

Positionnements culturels dans un tandem sino-français par visioconférence



Marco Cappellini

Laboratoire STL UMR 8163 CNRS
Université Lille 3 SHS, France
marco.cappellini@univ-lille3.fr

Annick Rivens Mompean

Laboratoire STL UMR 8163 CNRS
Université Lille 3 SHS, France
annick.rivens@univ-lille3.fr

Résumé : Dans cet article, nous nous intéressons aux positionnements culturels opérés dans des interactions tandem par des apprenants de français et de chinois langues étrangères. Plus précisément, nous analysons comment la culture et l'expertise culturelle se construisent dans les interactions langagières, au sein des séquences en français des sessions de tandem par visioconférence. Notre approche analytique est mixte, combinant une analyse qualitative d'ordre interactionniste et une analyse quantitative. Notre objectif est de parvenir à dresser une typologie des positionnements en fonction de critères que nous préciserons, qui permette de comprendre comment les interactions se construisent et quels sont les éléments qui favorisent ou au contraire freinent le développement des compétences interculturelles des apprenants, afin d'optimiser par la suite le dispositif d'apprentissage.

Mots-clés : tandem, télé-tandem, positionnement culturel, compétence interculturelle, approche interactionniste

Abstract: In this article we focus on cultural postures that are adopted by French and Chinese Foreign Languages learners during tandem interactions. Specifically, we consider the way culture and cultural expertise are built in linguistic interactions, within the French sequences of the tandem sessions taking place through videoconferencing. Our analytical approach is mixed combining qualitative analysis of interactionist order and quantitative analysis. Our aim is to develop a typology of postures based on criteria that we specify, for understanding how interactions take place and what are the elements that promote or rather hinder the development of intercultural competence of learners in order to improve the Teletandem learning environment.

Keywords: tandem, teletandem, cultural positioning, intercultural competence, socio-interactionist approach

Introduction

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les processus d'enseignement/ apprentissage des langues ainsi que des connexions toujours plus performantes permettent depuis de nombreuses années de mettre en relation des apprenants résidant dans des pays différents, notamment dans des dispositifs de télécollaboration (Guth et Helm, 2010).

Cet article analyse un de ces dispositifs, le télé-tandem, en s'intéressant en particulier aux positionnements culturels des apprenants lors des interactions et à la façon dont ils émergent et sont traités au fil des échanges. L'émergence de ces positionnements culturels et leurs fréquences nous semblent utiles non seulement pour mieux connaître les dynamiques de l'apprentissage en (télé) tandem, mais aussi et surtout pour pouvoir anticiper les difficultés qui peuvent se présenter et finalement prendre ces éléments en compte dans l'élaboration d'un accompagnement ou d'un tutorat. Pour ce faire, nous présentons tout d'abord les spécificités de l'apprentissage des langues en télé-tandem. Ensuite, nous explicitons le cadre méthodologique de l'étude. Finalement, la troisième partie est consacrée à l'analyse et à la discussion des résultats.

1. L'apprentissage des langues en tandem et le télé-tandem

L'apprentissage des langues en tandem est une méthode où deux apprenants de langues maternelles différentes et étudiant chacun la langue de l'autre interagissent pour s'entraider dans leurs apprentissages (Helmling, 2002). Ces « conversations-pour-apprendre » (Kasper, 2004) se déroulent la moitié du temps dans une langue et l'autre moitié dans l'autre. De plus, le cas que nous étudions est un exemple d'apprentissage non formel (Mangenot, 2011) dans la mesure où, bien qu'il ne donne pas lieu à une évaluation sommative par une institution, il comporte des objectifs d'apprentissage, des délais à respecter et un soutien structuré de la part d'un tuteur.

La méthode tandem est régie par deux principes : le principe d'autonomie et le principe de réciprocité. Le principe d'autonomie de l'apprenant (Little in Helmling, 2002) implique que l'apprenant est accompagné pour prendre en charge son apprentissage et en devenir responsable. Ainsi, il définit ses propres objectifs et la façon de les atteindre lors d'entretiens conseils avec un tuteur (Stickler in Helmling, 2002). Le principe de réciprocité signifie que chaque interlocuteur est à tour de rôle apprenant et usager expert de la langue parlée et que l'aide reçue quand il est apprenant est liée à l'aide fournie quand il est locuteur natif.

