



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Collaboration numérique et interculturalité en contexte lycéen bilingue turco-finlandais

Bao Ha-Minh

Lycée franco-finlandais d'Helsinki, Finlande
Finlandeb.haminh@gmail.com

Virgile Mangiavillano

Lycée Saint Benoît, Istanbul, Turquie
virgile.mangiavillano@sb.k12.tr

Reçu le 13-05-2017 / Evalué le 30-05-2017 / Accepté le 08-06-2017

Résumé

Le lycée bilingue franco-finlandais d'Helsinki et le lycée bilingue franco-turc Saint Benoît à Istanbul développent depuis l'année scolaire 2015-2016 une coopération pédagogique à distance sur la thématique du conte avec le support des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). A l'issue de deux années de collaboration numérique et forts des résultats d'une enquête réalisée auprès des élèves turcs et finlandais, l'objectif sera d'analyser en quoi un projet collaboratif numérique, ici axé sur le conte, apporte de nouvelles dimensions à l'acquisition de la compétence interculturelle dans un contexte bilingue.

Mots-clés : collaboration, interculturalité, compétence interculturelle, représentation, TICE, asynchrone

Türk ve Finlandiyalı iki dilli liseliler arasında dijital ve kültürler arası iş birliği

Özet

Helsinki'deki frankofon bir Finlandiya lisesi ile İstanbul Saint Benoît Fransız Lisesi 2015-2016 öğretim yılından beri EBİT'in (Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri) desteğiyle masal teması üzerine uzaktan düzenlenen ortak bir proje düzenliyorlar. İki senedir yapılan dijital iş birliği ve türk ve finlandiyalı öğrenciler arasında yapılan bir anket sonucunda ortak dijital bir projenin amacı : iki dilli bir bağlamda kültürler arası yetkinlik kazanılmasına ne gibi yeni boyutlar kazandırabileceğini değerlendirmektir.

Anahtar kelimeler : iş birliği, kültürler arası, kültürler arası yetkinlik, temsil etme, EBİT, eş zamanlı olmayan

Digital collaboration and interculturality within a bilingual Finnish-Turkish context

Abstract

Since the academic year 2015-2016, the bilingual French-Finnish high school of Helsinki and the bilingual French-Turkish high school Saint Benoît in Istanbul have developed educational cooperation about folklore tales with the support of new technologies for education. Further to two years of digital collaboration and based on the results of a survey done with Turkish and Finnish pupils, the purpose is to consider how a collaborative digital project, here focused on folklore tales, can bring new dimensions to the acquisition of intercultural ability within a bilingual context.

Keywords: collaboration, interculturality, intercultural ability, representation, new technologies for education, asynchrony

1. Introduction : contexte et cadre théorique

1.1. Contexte

Le lycée Saint Benoît est une école bilingue franco-turque laïque composé de 900 élèves et de 105 enseignants turcs, français, sénégalais, ivoiriens et irlandais, sous la direction d'un directeur français et d'une directrice adjointe turque. Fort d'une très riche histoire, les premiers écoliers mettent les pieds à cet endroit dans une école rattachée à un monastère bénédictin à la fin du 14^{ème} siècle, avant l'arrivée des Jésuites français en 1607, puis remplacés par les Lazaristes en 1783 qui fondent le lycée actuel Saint Benoît et assurant aujourd'hui sa tutelle.

Les programmes d'enseignements dépendent du Ministère turc de l'éducation, ils sont ainsi conformes à tout autre lycée turc. Le poids du français est cependant très fort, puisque les sciences (mathématiques, chimie, biologie, informatique et physique) sont enseignées en français. Le français langue étrangère est enseigné chaque année du lycée : 10 périodes en première année de lycée, 8 périodes en deuxième, troisième et quatrième année. Une année de classe préparatoire en langue française revêt un caractère obligatoire pour tous les nouveaux élèves intégrant le lycée, ceci sans aucune connaissance de la langue. En prenant le cadre européen commun de référence pour les langues, le département de français se donne l'objectif du niveau A2+ à la fin de la classe préparatoire, le niveau B1 à la fin de la première année de lycée et le niveau B2 à la fin de la troisième année de lycée.

