs que l'on pourra trouver chez les auteurs cités plus haut. Peu d'étudiants en revanche mentionnent les modalités possibles de cet échange interculturel (en situation «naturelle» ou suscitée, conscientisé ou non), peu l'envisagent comme possible dans un contexte d'apprentissage de la langue étrangère (une des trois situations identifiées par Byram (1997) comme propices à l'apprentissage interculturel) et peu enfin en font un objectif à part entière d'apprentissage.

IV.2. Thématiques et scénarisations de l'échange interculturel

À l'examen des thématiques choisies par les clermontois, l'on constate d'abord que toutes relèvent de la culture partagée (logement étudiant, habitudes alimentaires, modèle familial européen...). On note également que ces thématiques relèvent du Faire (activités) ou de l'Être (personnalité) plutôt que du Penser (opinions) (Defays, 2003). Cette absence de contenus culturels idéologiques (convictions spirituelles, politiques, etc.) nous semble faire écho à ce que dit Forestal sur la classe de langue perçue assez souvent comme un lieu de «pseudo-neutralité et pseudo-objectivité» (Forestal, 2004 : 119).

Beaucoup de scénarisations prennent en compte la culture d'origine des apprenants (ou des hétérostéréotypes sur cette culture) ; des cultures tierces peuvent également être convoquées. Nous identifions cinq manières d'intégrer l'autre ou les autres cultures dans les scénarisations proposées par nos étudiants.

L'intégration de la culture autre se fait par le biais d'une contextualisation de la thématique dans la culture-cible et débouche sur une invitation des mexicains à contextualiser cette même thématique dans leur culture :

1. Avec ou sans alcool? Bar, boîte de nuit, chez moi, chez toi... qu'est ce qu'on fait ce soir? Pour un petit aperçu des soirées étudiantes françaises : Je veux passer une soirée inoubliable! Et chez vous, au Mexique? Qu'est ce qu'une bonne soirée étudiante au Mexique? Lorsqu'il n'y a pas d'alcool, est-ce que c'est une bonne soirée? (SEC13-M/P)

L'intégration peut se faire également par la formulation de représentations qu'ont les Clermontois sur la culture d'origine des apprenants. Un positionnement est ensuite demandé aux Mexicains.

Ces deux schémas sont de loin les plus représentées. Viennent ensuite trois exemples d'intégration de la (ou des) culture(s) plus marginaux.

Les étudiants partent des traces de la culture des apprenants présentes dans la culture-cible pour ensuite questionner les apprenants sur la validité des traits observés :

2. La cuisine mexicaine est à la mode en France pour son côté convivial (spots publicitaires à la T.V, rayons produits mexicains dans les supermarchés). Nous aimerions vous poser quelques questions à ce sujet ... Tout d'abord rendez vous sur le site prévu dans le titre de l'activité puis répondez aux questions : Quels sont les clichés exportés de la cuisine mexicaine et aussi du Mexique ? Que pensez vous du nom du restaurant ? Trouvez vous que la photo donnée sur le site représente le Mexique actuel. Si vous suivez la visite photographique dites- nous si vous repérez des stéréotypes français. Pensez vous que les Français se font une idée juste à propos de La Cantina ? En consultant les menus proposés n'y a-t-il rien qui vous choque dans les choix ? [...] (SEC16-F/1)

Les étudiants partent d'un phénomène de la culture mexicaine et questionnent les apprenants sur ce phénomène (un exemple de notre corpus porte sur le lucha libre, style de catch typiquement mexicain).

Les étudiants adoptent aussi des démarches comportant une forte dimension contrastive en juxtaposant des traits stéréotypiques de plusieurs cultures.

Cette variété de traitement fait écho à la volonté qu'ont eue les étudiants de proposer des thématiques intéressantes, le choix de la thématique de leur échange interculturel venant au premier plan de leurs préoccupations comme nous le verrons plus loin.

IV.3. Formats participatifs dans les scénarios

Nous détaillons ici la manière dont est pensé le format participatif de l'échange interculturel par les clermontois, avant qu'il ne débute. Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2003) font du format participatif un des critères situationnels, donc externes, permettant de catégoriser les événements de communication (nombre des participants à l'interaction, existence ou non d'une «audience», distribution des rôles, symétriques ou complémentaires).

Notre première remarque concerne les participants «visés» dans les scénarios interculturels. Alors qu'il était précisé dans la consigne de scénarisation que les tuteurs avaient un double rôle, nous ne constatons aucune adresse aux pairs. Seuls les Mexicains sont sollicités par le biais d'un «vous» d'adresse collective, le plus fréquemment, ou parfois tutoyés.