L'apprentissage en tandem a été formalisé dans les années 60 pour des situations de face-à-face présentiel. A partir des années 90, cette méthode a été ensuite mobilisée avec des outils de Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) écrite, en prenant le nom de eTandem (Brammerts, 1996). Le télé-tandem est l'application du tandem dans des environnements de CMO par visioconférence avec des logiciels tels que Skype et QQ.

Du point de vue de l'apprentissage interculturel, Woodin soutient que « l'apprentissage en tandem représente une occasion unique d'apprendre quelque chose sur la culture de l'autre » (in Helmling, 2002 : 51). Woodin montre les potentialités d'un apprentissage tandem pour le développement de la compétence interculturelle telle qu'elle est modélisée par Byram et Zarate (1997 : 13-22). Ces auteurs articulent la compétence interculturelle en distinguant : des savoirs, les connaissances sur un système de références culturelles (par exemple le système chinois) qui peuvent aller des us et coutumes à l'histoire d'un pays ; des savoir-être ou aptitudes, autrement dit la capacité d'ouverture par le fait d'abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentrées face à l'autre ; des savoir-apprendre, c'est-à-dire la capacité à

mettre en place des stratégies et questionnements permettant d'accéder à de nouvelles significations et constructions de significations ; et des savoir-faire qui, en intégrant les autres formes de savoirs, permettent d'interagir efficacement en situation. Dans la troisième partie de cet article, nous précisons quelles potentialités sont effectivement concrétisées dans le télé-tandem sino-français que nous analysons.

2. Cadre méthodologique

2.1. Participants et corpus d'analyse

Le corpus d'analyse de cet article a été recueilli dans le cadre d'un projet télé-tandem largement inspiré du Télé-tandem Brazil (Telles, 2009), le Télé-tandem Dalian (Cappellini, 2011). Ce projet a été mis en place au sein du département de langue française de l'Université de Langues Etrangères de Dalian (大连外国语大学, ou Dawai) entre mars et mai 2010. L'expérience a concerné treize étudiants en licence 3 de français, tous d'un niveau compris entre le B1 et le B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001). Du côté français, les participants étaient tous issus du contexte scolaire et académique et ont été « recrutés » sur Internet dans des forums de discussion en langue française concernant la Chine. Leur niveau de chinois était très variable, allant du débutant complet au niveau B2. Sous condition d'une acceptation de la part des apprenants chinois et francophones, les données ont été recueillies grâce à des logiciels d'enregistrement audio et de capture d'écran dynamique. Les enregistrements ont été ensuite transcrits en adaptant la convention ICOR¹.

Pour les besoins de cette étude, nous nous sommes basés sur un corpus d'analyse comprenant les parties françaises de cinq sessions de cinq paires. Chaque partie française durant environ une heure, le corpus d'analyse compte cinq heures d'enregistrements, correspondant à 39.978 mots de transcription. Le tableau suivant présente les sujets de l'analyse. Chaque paire est identifiée par les lettres initiales des prénoms des deux interlocuteurs :

Paire	Partenaire chinois(e)	Partenaire français(e)
AS	A : étudiante à <i>Dawai</i>	S : enseignante d'anglais dans le secondaire
LF	L : étudiant à <i>Dawai</i>	F : étudiant à l'Ecole de Commerce de Lille
DF	D : étudiant à <i>Dawai</i>	F : étudiant à l'Université Lille 3
IF	I : étudiante à <i>Dawai</i>	F : enseignant d'anglais dans le secondaire
MA	M : étudiante à <i>Dawai</i>	A : enseignante de FLE dans une <i>Alliance Française</i>