Le lycée franco-finlandais d'Helsinki est une école d'État, qui applique le programme scolaire finlandais, où l'accent est mis sur le bilinguisme, l'esprit d'ouverture, l'esprit de communauté et la communication. Il fête cette année son soixantenaire mais il ne connaît son fonctionnement actuel que depuis 1977, date de la signature d'une convention bilatérale entre la Finlande et la France, cette dernière s'engageant à y envoyer des professeurs natifs détachés, titulaires de l'Éducation nationale, qui occupent actuellement des postes d'experts techniques internationaux. En 2016-2017, l'établissement compte environ 850 élèves et 80 enseignants, dont une vingtaine sont des francophones natifs. L'objectif commun est de donner une culture générale solide et d'assurer un environnement d'apprentissage sûr. La langue et la culture françaises constituent la spécialité de l'école : il s'agit de soutenir le français en Finlande en travaillant en étroite collaboration avec les institutions telles que l'Ambassade de France en Finlande et l'Institut français de Finlande. L'établissement propose un cursus scolaire complet, allant du préscolaire (6 ans) à la terminale (19 ans), année pendant laquelle les élèves se préparent à l'examen du baccalauréat finlandais. Le français est la langue d'enseignement dans presque 100% des cours au préscolaire, 50% au primaire, dans certains cours (français, histoire, mathématiques, physique) au collège et uniquement dans les cours de français au lycée. Les élèves passent le DELF B1 en 7^{ème} (13-14 ans) et le DELF B2 ou le DALF C1 au lycée. En Finlande, le programme de chaque établissement est rédigé par les enseignants à partir du plan national. L'accent est mis sur l'autonomie des apprenants, grâce notamment à de nombreux projets interdisciplinaires et à des échanges internationaux. L'enseignement devient modulaire au lycée : les élèves choisissent des modules thématiques et composent leur propre emploi du temps.

Les deux établissements bénéficient du label "FrancEducation", attribué par les autorités françaises sous le haut patronage de son excellence l'Ambassadeur de France.

1.2. Cadre théorique

Aussi bien à l'intérieur de la classe qu'à l'extérieur, les apprenants seront amenés à rencontrer des personnes issues d'une culture différente et ce type d'expériences peut se révéler une déception traumatisante ou, au contraire, une surprise très agréable. Maddalena De Carlo explique que *les facteurs qui ont mené à [la] planétarisation des relations humaines dépassent largement les capacités de contrôle, non seulement des individus mais aussi des pouvoirs locaux ; l'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme*

qui caractérise les sociétés contemporaines (De Carlo, 1998 : 40) donc elle en conclut que *c'est justement l'impossibilité de maintenir séparés des groupes qui vivent en contact constant qui entraîne la nécessité de construire des modalités de négociation et de médiation des espaces communs.* (De Carlo, 1998 : 40).

Il nous paraît évident que la construction de ces modalités de négociation et de médiation est rendue possible grâce à l'acquisition de la compétence interculturelle. Nous avons donc décidé de nous interroger sur le processus qui permet de maîtriser cette compétence indispensable dans nos écoles et nos sociétés multiculturelles.

D'une part, Geneviève Zarate a démontré que ce que nous considérons comme une réalité culturelle se révèle souvent n'être en fait qu'une représentation de celle-ci. D'une manière générale, chaque représentation est le résultat *d'un travail collectif à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de reconnaissance* (Zarate, 2004 : 29). La didacticienne propose alors, à travers des activités d'apprentissage, de mettre en relation (Zarate, 2004 : 37) et de confronter les représentations du natif et celles de l'étranger afin de faire émerger plusieurs points de vue, ce qui constituerait l'essence de la découverte interculturelle.

D'autre part, Vincent Louis rappelle que *la véritable approche interculturelle suppose deux mouvements complémentaires* (Louis, 2011 : 97) avant d'explicitier : *Si le premier mouvement est un mouvement à la fois de découverte de la bizarrerie de la culture de l'autre et d'interprétation de cette culture, il doit s'accompagner d'un second, qui lui est complémentaire : une distanciation par rapport à sa culture d'origine. [...] L'incursion dans l'univers imaginaire de l'autre [...] ne laisse donc pas l'individu indemne puisqu'il est condamné à une sorte de réajustement de son propre système de référence* (Louis, 2011 : 100-101), c'est-à-dire que *la démarche interculturelle serait alors, non seulement, un processus de découverte de l'autre [...] et de redécouverte de soi-même, mais également un compromis résultant d'un mouvement dialectique entre l'universel et le singulier* (Louis, 2011 : 102). L'auteur conclut que *l'interculturel [...] est cette dimension supplémentaire de la composante culturelle de la compétence à communiquer qui permet justement de favoriser l'intercompréhension et l'ouverture à l'autre* (Louis, 2011 : 122).

Alors nous pouvons en déduire que le processus d'acquisition de la compétence culturelle commence toujours pour l'apprenant dans une situation de communication, situation que nous avons choisie de transformer en situation de collaboration. France Henri et Karin Lundgren-Cayrol définissent *l'apprentissage collaboratif [comme] une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme*

agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances (Henri, Lundgren, 2001 : 42-43).