Notre deuxième constat touche à la forme de la sollicitation. Elle est réalisée le plus souvent sous la forme de questionnements fournissant des pistes de réflexion mais aussi sous forme d'invites amicales à la discussion utilisant des impératifs.

Dans l'exemple 3, les étudiants ont couplé les deux formes de sollicitation sans craindre la redondance :

3. [...] Dans l'évolution de la famille occidentale, on se demande parfois qui est la maman, qui est le papa. [...] Et pour vous? Que représente le schéma traditionnel de la famille unie, chez vous? Voyez-vous les mêmes évolutions qu'en Europe? Venez vous exprimer librement sur le forum pour nous en parler! Venez partager votre propre vie de famille avec nous, vos expériences différentes nous intéressent! Venez donner votre avis sur les évolutions, les différences et/ou les ressemblances du schéma familial mexicain et français! [...] (SEC2-An/R)

Mais on trouve également des sollicitations sous forme de listes de questions dont le but ne nous semble pas être celui d'ouvrir la discussion mais plutôt de vérifier la compréhension (cf. exemple 2). Cette proposition émane d'un binôme constitué d'un étudiant novice et d'une enseignante expérimentée, et l'on peut y voir sans doute l'empreinte de la routine de classe traditionnelle.

À l'examen du positionnement des étudiants à l'entrée des forums, on constate que les étudiants endossent différents rôles. Là où la présence du (ou des) énonciateur(s) est notable (embrayeur «nous» ou «je»), on distingue trois positionnements : informateurs culturels, demandeurs culturels, interlocuteurs. La caractéristique principale des scénarios d'interaction reste tout de même l'effacement total de l'énonciateur, les étudiants se plaçant complètement à l'extérieur de l'échange. C'est ici sans doute le contrat didactique qui domine : les Mexicains doivent s'exprimer en langue étrangère sur un thème pour un objectif interculturel et ceci semble exclure de fait une implication personnelle des tuteurs. On ne s'étonnera pas de cette prégnance du contrat didactique chez des tuteurs ayant une expérience d'enseignement, même si on peut la regretter. C'est plus paradoxal chez ceux qui n'ont aucune expérience autre que celles des apprenants qu'ils ont été. Ils disent, en effet, être très attachés à la qualité de la relation interpersonnelle qu'ils ont pu nouer avec leurs enseignants. Ceci ne semble pourtant plus prioritaire dès lors qu'ils scénarisent une activité pour de vrais apprenants.

IV.4. Modération des forums interculturels

Cette présence assez forte du contrat didactique peut se voir également au travers des interventions dans le corps des forums. On distingue en effet trois types d'interventions dans les messages clermontois.

Le premier type est constitué d'interventions initiatives, de loin les plus fréquentes, qui correspondent au premier terme de l'échange didactique ternaire classique, en présentiel (sollicitation/réponse/rétroaction) mais qui peuvent être également des contributions pleines à l'échange. On trouve ensuite des interventions réactives paradoxalement très peu nombreuses alors qu'il s'agissait de se situer en rapport aux propos des uns et des autres dans les forums. On rencontre également des interventions de relance dont nous allons voir les caractéristiques maintenant.

Nous avons déjà dit que les étudiants avaient pour consigne dans la modération des forums, d'identifier les éléments culturels susceptibles de provoquer une

discussion et aboutir à une décentration culturelle. Or les interventions de relance émises par les étudiants ne portent pas sur ces éléments culturels. Ainsi, dans 4 et 5, la relance au message de Rocio porte non pas sur le caractère bizarre des plats (pourquoi est-ce bizarre ? est-ce bizarre pour tout le monde ? qu'est-ce que quelque chose de bizarre ?) mais sur la composition des plats.

4. Message de Rocio : A mon avis, tout les plates présentés sont bizarres, au Mexique on mange fourmis, ver du «maguey» qui est, generalment, sans les bouteilles de «mezcal», inclus il y a «sel de ver». On aussi mange escargots, et nourritures internationales. Personnelment, je ne mange pas tout ses nourritures bizarres parce que je suis vegetarienne (mais les nourritures vegetarienes aussi sont bizarres..;) ;)). Je préfère manger des plates traditionnelles de Mexique que sont très facile pour faire comme les «quesadillas» ou autres plus difficiles comme les «romeritos» ou les «chiles en nogada». (Fo7.R8)

5. Réponse des étudiants : C'est vrai que les cancrelats ne sont pas très appétissants à priori. Mais si on n'avait que ça à manger, est-ce-qu'on ne s'en contenterait pas? Qui a déjà mangé d'autres trucs «bizarres» ou écoeurants? (Fo7. C/E9)

Cette intervention de relance ne permet pas d'amorcer le travail de décentration puis de relativisation culturelle que l'on attend de l'échange interculturel.