2.2. Approche d'analyse

Le but de cet article est d'étudier les positionnements culturels que des apprenants en télétandem adoptent lors de leurs interactions en français². Pour ce faire, nous adoptons une approche méthodologique mixte séquentielle (Ware et Rivas, 2012) faisant suivre une analyse quantitative à une analyse qualitative relevant d'une perspective interactionniste (Dausendschon-Gay, 2010). Dans une perspective interactionniste, l'apprentissage d'une langue est conçu comme un processus complexe socialement situé (ibid.). Par conséquent, il était important, dans notre approche, de comprendre les perspectives des interlocuteurs dans le processus de co-construction du sens (ibid.). Dans notre cas, nous nous sommes intéressés à la co-construction de l'expertise culturelle dans les procédés conversationnels de positionnement (Reichert et Liebscher, 2012). Pendant toute interaction, les participants se positionnent à l'aide de catégories assignées à soi et aux interlocuteurs (Dausendschon-Gay, 2010). Ces catégories sont localement négociées et peuvent varier tout au long de l'interaction. De plus, les catégories assignées à un même interlocuteur peuvent être multiples. Dans l'analyse qualitative, nous avons essayé de dégager les catégorisations (ibid.) que les interlocuteurs co-construisaient afin de déterminer qui était expert à propos de la culture dont ils étaient en train de converser. Ces catégorisations sont ce que nous désignons par « positionnement culturel ». Notons que les catégories d'analyse n'ont pas découlé d'une théorie appliquée aux données, mais qu'elles ont été dégagées au contraire suite à la confrontation aux données, ce qui est le trait définitoire principal des approches qualitatives (Ware et Rivas, 2012).

Suite à l'analyse qualitative nous permettant d'établir des catégories d'analyses pertinentes d'un point de vue émique (Dausendschon-Gay, 2010), nous sommes passés à l'analyse quantitative. Le but de cette deuxième analyse est de donner une description exhaustive des interactions télétandem analysées en termes de fréquence des positionnements culturels. L'unité de mesure retenue a été celle des séquences conversationnelles, telles qu'elles sont définies par Kerbrat-Orecchioni (1998). En d'autres mots, nous avons identifié des parties des conversations croisant le critère thématique des sujets de conversation et le critère pragmatique du positionnement de l'expertise (cf. infra).

3. Analyses et discussion

Dans cette section, nous présentons les résultats des analyses qualitative et quantitative et les discutons. Dans un premier temps (3.1), nous allons montrer à l'aide d'exemples les catégories dégagées lors de l'analyse qualitative des interactions. Dans un deuxième temps (3.2), nous donnerons les résultats de l'analyse quantitative, pour enfin terminer avec une discussion (3.3).

3.1. Analyse qualitative

Afin d'étudier les différents positionnements culturels, dans l'analyse qualitative nous avons avant tout identifié quatre cas de figure concernant les sujets

de conversation dans les séquences françaises des interactions télé-tandem. Ainsi, les partenaires tandem pouvaient :

1. parler d'un sujet concernant la(les) culture(s) en France ;
2. parler d'un sujet concernant la(les) culture(s) en Chine ;
3. parler de sujets personnels ;
4. parler d'autres sujets.

Dans l'analyse, nous avons écarté les cas 3 et 4, ne les considérant pas pertinents pour l'étude des positionnements culturels puisqu'ils ne nous donnent pas d'indices sur les catégories d'expert concernant les cultures française et chinoise. En nous concentrant sur les cas 1 et 2, nous avons pu noter que les apprenants opéraient des positionnements à deux niveaux : celui de l'expertise concernant la culture objet de conversation et celui de la présentation de soi et de l'autre par le recours à des déterminants personnels (pronoms personnels, adjectifs et pronoms possessifs).

En ce qui concerne le niveau de l'expertise culturelle, deux positionnements sont observables. Le premier positionnement consiste en une prise/reconnaissance d'une expertise culturelle à la personne issue de la culture³ en question. Par exemple, l'apprenant français était positionné comme l'expert à propos d'un sujet de la culture française. Le deuxième positionnement consiste au contraire en une situation où aucun des deux interlocuteurs ne prend la position d'expert, soit parce que tous les deux n'ont pas de connaissances sur le sujet de conversation, soit parce que tous les deux en ont et chacun soutient des informations contradictoires à propos d'un même sujet. L'analyse qualitative nous a donc permis de distinguer quatre positionnements culturels au niveau de l'expertise culturelle :

- Positionnement expert-novice concernant un sujet lié à la culture française ;
- Positionnement au même niveau concernant un sujet lié à la culture française ;
- Positionnement expert-novice concernant un sujet lié à la culture chinoise ;
- Positionnement au même niveau concernant un sujet lié à la culture chinoise.