Ainsi, en mettant en œuvre un projet en français qui permet à plusieurs groupes d'apprenants de se rencontrer, de communiquer et collaborer à distance grâce à des outils numériques, et ce à partir d'un genre littéraire qui plonge ses racines dans la culture populaire, nous pourrions voir en quoi il apporte de nouvelles dimensions à l'acquisition de la compétence interculturelle dans un contexte bilingue. Il s'agira tout d'abord de présenter le projet collaboratif, puis de montrer comment il est mené en langue française sans avoir la France comme point d'ancrage, ensuite d'analyser les différents types d'échanges entre les élèves et leurs enjeux afin de mieux comprendre comment les TICE ont fonctionné comme un levier d'éclatement de l'espace classe pour l'interculturel.

2. Notre collaboration : de sa naissance à sa réalisation

2.1. Genèse

Depuis le lancement du projet cartable numérique à la rentrée 2014, le lycée Saint Benoît connaît un développement rapide de son dispositif numérique sous la coordination du Comité Développement Recherche Numérique¹ (CDRN). De nombreuses activités collaboratives intégrant le numérique sont menées mais le constat du CDRN était le suivant à la rentrée 2015 : *il s'agit cependant exclusivement de collaboration "internalisée", à savoir limitée au cadre de notre propre établissement, le lycée Saint Benoît. Face à cette collaboration réalisée seulement entre élèves du lycée, un besoin d'externalisation fait peu à peu surface avec le souhait de collaborer avec des élèves d'autres établissements francophones à travers le monde* (Mangiavillano, 2016 : 140).

Par la suite, une recherche de partenariat aboutissait à une prise de contact entre une enseignante à Helsinki et un enseignant à Istanbul, rendue possible suite à une intervention d'un enseignant-chercheur pendant de nombreuses années au service de l'Agence Universitaire de la Francophonie et de l'attachée de coopération pour le français en poste à Helsinki.

2.2. Adaptation des programmes

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, le programme des secondes (9^{ème} dans le système turc) au sein du lycée Saint Benoît relève d'une progression fidèle aux objectifs du cadre européen commun de référence pour les

langues, composée de six séquences, soit trois séquences par semestre, chacune comprenant des objectifs précis en termes communicationnel, méthodologique, écrit, oral, grammatical et lexical.

Le lycée franco-finlandais est doté d'un cadre plus souple avec notamment pendant l'hiver un module 'Francophonie' au sein duquel l'enseignant se retrouve libre d'intégrer les objectifs d'apprentissage et les projets qu'il souhaite. Ainsi, l'enseignante en Finlande décidait de s'adapter aux objectifs du lycée Saint Benoît inscrits dans la séquence sur le conte : raconter un conte, écrire à partir d'un conte merveilleux et du schéma narratif, résumer à partir du schéma narratif, événements et personnages merveilleux, portrait physique et moral, les temps du récit au passé (passé composé et plus-que-parfait), l'adjectif qualificatif (épithète et attribut), les pronoms (personnels, possessifs, indéfinis). Ces objectifs bénéficiaient du support des outils numériques suivants : Moodle, Thinglink, Google Doc, Google Slides, logiciel audio et vidéo.

2.3. Descriptif détaillé du projet

Notre projet collaboratif numérique commencé pendant l'année scolaire 2015-2016 et prolongé en 2016-2017 se décomposait en plusieurs étapes sur une durée de deux mois.

Etape 1 : Rencontre entre élèves turcs, finlandais, chinois et roumains

Les élèves se présentent, détaillent leurs loisirs et décrivent leur lycée sous format vidéo ou bien sous format audio et photo.

Etape 2 : Découverte des personnages de contes turcs et finlandais

Après avoir choisi une photo d'un personnage présent dans le conte de sa propre culture, chaque groupe d'élèves enregistre un fichier sonore contenant la description physique et morale de ce personnage. En quelques lignes, ils présentent également le conte en respectant le schéma narratif.

Etape 3 : Rédaction d'un conte interculturel²

A partir d'un schéma narratif du conte étranger retenu, les élèves écrivent un nouveau conte avec deux personnages, chacun issu d'une culture différente.

Etape 4 : Sur les planches pour la Francophonie

A l'aide de trois comédiens professionnels en résidence artistique au lycée Saint Benoît, des élèves de trois différentes années de lycée s'inspirent des contes interculturels afin de mettre en scène et jouer un spectacle contenant des éléments de ces contes.

De manière asynchrone, les élèves finlandais et turcs ont ainsi travaillé à distance pendant l'année scolaire 2015-2017, rejoints en 2016-2017 par des élèves roumains du lycée A.T. Laurian de Botoșani et des élèves du lycée français de Shanghai. À noter que ces deux établissements étaient présents seulement pour la première étape concernant la rencontre des élèves sur le support Thinglink.

À l'occasion de la troisième édition du Printemps Numérique International qui s'est déroulé à Istanbul le 23 et 24 février 2017, ce projet était présenté par les deux auteurs de cet article lors d'une communication intitulée *Projet conte : collaboration interculturelle asynchrone Helsinki-Istanbul-Shanghai*³.