Dans un autre exemple, une étudiante mexicaine fait un lien entre la nourriture et le sacré puis entre la nourriture et la santé. Les clermontois ne saisissent pas du tout cette occasion pour réagir, laissant là un «rich point» au sens d'Agar (1994) :

6. et pour boir, est obligatoire goûter le tequila et le «pulque» qui es considéré la boisson des Dieus! beaucoup des personnes n'aime pas le pulque et est très relégué a cause de s'origine mais a mon avis est trop delicieus et quelques etudes ont vérifié qui a propriétés curatives. (Fo7.R12)

Deux remarques en conclusion de cette partie. Premièrement, ce sont les concepteurs des forums qui sont intervenus dans leur propre forum, les autres étudiants de master sont restés en retrait alors même qu'ils admettaient, avant la conception, la nécessité d'une grande implication pour que les forums vivent. Deuxièmement, leur sensibilité culturelle semble inhibée par l'idée qu'ils se font du cours de langue-culture et du positionnement unique de l'enseignant, par leur manque (normal encore) de flexibilité communicative (Cicurel, 2005).

IV.5. Retours réflexifs sur les forums interculturels

Dans les retours réflexifs, à aucun moment, ne sont évoqués la scénarisation de l'échange interculturel, les questionnements ou difficultés éventuellement rencontrés. Seuls le choix de la thématique et la motivation des apprenants comme critères ont guidé leur travail. Leur rôle dans cet échange est complètement négligé.

Là où les interactions des forums sont analysées, les étudiants livrent des réflexions variées. Au message 7, est associée l'analyse 8 de deux tutrices dont on peut dire qu'elles sont passées à côté des objectifs de l'échange interculturel en privilégiant une posture traditionnelle, de correcteur linguistique :

7. Bon, je ne connais pas beaucoup des personnes de France, je sais bien qu'elles sont très gentilles, très patientes. Ici, au Mexique on écoute tout le temps que les français sont très cultivé, très bon cuisiniers et charmants! J'aimerais beaucoup voir ça!! Le mexicaines vus par le mexicaines. On se transporte toujours en cheval, on a une grande moustache(les hommes et les femmes), notre taille est très petite, on boit seulement du tequila et pour finir, on vit en maisons de carton. La vérité. Les phrases ci-dessus sont fausses! Nous ne nous sommes pas très petits, notre taille est en moyen 1.75 m (les hommes), les femmes n'ont pas une moustache, bon peut-être quelques femmes mais c'est pas grave!, on se transporte à pied ou en voiture ou en âne mais pas du tout en cheval, nos maisons sont normales et les personnes boivent du tequila mais aussi d'autres boissons comme le vin (rouge ou blanc) etc. (Fo8.E5)

8. Le premier paragraphe ressemble à un discours oral ou à une conversation écrite non formelle telle les conversations msn. Intéressant de se poser la question : qu'entend-on par forum écrit et par conséquent quelle forme prendra la correction ? (RR1-MT/PV)

Ceux qui ont choisi de se positionner dans le forum en informateur culturel uniquement constatent (amèrement) qu'il n'y a pas de demande culturelle explicite de la part des apprenants, ne faisant aucun lien entre leur comportement dans l'échange et les conséquences possibles sur le comportement des apprenants. D'autres, enfin, semblent avoir saisi que la «culture» s'appréhende en contexte d'interaction, certains analysant bien, de plus, le fait que la dimension de structuration des forums est importante à prendre en compte pour la conception même de l'échange.

Dans l'analyse des Tice, deux tendances s'opposent : soit le dispositif à distance est comparé à un présentiel idéalisé (forcément chaleureux, vivant, drôle et motivant !) et n'a donc pas la faveur des étudiants ; soit les étudiants notent l'impact que peuvent avoir les outils sur les productions des apprenants et sur la nécessaire prise en compte de leurs caractéristiques dans la scénarisation.