Dans la suite, nous fournissons un exemple et une discussion pour chacun de ces positionnements.

3.1.1. Positionnement culturel expert-novice concernant un sujet lié à la culture française

Exemple 1

D : apprenant chinois, F : usager expert français

D : oui et et et comment est le parti communiste de France maintenant ?

F : euh c'est difficile pour lui a perdu beaucoup d'électeurs

D : oui

F : et donc aujourd'hui il fait plus beaucoup de score des élections il est très très loin dans les résultats

D : et je je me souviens que j'ai lu de des livres qui disent qui disaient pendant les années cinquante ou soixante le parti communiste de France est très influencé, mais, mais aujourd'hui c'est

F : aujourd'hui c'est plus pareil aujourd'hui souvent aux élections il fait moins de cinq pour cent

Comme c'est le cas dans cet exemple, dans ce type de positionnement, normalement l'apprenant chinois introduit le sujet de conversation à partir de ses intérêts. Il nous semble intéressant de noter que si l'apprenant chinois apporte des informations à la discussion, il produit une sorte de justification en faisant référence à des sources telles que des cours universitaires, des journaux ou, comme dans l'exemple 1, des livres. Au contraire, dans les interactions analysées, l'interlocuteur français n'appuie jamais les informations qu'il donne sur des sources. Suite à l'introduction du sujet, l'interlocuteur français prend une position d'expert en répondant aux éventuelles questions. Enfin, dans ces séquences de positionnement expert-novice, l'apprenant reformule parfois avec ses propres mots ce que son interlocuteur a dit afin de vérifier sa propre compréhension.

3.1.2. Positionnement culturel au même niveau concernant un sujet lié à la culture française

Dans ce type de positionnement, on peut trouver deux cas de figure. Le premier est celui d'un positionnement au même niveau où aucun des deux interlocuteurs n'a d'information fiable sur un sujet donné. Nous appellerons cela un « positionnement paritaire d'ignorance ». Le deuxième est celui d'un positionnement où au contraire les deux interlocuteurs ont des connaissances sur le sujet de la discussion, mais des connaissances contradictoires ; nous parlerons alors de « positionnement compétitif ». Voici un exemple de positionnement paritaire d'ignorance :

Exemple 2

D : apprenant chinois, F : usager expert français

[à propos des élections municipales]

F : il y a un maire en fait qui euh qui dirige le village ou la ville et donc c'est pour élire le maire et ses conseillers

D : mais euh euh l'élection se roule combien de temps ?

F : euh, je vais regarder je connais pas le temps exact

L'exemple montre que dans ce positionnement, c'est normalement l'apprenant chinois qui introduit le sujet de la conversation et pose des questions. Suite au questionnement de l'apprenant, l'interlocuteur français admet ne pas connaître la réponse. Il se charge alors d'aller chercher la réponse sur Internet et peut envoyer ensuite un lien hypertextuel à l'apprenant chinois pointant vers un site contenant la réponse.

L'exemple 3 montre l'autre cas de positionnement au même niveau, le positionnement compétitif :

Exemple 3

L : apprenant chinois, F : usager expert français

F : ben si tu veux, j'ai fait un prêt pour j'ai fait un prêt pour mon école moi par exemple

L : tu fais un prêt pour quoi ?

F : pour mon univer- enfin pour payer mon école

L : ah oui oui

F : j'ai dû faire un prêt parce que ça coûte quand même assez cher et donc

L : ah oui, mais je j'ai entendu dire j'ai entendu dire que euh les les universités en France sont gratuit seulement on doit payer euh le prix euh le fait d'enregistrement, c'est vrai ?

F : non les universités en France sont pas chères les universités, mais les les écoles oui il y en a qui sont vraiment très très chères

Dans l'exemple, on voit bien comment dans une séquence où l'étudiant français parle du système universitaire français, l'apprenant chinois introduit une information contredisant ce qui vient d'être dit. Dans l'exemple, l'étudiant français prend alors en considération l'objection et reformule une explication complexifiant sa présentation de cet aspect de la culture française.