3. La France, le français et son éloignement

Une fois le projet terminé, une enquête⁴ était soumise aux élèves turcs et finlandais, soit un retour au total de cinquante-huit personnes.

La première rubrique de l'enquête mettait l'accent sur la France et le français, dans le but de mesurer le poids et les représentations de ces derniers au sein d'un projet réalisé dans deux établissements bilingues hors de France. La question introductive de cette rubrique démontrait que 65,6% des élèves considéraient leur motivation pour l'apprentissage du français augmentée suite au projet, moyennement ou beaucoup ; contre 24,1% un peu et 10,3% pas du tout⁵.

3.1. Poids de la représentation du français et de la France

Les deux établissements sont des lycées bilingues, sous tutelle du Ministère de l'éducation local, et relèvent de ce dernier concernant les programmes d'apprentissage. Ce sont également deux établissements ayant reçu le label "FrancEducation", attribué par les autorités françaises, en Finlande et en Turquie.

Dans ce contexte, les résultats de l'enquête montrent qu'une activité pédagogique autour de la langue française demeure intrinsèquement liée à la France. En effet, une majorité d'élèves aurait préféré travailler sur des contes français (37,9%), et surtout une très large majorité aurait préféré travailler avec des élèves français d'un lycée en France (48,3%), en considérant dans ce dernier cas de figure qu'ils auraient développé plus d'échanges avec les élèves (55,2%).

Les résultats de la rubrique suivante, relative à la culture de l'autre, sont particulièrement intéressants de par leur caractère quelque peu contradictoire avec les représentations sur le poids et l'importance du français et de la France. Ainsi, *Les TIC entraînent en effet un phénomène de décentration et de distanciation par*

rapport à Paris et à la France, par rapport à la norme du français qui y est parlé, à la culture qui y est associée (Eid, Fadel, 2013 : 77).

3.2. Décentration et distanciation par rapport à la France

Une distanciation par rapport à la France qui se retrouve dans la rubrique sur les autres cultures de notre questionnaire. Alors que les élèves auraient préféré travailler sur des contes français selon les résultats présentés ci-dessus, à la question 'Avec quel pays auriez-vous préféré travailler sur les contes ?', la France n'est citée que trois fois pour dix-neuf pays mentionnés sur trente-sept choix au total, soit moins que la Finlande, le Canada et au même niveau que la Roumanie. Loin des représentations, les résultats à l'issue du projet soulignent un éloignement et une distanciation par rapport au centre que symbolise la France au niveau des représentations.

De plus, presque tous les élèves ayant participé au projet ont envie de rencontrer les élèves étrangers (63,8%) et une grande majorité a envie de découvrir plus en profondeur la culture étrangère (56,9%) ou bien a envie de voyager dans le pays partenaire (48,3%, contre 12,1% n'ayant pas envie de s'y rendre, pour les 39,7% restants le projet n'a pas eu d'influence sur l'envie des élèves).

La question ouverte 'Avez-vous vécu un petit choc culturel?' donnait seulement trois réponses positives, au sujet des temps de pause dans les établissements scolaires et les temps d'activités journaliers en relation avec une luminosité courte en Finlande ainsi que la relation des Chinois au travail.

Le prolongement des échanges sans aucun cadre pédagogique permettait à un petit groupe d'élèves de développer l'interculturalité hors de la classe sur les réseaux sociaux. *Le recours aux TIC permet de prolonger le travail sur l'inter-culturel en dehors des heures de classe. Le cours de langue « frontal » n'est plus l'unique zone de contact entre apprenants et la langue-culture ; l'apprentissage peut se poursuivre en tout lieu et à tout moment, avec une connexion Internet* (Eid, Fadel, 2013 : 77).

4. Les échanges entre les élèves

4.1. Entre clichés et chocs culturels

Grâce aux résultats de l'enquête menée auprès des apprenants, nous pouvons faire plusieurs remarques à propos des clichés et des chocs culturels :

- Sur les cinquante-cinq élèves qui se sont exprimés, trente-quatre affirment que le projet n'a pas changé les clichés qu'ils avaient sur les représentants des autres cultures.

- Peu nombreux sont les élèves qui disent avoir subi un choc culturel : seulement trois parmi les vingt-huit qui ont répondu à la question, et ils ont fait des commentaires plutôt surprenants (voir supra). Par ailleurs, dans une vidéo faite par des élèves finlandaises, elles se sont filmées dans le sauna, seulement vêtues d'une serviette de bain. Une telle scène paraît tout à fait naturelle pour des Finlandais, certes... mais aucun élève turc n'a semblé choqué par cet aspect culturel, alors que les enseignants pensaient qu'un tel épisode ne les laisserait pas indifférents.
- À l'issue du projet, quarante-deux élèves (sur cinquante-huit) pensent qu'ils connaissent mieux les contes de leur pays, mais ils ne sont plus que vingt-deux (soit environ un tiers de l'ensemble des élèves interrogés) à assurer que ces activités leur ont fait réfléchir sur leur propre culture.