V. Pour conclure

Il s'agissait, par le biais de la conception d'une activité d'échange interculturel, de faire prendre conscience aux étudiants, de la nécessité de consacrer une place réelle à la dimension interculturelle dans l'E/A. Rares sont ceux qui lui accordent une place aussi importante que celle que l'on attribue ordinairement aux dimensions linguistiques et communicatives. Spontanément, ils évoquent les difficultés linguistiques et communicatives qui peuvent surgir en classe mais ils mentionnent beaucoup plus rarement des problèmes interculturels. La «culture» est au mieux reléguée au second plan, après que la langue a été travaillée avec les apprenants, dans des activités d'élargissement où l'on demande invariablement aux apprenants de comparer avec ce qui se passe dans leur pays (sans que bien souvent ceux-ci ne puissent comparer des éléments comparables). Il faut noter que ce premier objectif n'est que très partiellement atteint (cf. les postures de correcteur linguistique adoptées et le choix souvent fait de scénarios fondés uniquement sur la comparaison).

Nous voulions aussi attirer leur attention sur la difficulté du traitement de la problématique interculturelle : avoir pour objectif explicite, dans une activité d'apprentissage, l'échange interculturel, implique nécessairement une

interrogation sur le *quoi* et le *comment* là où il est facile de se «cacher» derrière des référentiels connus, sécurisants. Là encore, l'objectif n'est pas totalement atteint : si le *quoi* est interrogé, le *comment* ne l'est que très peu.

Pour finir avec les deux notions au c ur du numéro, il nous semble que les quelques éléments de pratique de novices présentés illustrent bien le double processus de globalisation/individualisation dans lequel s'inscrivent nos étudiants. D'un côté, ces derniers tendent vers la globalisation parce qu'ils choisissent de travailler sur des thématiques transculturelles ou relatives aux activités humaines universelles (exploitation de l'environnement, relations entre les sexes,...). Ensuite, parce qu'ils prennent en compte, certes timidement, l'interpénétration des cultures dans leurs scénarios. De l'autre côté, le traitement des problématiques transculturelles choisies s'opère de manière encore scindée : l'aire culturelle étrangère d'un côté et l'aire de la culture-cible de l'autre. Les scénarios de communication qu'ils privilégient dans leurs échanges interculturels sont bilatéraux, rarement orchestraux et aboutissent à des échanges le plus souvent binaires. Peut-être faudrait-il voir dans cette tension globalisation/individualisation une piste pour la formation à l'interculturel...

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelles*, Paris : Presses Universitaires de France.

Agar, M. 1994. *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, New-York: William Morrow.

André, V., Castillo, D. 2005. «The Competent Foreigner': A new model for foreign language didactics?» in Preisler, B. et al. dirs. *The Consequence of mobility. Linguistic and Sociocultural Contact Zones*, Roskilde : Roskilde University, pp. 154-162.

Barbier, J.M. 2000. *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : Presses Universitaires de France.

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Zarate, G., Neuner, G. 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Cicurel, F. 2005. « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant » in Bigot, V., Cicurel, F. *Les interactions en classe*, numéro spécial *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, pp. 180-191.

De Nuchèze, V. 2004. « La rencontre interculturelle ». *Lidil*, n°29, pp. 11-41.

Defays, J.-M., 2003. *Le français langue étrangère et seconde*, Liège, Mardaga.

Forestal, C. 2004. « La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC » in *Études de Linguistique Appliquée*, n°133, p. 111-123.

Hu, A. 1999. « Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept » in *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* n° 1, pp. 277-303.

Kerbrat-Orecchioni, C., Traverso V. 2004. « Types d'interaction et genres de l'oral » in *Langages*, n° 153, pp. 41-51.

Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Legros, D., Crinon, J. 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.

Mangenot, F. 2005. « Une formation «située» de futurs enseignants au multimédia » in Tardieu, C., Pugibet, V. *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage*, Paris : CNDP, Dijon : CRDP Bourgogne, pp. 123-133.

Perrenoud, P. 1994. *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris : L'harmattan.

Van der Maren, J.-M. 1996. *Méthodes de recherche pour l'Éducation*, Bruxelles : De Boeck université - Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.

Zeilinger-Trier, M. 2006. *Les projets de télécommunication interculturels : un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France*, Thèse de doctorat, université Clermont 2.

Notes

¹ Désormais UBP.

² Désormais E/A.

³ Les données langagières clermontoises ou mexicaines fournies en exemples sont reproduites telles quelles sans correction de ponctuation, d'orthographe ou de syntaxe.