3.1.3. Positionnement culturel expert-novice concernant un sujet lié à la culture chinoise

Exemple 4

A : apprenant chinois, S : usager expert français

S : pour les sol- [soldes] mh-mh, c'est ça ça existe aussi chez vous ou pas ?

A : euh en fr- en chinois je, je je pense que euh il n'y a pas de des périodes juste sur quel euh un quel mois euh si il y a des vacances [...] et juste pendant pendant une fête les euh les grands des grands magasins peuvent faire des promotions

S : d'accord

A : comment dire réduction ? réduction n'est-ce pas ?

S : d'accord

A : euh, euh

S : réduction

A : réduction

S : tu peux dire aussi des remises

A : remises

Comme on peut le voir dans l'exemple 4, dans ce type de positionnement l'apprenant chinois est catégorisé comme expert en ce qui concerne la culture chinoise. Normalement, c'est l'interlocuteur français qui pose une question concernant la culture chinoise et l'apprenant chinois répond. L'exemple 4 montre bien une caractéristique de ce positionnement, à savoir que l'apprenant chinois demande souvent de l'aide langagière pour s'exprimer en français. On assiste alors à un double positionnement d'expertise : d'une part l'apprenant chinois est positionné comme expert de la culture ; d'autre part, l'interlocuteur

français est positionné comme usager expert de la langue parlée. Ce double mouvement d'expertise peut être appelé « expertise croisée » et constitue un trait distinctif des interactions télé-tandem qui montre comment peuvent se combiner une expertise culturelle et une expertise langagière.

3.1.4 Positionnement culturel au même niveau concernant un sujet lié à la culture chinoise

Dans ce type de positionnement, on retrouve les deux mêmes cas de figure qu'en 3.1.2 : le positionnement paritaire d'ignorance et le positionnement compétitif.

Exemple 5

M : apprenant chinois, A : usager expert français

A : d'accord euh en Chine aussi les femmes travaillent toutes non ?

M : euh au centre ville ou dans les grandes villes les femmes travaillent, mais à la campagne je pense que euh la plupart des femmes ne travaillent plus après le mariage

A : je crois mais elles font euh à la campagne elles sont agricultrices ? elles travaillent dans les champs non ?

M : oui, oui oui elles travaillent dans les champs oui

A : alors c'est un c'est un travail ça

M : oui [rire] oui c'est un travail

Dans l'exemple 5, on voit que les représentations de l'interlocuteur français concernant le sujet de discussion ne correspondent pas à ce que l'apprenant chinois est en train de dire. Cela fait poser à l'interlocuteur français des questions pour mieux comprendre. Ensuite, l'apprenant chinois peut soit prendre en considération les objections pour élaborer une conception plus complexe de la question, soit simplement réaffirmer sa version, soit encore céder, comme dans l'exemple 5, et adopter la conception de l'interlocuteur français.

3.1.5. Positionnements culturels au niveau de la présentation de soi/de l'autre

Le deuxième niveau où nous avons pu observer des positionnements culturels est celui de la présentation de soi ou de l'autre par le biais des déterminants personnels : pronoms personnels, adjectifs et pronoms possessifs. La description des positionnements culturels au niveau de la présentation de soi ou de l'autre se croise avec la description des positionnements au niveau d'expertise et la complète dans la mesure où les déterminants personnels montrent le positionnement de l'énonciateur par rapport au sujet de conversation, la culture française ou chinoise. Dans l'analyse, nous avons identifié trois positionnements culturels possibles que nous nommerons le positionnement personnel, le positionnement d'ambassadeur, le positionnement de connaisseur. Le positionnement personnel correspond à l'utilisation de la première ou de la deuxième personne du singulier, comme dans l'exemple 6.

Exemple 6

L : apprenant chinois, F : usager expert français

L : est-ce que les Français préfèrent les voitures japonaises ?

F : ben en fait il y a pas mal de enfin, encore une fois je te réponds pas je te réponds pas au nom de la France hein parce que moi j'ai mes goûts et tout le monde a ses goûts donc, je peux pas te répondre au nom de tous les Français on est d'accord

Ici, on voit bien que dans sa réponse, F donne une opinion personnelle en la distinguant d'une éventuelle opinion générale ou en tout cas prépondérante parmi les Français. Ainsi F prend un positionnement culturel où il parle d'un fait de la culture française d'un point de vue personnel en se montrant comme une personne parmi d'autres.