En résumé, la majorité des apprenants affirment que ce projet n'a pas changé les clichés qu'ils avaient à propos des autres cultures, qu'il n'a pas été l'occasion de chocs culturels importants et enfin que, s'il leur a permis de mieux connaître leurs contes, il n'a toutefois pas été l'occasion pour eux de réfléchir sur leur propre culture en général. Ce constat semble indiquer que, malheureusement, ils n'ont pas vécu d'échange interculturel... ou bien est-ce que les élèves ont donné de telles réponses par peur qu'on ne leur demande d'analyser leurs propres réactions devant la culture d'autrui ? Il s'agirait alors d'un *refus de la complexité, économie d'analyse ou appréhension, un rejet de la culture cible dans l'altérité, à bonne distance de soi, pour s'assurer de ne pas se sentir concerné, de ne pas se remettre en question* (Eid, Fadel, 2013 : 82).

Par ailleurs, dans les commentaires des élèves pour améliorer le projet ressortait également le souhait mentionné cinq fois de réaliser des visioconférences en mode synchrone pendant le cours ou bien en dehors de l'école. Nous avons relevé cinq commentaires qui ont exprimé un besoin de parler plus et communiquer davantage avec les autres élèves.

4.2. De la lettre à l'image interactive

Depuis bien longtemps déjà, la méthode Freinet avait mis l'accent sur l'importance des échanges concrets entre les élèves pour s'affranchir des limites imposées par la classe, par la ville, par le pays. Au lieu de subir ce que Maddalena de Carlo avait nommé « la planétarisation des relations humaines », l'enseignant apprenait à ses élèves à la rechercher pour mieux l'appivoiser, voire d'en profiter pour s'ouvrir vers d'autres cultures, plus ou moins lointaines, plus ou moins exotiques. Cette découverte interculturelle, loin d'être une expérience traumatique, est plutôt

montrée comme une occasion de se réjouir : *on avait des correspondants à l'autre bout de la France, à qui l'on envoyait des lettres et des colis ; le jour où l'on recevait la réponse, le facteur, presque aussi enthousiaste et impatient que nous, suspendait sa tournée pour assister à l'ouverture du paquet* (Fourmès, Dorance, 2009 : 7).

On ne peut que s'accorder sur le fait que la correspondance épistolaire, parfois accompagnée de paquets, ne laisse pas les apprenants indifférents car, avec la lettre ou le petit objet, c'est un morceau d'exotisme qui se matérialise, qui devient réalité. Cette prise de conscience s'accompagne de la possibilité de lier une amitié avec cet être humain dont on vient de faire la connaissance. Au moment où s'épanouit cette relation, les obstacles apparaissent : le délai entre l'envoi de la lettre et la réception de sa réponse, les multiples aléas des services postaux qui peuvent tout simplement égarer la missive... autant d'obstacles qui seront levés lorsqu'on choisit un moyen de correspondance qui soit numérique.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons décidé d'utiliser le logiciel Thinglink pour la première étape de notre projet. Sur une image interactive qui montre leur lycée, les élèves déposent des présentations qu'ils ont faites sous format vidéo ou audio et photo. Le contact est tout de suite concret : l'existence du correspondant est vérifiée par une image et par un son, il s'est incarné dans un corps doté de vie.

Le choix de l'image est certainement l'étape la plus importante de cette activité. Pour les apprenants, elle représente leur personnalité, elle symbolise leur essence. Les mots, jadis écrits, désormais dits, sont relégués dans une sphère secondaire. L'image acquiert alors une dimension quasi-iconographique : d'une part, les élèves turcs arborent le nom et le logo de leur lycée sur leurs vêtements ; de l'autre, les élèves finlandais posent à l'extérieur, dans la blancheur ouatée de la neige. Le caractère interactif de l'image joue un rôle important dans le dispositif pédagogique que nous avons mis en place car l'apprenant se rend compte d'une chose : plus que le représentant d'une autre culture, l'élève étranger est surtout un autre être humain, donc ce qui fait de lui mon semblable l'emporte sur ce qui le différencie de moi. Il paraît donc indéniable que l'utilisation de l'image interactive comme moyen de rencontre est un dispositif qui accélère, en quelque sorte, le double mouvement qui caractérise la découverte interculturelle.