Dans le positionnement culturel d'ambassadeur, les apprenants utilisent la première ou la deuxième personne du pluriel, ce qui semble suggérer une sorte de fonction de représentant d'une culture, comme au début de l'exemple 4.

Enfin, le troisième positionnement possible à ce niveau est le positionnement culturel de connaisseur, caractérisé par la référence aux cultures française ou chinoise par l'utilisation de la troisième personne du singulier ou du pluriel ou de phrases comme « en France... » ou « en Chine... ». C'est le cas de l'exemple 5 ci-dessous. Dans ce positionnement, la culture est co-construite dans l'interaction comme un objet extérieur, elle est donc en quelque sorte réifiée et le connaisseur est celui qui sait et peut dire les choses présentées comme objectives.

Après avoir illustré les différents types de positionnements culturels observés dans les interactions télé-tandem, nous passons dans la section suivante à une analyse quantitative de ces positionnements.

3.2 Analyse quantitative

Dans l'analyse quantitative, nous avons identifié les différentes séquences de conversation portant sur un sujet relevant des cultures française et chinoise et les avons classées en fonction de la culture et du positionnement culturel, en ce qui concerne l'expertise. Ensuite, pour chaque ensemble de séquences ainsi dégagé, nous avons analysé les positionnements culturels au niveau de la présentation de soi et de l'autre. Le tableau suivant montre les résultats de l'analyse des séquences pour les positionnements culturels au niveau de l'expertise :

Positionnement	Conversation sur la culture française		Conversation sur la culture chinoise		Total
	Expert-novice	Au même niveau	Expert-novice	Au même niveau	
Nombre de séquences	40	13	22	12	87
Pourcentages	46%	15%	25%	14%	

En observant ces résultats, on note que pendant les séquences en français des sessions télé-tandem, les apprenants préfèrent parler à propos de sujets liés à la culture française plutôt que chinoise (53 vs 34 séquences, 61% vs 39%). Notons aussi que du point de vue de la prise de parole, cela implique que pendant les séquences en français des sessions télé-tandem, la parole est prise plus longuement par les interlocuteurs français. Pédagogiquement, cela signifie que les apprenants chinois ont quantitativement plus de temps pour s'entraîner l'écoute et moins de temps pour pratiquer l'expression en français.

De plus, les positionnements expert-novice sont plus fréquents dans les séquences sur la culture française que dans celles sur la culture chinoise. Cela signifie que l'interlocuteur français est positionné comme expert 4 fois sur 5 quand on parle à propos d'un sujet lié à la culture française. Par contre, lors des séquences sur un sujet lié à la culture chinoise, l'apprenant chinois n'est positionné comme expert que 2 fois sur 3.

Si on analyse de plus près le positionnement expert-novice dans les séquences sur la culture française, en regardant quels sont les positionnements les plus fréquents au niveau de la présentation de soi et de l'autre, on peut noter que sur 40 séquences, la plupart comportent un positionnement culturel de connaisseur (22 séquences) ou mixte personnel/connaisseur (11 séquences) et que l'on ne trouve qu'une seule séquence où il n'y a pas de positionnement culturel de connaisseur. Autrement dit, quand les apprenants français et chinois se positionnent respectivement comme expert et comme novice concernant la culture française, ils le font en se référant à cette culture comme des personnes extérieures qui l'analysent du dehors.

En ce qui concerne le positionnement au même niveau dans les séquences sur la culture française, dans l'analyse qualitative nous avons noté deux cas de figure : le positionnement paritaire d'ignorance et le positionnement compétitif. L'analyse quantitative nous montre que sur 13 séquences, dans 10 séquences les apprenants ont un positionnement paritaire d'ignorance et dans 3 un positionnement compétitif. Des positionnements contradictoires concernant l'expertise sur la culture française sont donc rares (3 sur 53 au total). Dans les trois positionnements compétitifs, on trouve deux positionnements de connaisseurs et un positionnement mixte connaisseur-ambassadeur⁴.

Dans les positionnements expert-novice dans des séquences portant sur des sujets de la culture chinoise, nous avons toujours constaté la présence de positionnements culturels de connaisseur. En ce sens, le positionnement culturel expert-novice présente une symétrie qu'il s'agisse d'une séquence portant sur la culture française ou sur la chinoise.

Enfin, dans les positionnements au même niveau dans les séquences portant sur des sujets liés à la culture chinoise, l'analyse quantitative montre une prépondérance des positionnements compétitifs (11) sur ceux paritaires d'ignorance (1). Cela nous amène à conclure que lors des séquences en français des sessions télé-tandem, l'expertise de l'apprenant chinois concernant la culture chinoise est plus contestée que l'expertise de l'interlocuteur français concernant la culture française. Pour ce qui est des positionnements culturels au niveau de la présentation de soi et de l'autre, à nouveau des positionnements

de connaisseur sont largement majoritaires, avec une seule séquence où ce positionnement n'apparaît jamais.

3.3. Discussion

Nos analyses nous amènent à formuler quatre remarques sur les positionnements culturels dans ce télé-tandem sino-français. Premièrement, nous avons noté que lors des séquences en français des sessions télé-tandem, les apprenants ont tendance à parler de sujets liés à la culture française. Dans ce cadre, l'interlocuteur français prend un positionnement d'expert face à l'apprenant chinois. De plus, il faut noter que ce cas de figure facilite la prise de parole de l'interlocuteur français au détriment du temps de parole de l'apprenant chinois, ce qui pose question dans un dispositif pédagogique visant la pratique de l'interaction en langue étrangère. Une solution pour équilibrer la prise de parole nous est suggérée par notre deuxième remarque : les expertises croisées. Nous avons noté que quand les apprenants se positionnent comme expert et novice concernant la culture chinoise, on assiste à des prises de parole prolongées de l'apprenant chinois en français. Pendant ces prises de parole, l'apprenant chinois peut demander de l'aide langagière à son interlocuteur, ce qui positionne ce dernier comme usager expert de la langue parlée et facilite l'apprentissage de la langue de la part de l'apprenant chinois.

Troisièmement, les analyses ont mis en relief le fait que lors de positionnements culturels au même niveau concernant l'expertise culturelle, des positionnements compétitifs sont beaucoup plus présents dans des séquences portant sur la culture chinoise que sur la française. Nous nous posons la question des raisons d'une telle différence. Une hypothèse pourrait être le fait que dans les interactions analysées, les apprenants chinois s'expriment dans une langue étrangère, ce qui pourrait leur causer des difficultés. Les interlocuteurs français ayant à l'esprit la possibilité de ces difficultés, ils seraient peut-être portés à remettre en question ce que les apprenants chinois disent plutôt que remettre en question leurs représentations sur la culture chinoise. Seules des recherches complémentaires pourront clarifier ce point.

Notre quatrième remarque nous fait revenir sur l'affirmation de Woodin (2002), d'après qui l'apprentissage tandem permettrait de travailler tous les aspects de la compétence interculturelle. Notre recherche semble suggérer qu'un télé-tandem non formel (Mangenot, 2011) se prête au développement de la compétence interculturelle en termes de savoir, mais non de savoir-être, de savoir-apprendre ou de savoir-faire (Byram et Zarate, 1997). Ainsi, le rapport à la culture qui se dégage des positionnements culturels omniprésents, pris en charge par des « connaisseurs » est celle d'une culture conçue comme un objet d'échange d'information et de connaissance. En ce sens, nous parlerons avec Barbot et Dervin (2011) d'approche culturaliste, dans la mesure où la culture apparaît dans les interactions télé-tandem comme un ensemble relativement homogène.

Conclusions

En conclusion de notre étude sur les positionnements culturels dans un

télé-tandem sino-français, il nous semble utile d'élaborer deux considérations pédagogiques pour la mise en place de nouveaux dispositifs de ce genre. En premier lieu, en considérant les résultats de notre étude, il nous semble important que lors de l'accompagnement des apprenants, ceux-ci soient dirigés vers des conversations stimulant l'apparition d'expertises croisées, où d'un côté un interlocuteur accède à de nouveaux savoirs culturels et de l'autre côté l'autre interlocuteur peut développer ses compétences langagières.