Enfin, comme ils avaient le choix du support utilisé pour leur présentation, les élèves finlandais ont tous fait une vidéo alors que la plupart de leurs camarades turcs ont opté pour le format photo et audio. Certains parmi ces derniers, a posteriori, ont exprimé leurs regrets de ne pas avoir choisi la vidéo. Ainsi il semble évident que, dans le cadre de ce projet, nous retrouvons en quelque sorte le double mouvement

de la découverte interculturelle : l'étonnement des apprenants devant l'exotisme -le choc!- laisse vite place à une distanciation qui entraîne un retour critique sur soi-même, c'est-à-dire un besoin de montrer qu'ils sont eux aussi capables de faire le même travail (la vidéo) pour mettre en valeur leur propre culture.

5. Les TIC comme leviers d'éclatement de l'espace classe pour l'interculturel

5.1. La place de plus en plus importante des TIC

Il nous semble essentiel d'affirmer d'emblée que l'utilisation des TIC occupent une place non négligeable dans nos deux établissements. En effet, dans le cas du lycée Saint Benoît, le CDRN¹ définit la politique numérique du lycée à moyen et long terme, avec les missions suivantes :

- préparer et gérer un plan d'actions afin de déployer une stratégie d'innovation pédagogique via notre dispositif numérique ;
- développer et proposer de nouvelles pratiques numériques en classe en collaboration avec l'équipe éducative du lycée (tous les départements) afin d'améliorer les apprentissages et les performances des élèves ;
- centraliser, communiquer, diffuser et répertorier les activités, recherches, remarques, propositions et résultats des enseignants de chaque département.

Dans celui du lycée franco-finlandais d'Helsinki, le nouveau plan d'enseignement national impose une initiation aux TIC et leur intégration dans toutes les activités pédagogiques, dès l'école primaire : *L'utilisation des technologies de l'information et de la communication est une partie intégrale de l'apprentissage, aussi bien pour un élève particulier que pour toute la communauté scolaire. [...] Les élèves s'exercent également à utiliser les TICE dans les échanges internationaux et apprennent à cerner leur importance, leur potentiel et les risques liés à la globalisation*⁶ (Plan d'enseignement du Lycée franco-finlandais d'Helsinki, 2016 : 10). Ensuite l'usage de ces technologies est fortement encouragé tout le long du parcours scolaire des élèves finlandais puisque les épreuves du baccalauréat deviennent numériques. En outre, dès le secondaire, il est recommandé de faire travailler les apprenants avec leurs propres appareils numériques, dont notamment leur téléphone intelligent qu'ils ne quittent plus, même pendant les cours.

Il est indéniable qu'une telle situation, dans les deux établissements, ne peut que se révéler favorable à la mise en œuvre de notre projet.

5.2. De l'échange à la création collaborative avec les TIC

Comme les auteurs le rappellent dans la définition opératoire qu'ils proposent du terme « interculturalité », *une approche interculturelle se caractérise idéalement par un processus en trois étapes : [...] une étape de découverte et de comparaison [...] une étape d'empathie et d'autoréflexion [...] une étape de projet et de créativité* (Eid, Fadel, 2013 : 75). C'est pourquoi il nous a paru important de ne pas négliger cette dernière étape qui permet de développer *de nouveaux cadres de références et de nouvelles perspectives* (Eid, Fadel, 2013 : 76). Nous avons décidé que les apprenants devaient se montrer capables de s'emparer des références culturelles étrangères pour, à leur tour, faire preuve de création.

De la même manière, puisqu'il s'agissait de mettre en œuvre un projet collaboratif, nous avons construit notre séquence pédagogique avec une idée en tête, celle énoncée par France Henri et Karin Lundgren-Cayrol : *l'apprentissage résulte du travail individuel soutenu par des activités de groupe ou d'équipe. L'apprenant partage des ressources avec le groupe et utilise le travail réalisé en groupe pour apprendre* (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001 : 41).

Les outils numériques rendent cette collaboration plus immédiate : l'accès à la culture de l'autre est quasiment instantané. Les distances sont réduites à néant et les murs de la classe se dissolvent pour laisser place à (presque) tous les échanges possibles. Pour mener un tel projet dans des conditions idéales, nous aurions dû faire toutes les activités de manière synchrone avec une connexion stable et ultra-rapide. Les apprenants s'attendaient plus ou moins à bénéficier de telles conditions. Cependant nous n'avons pas remarqué chez les apprenants *une appréhension accrue quant à la prise de risque qu'implique le fait de communiquer dans une langue étrangère* (Eid, Fadel, 2013 : 81) dans la mesure où les camarades qu'ils rencontraient, n'étaient pas des locuteurs natifs.

5.3. Changement du rôle l'enseignant avec les TIC

Ainsi, dans cet échange interculturel, il semblerait que l'élève acquiert plus de connaissances grâce à son correspondant qu'avec son professeur qui ne joue plus le rôle de médiateur ou d'intermédiaire entre les deux cultures. L'utilisation des TIC, en rendant possible le contact direct, opère une transformation de l'enseignant lui-même, ou du moins rend plus prégnante cette métamorphose : *parce qu'il est toujours de quelque part, qu'il est un être forcément culturel, il ne pourra plus prétendre être cet informateur innocent et omniscient qu'un enseignement obsolète de la civilisation fait invariablement de lui* (Louis, 2011 : 102).

Comme nous l'avons cité plus tôt, le formateur voit son rôle se réduire à celui de *facilitateur des apprentissages*, alors que ce sont les élèves étrangers qui deviennent *la source d'information* (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001 : 43).

6. Du cartable numérique au théâtre

Dans le cadre du Festival de la Francophonie, le lycée Saint Benoît accueille chaque année des comédiens professionnels issus de la compagnie Grand Théâtre de Paris. Une résidence théâtrale, animée par des acteurs et un metteur en scène, répondant à des objectifs conformes à ceux traités en classe par les enseignants, à savoir :

- étudier un genre littéraire : le conte merveilleux et ses caractéristiques (schéma narratif, schéma actanciel simplifié, marques de l'oralité...)
- oraliser et théâtraliser des récits écrits narratifs produits par les lycéens.

Élément nouveau en 2017, le point de départ des différents ateliers résidait dans des contes interculturels rédigés lors de l'étape 3 du projet par les élèves turcs de lycée 1. A savoir des productions résultant de la reprise d'un schéma narratif retenu parmi les différents contes présentés par les élèves d'un autre établissement, à partir duquel les élèves écrivent un nouveau conte avec deux personnages, chacun issu d'une culture différente.

Selon Gisèle Pierra *il est important de travailler avec cet objectif international qui fait se rejoindre le théâtre et les langues. C'est ce que Peter Brook appelle la création de nouveaux liens culturels* (Pierra, 2011).

Se référant au processus en trois étapes de l'approche interculturelle présentée dans la quatrième partie selon la terminologie de Cynthia Eid et Fady Fadel, la première étape de découverte et de comparaison permet ici aux élèves de démarrer à partir d'un texte correspondant à un conte interculturel. Les nombreux textes lus lors des ateliers avec les comédiens professionnels donnent lieu à des activités de mise en voix, *il s'agit en fait de déconstruire le texte par sa fragmentation polyphonique afin de mieux le reconstruire coopérativement - selon l'inspiration de la pédagogie coopérative de Célestin Freinet - avec une créativité qui fait le charme et la difficulté imposée de cette mise en voix de plus en plus intersubjective* (Pierra, 2011 : 109). Ainsi un texte reconstruit émerge et le personnage de conte se retrouve *morcelé aux facettes multiples puisqu'incarné par des voix et des corps différents se mouvant imaginativement dans l'espace* (Pierra, 2011 : 109). De cette manière le personnage turc Kelolan vit un grand amour caché dans la plus grande simplicité avec la jeune Finlandaise Maria, idylle menacée par son rival finlandais Timo jouissant d'une grande influence financière et relationnelle.

La deuxième étape d'empathie et d'autoréflexion se caractérise ici par un travail sur le corps, les gestes et les émotions ainsi qu'une forme de déconditionnement culturel, dont le but est de lutter contre le stéréotype culturel par le biais d'exercices d'improvisation cadrés et auto réflexifs.

La troisième étape de projet et de créativité ouvre la voie à un ancrage dans le réel avec la réalisation d'un spectacle basé sur les créations des élèves et supervisé par des comédiens professionnels venus de France à cette occasion.

Enfin, il convient de souligner que cette approche « *ne représente en rien le théâtre dit français. Elle s'appuie sur des fondamentaux de la théâtralité que chacun peut tout simplement redécouvrir par l'expérience des actions physiques et des textes au sein de l'atelier et constater son implication dans la langue et dans la culture nouvelles à partir de là sans aucun a priori* (Pierra, 2011 : 111) ».

Conclusion : importance des *passseurs culturels*

Dès le départ, nous avons placé notre projet collaboratif sous le signe de l'interculturalité : il s'agissait tout simplement de permettre à des élèves appartenant à différentes cultures de se rencontrer et de dialoguer en français grâce à une pléiade d'outils numériques. Puis, pendant sa mise en œuvre, nous nous sommes rendu compte que rien n'était simple : ce projet, qui semblait si bien correspondre aux nécessités d'un programme scolaire, nous offrait l'opportunité de repérer et d'analyser les nouvelles dimensions qu'il apportait à l'acquisition de la compétence interculturelle.

D'un côté, les élèves ont pu faire la connaissance de nouveaux camarades, de découvrir l'univers des contes, de travailler en collaboration et de devenir à leur tour des créateurs d'une œuvre interculturelle.

De l'autre, il nous a amenés à nous interroger sur le rôle que jouait l'enseignant dans un tel dispositif : nous avons reconnu le concept de « passeurs culturels » développé par Jean-Michel Zakhartchouk dans ses divers travaux. Ce dernier dresse la liste des compétences sans l'acquisition desquelles il n'y aurait *pas de transmission culturelle* (Zakhartchouk, 2005 : 4) et elle correspond aux étapes de notre scénario pédagogique. Il insiste sur le fait qu'être passeur culturel, c'est *transmettre une culture mais aussi aider à construire son rapport personnel à la culture* (Zakhartchouk, 2005 : 4-5). En effet, les résultats de l'enquête semblent confirmer cette idée : 69 % des élèves pensent que le professeur les a aidés à mieux comprendre une autre culture alors que 36,2% d'entre eux affirment que ce dernier a fait le même travail que d'habitude, c'est-à-dire en transmettant ses connaissances en frontal.

Par ailleurs, il serait difficile de nier la place de plus en plus importante que prend la compétence interculturelle dans les curriculums scolaires des pays de l'OCDE, dans la mesure où elle fait partie de la « compétence globale » qui

sera évaluée dans les prochains tests PISA en 2018 : la « *compétence globale* » *intègre l'acquisition d'une connaissance approfondie et d'une compréhension des enjeux planétaires et interculturels*⁷. En Finlande, dans les universités, les futurs enseignants sont déjà formés à transmettre cette compétence pendant leur année d'études pédagogiques.

À l'instar de Jean-Michel Zakhartchouk, nous restons persuadés que *la tâche [du passeur culturel se révélera toujours] passionnante, voire exaltante* (Zakhartchouk, 2005 : 7) car, en définitive, même si le professeur pointe du doigt les étoiles dans le ciel des idées et invite ses élèves à les admirer, ce sont les apprenants qui dessinent les liens pour former les constellations de leur propre culture personnelle.

Bibliographie

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre Européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : CLE International.

Eid, C., Fadel, F. 2013. *Les interculturalités. Etat des lieux et perspectives, théories et pratiques*. Bruxelles : EME.

Fournès, G., Dorance, S. 2009. *La danseuse sur un fil : une vie d'école Freinet*. Paris : École vivante.

Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Louis, V. 2011. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Bruxelles : EME.

Mangiavillano, V. 2016. « La pédagogie de projet et les TICE au service de l'interdisciplinarité au sein du Lycée Français Saint Benoît ». *Synergies Turquie*, n°9, p. 129-145. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Turquie9/mangiavillano.pdf> [consulté le 07 mai 2017].

Pierra, G. 2011. « Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificités d'une recherche action en didactique ». *Synergies Chine*, n° 6, p. 105-114. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine6/pierra.pdf> [consulté le 07 mai 2017].

Plan d'enseignement du Lycée franco-finlandais d'Helsinki, 2016 [En ligne] : http://hrsk.fi/fileadmin/tiedostot/OPS2016_perusopetus/La_transition_entre_cycles_de_L_enseignement_fondamental_et_les_competences_transversales OPS2016.pdf [consulté le 7 mai 2017]

Schleicher, A. 2016. *Global Competency for an Inclusive World*. Suisse : ODCE.

Zakhartchouk, J. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éditeur.

Zakhartchouk, J. 2005. *L'enseignant, un passeur culturel* [En ligne]. https://www.reseau-canope.fr/savoirsdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Bordeaux_2005/zakhartchouk.pdf. [consulté le 6 mai 2017].

Zarate, G. 2004. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier Scolaire.

Notes

1. Le Comité Développement Recherche Numérique (CDRN) au lycée Saint Benoît, une politique éducative numérique : <http://www.sb.k12.tr/lycee-francais-saint-benoit-d-istanbul/enseignement/education-numerique/article/comite-de-developpement-et-de-recherche-numerique>
2. Les productions écrites des contes interculturels sont consultables sur le blog Saint Benoît Dijital : <http://sbenoitdijital.com/?p=946&lang=fr>
3. Le programme de la troisième édition du *Printemps Numérique International* au lycée Saint Benoît : <http://www.sb.k12.tr/lycee-francais-saint-benoit-d-istanbul/enseignement/education-numerique/article/printemps-numerique-international-troisieme-edition>
4. L'enquête soumise aux élèves turcs et finlandais : <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSft04T640kAcD5a1wNy799O88poixQrH8D2r5LLuecNNFtzQ/viewform>
5. Les résultats de l'enquête : https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VALuuLPdB68AWqPOZSV5m8yTyd4CASCnT_Tlvs6Jx7o/edit#gid=1380874765
6. En parlant de "communauté scolaire", les auteurs du plan d'enseignement du lycée franco-finlandais d'Helsinki insistent sur le fait que tous les enseignants et le personnel non enseignant doivent eux aussi se former aux TIC.
7. En langue originale anglaise: *Global Competence includes the acquisition of in-depth knowledge and understanding of global and intercultural issues.*