En deuxième lieu, des médiations extérieures à la paire tandem nous semblent nécessaires si l'on vise le développement de compétences interculturelles allant au-delà des savoirs. Ainsi, des positionnements culturels « personnels » pourraient être favorisés au lieu de positionnements « de connaisseur » afin de relativiser une conception homogène des cultures. A notre sens, ces médiations peuvent avoir lieu soit lors d'entretiens d'accompagnement, soit par l'introduction de tâches plus structurées en complément (ou en parallèle) - mais non à la place - d'échanges plus informels.

Enfin, si le besoin d'une ingénierie pédagogique de la rencontre n'est certainement pas nouveau (Barbot 2009), nous pensons qu'une telle ingénierie doit partir des analyses des échanges et des besoins observés. Cette étude veut s'inscrire dans un tel mouvement, en mettant en relief les positionnements culturels d'apprenants engagés dans des interactions télé-tandem afin d'en comprendre les modalités, mais aussi de faire émerger les points problématiques sur lesquels il faudrait agir afin d'y remédier et les points forts sur lesquels s'appuyer pour optimiser les échanges à l'avenir.

Bibliographie

Barbot, M.-J. 2009. « Pour une ingénierie de la rencontre en autoformation ». In : Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Paris : L'Harmattan.

Barbot, M.-J., Dervin, F. 2011. « Rencontres interculturelles en formation ». Education Permanente, n° 186.

Brammerts, H. 1996. « Language learning in tandem using the Internet ». In : Telecollaboration in foreign language learning. Honolulu : SLT Center.

Byram, M., Zarate, G. 1997. La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Cappellini, M. 2011. « Construction du lien social dans un télé-tandem franco-chinois ». In : Pré-actes du colloque TICEMED 2011. Consulté le 22 mars 2013 :

http://www.ticemedconf.org/home/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=62&Itemid=105&lang=fr

Conseil de l'Europe, 2001. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Paris : Didier Hatier.

Dausendschon-Gay, U. 2010. « La construction interactive d'objets ». In : Interrogations épistémologiques en didactique des langues.

Paris : Clé International.

Helmling, B. (dir.) 2002. L'apprentissage autonome des langues en tandem. Paris : Didier.

- Kasper, G. 2004. « Participant orientations in German conversation-for-learning ». *The Modern Language Journal*, n° 88, pp. 551-567.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *Les interactions verbales. 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Guth, S., Helm, F. (dir.) 2010. *Telecollaboration 2.0*. Bern : Peter Lang.
- Mangenot, F. 2011. « Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage ». In : *Actes du colloque EPAL*. Consulté le 22 mars 2013 : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-mangenot.pdf
- Reichert, T., Liebscher, G. 2012. « Positioning the expert : word searches expertise and learning opportunities in peer interactions ». *The Modern Language Journal*. N° 96, pp. 599-619.
- Telles, J. A. (dir.) 2009. *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP : Pontes Editores.
- Ware, Page et Rivas, B. 2012. « Researching classroom integration of online language learning projects: mixed methods approaches ». In : *Researching online foreign language interaction and exchange*. Bern : Peter Lang.

Notes

¹ La convention ICOR (http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm) est une convention de transcription orthographique permettant de visualiser le contenu d'une interaction verbale de manière semblable à un dialogue théâtral. De plus, cette convention rend compte des chevauchements des tours de parole et de certaines dimensions relatives à la prosodie.

² Les parties en chinois ont été écartées de l'analyse à cause des niveaux très différents des apprenants français qui rendaient difficile une analyse comparative.

³ Nous utilisons le singulier "culture" et non le pluriel "cultures" pour simplifier l'exposition. Nous tenons à souligner que ce singulier n'indique pas une conception culturaliste de la culture (Barbot et Dervin, 2011).

⁴ Dans le cas d'un positionnement culturel paritaire d'ignorance, nous n'avons pas procédé à l'analyse du positionnement au niveau de la présentation de soi et de l'autre, car le positionnement de soi et de l'autre par rapport à la culture en question est justement ce qui fait défaut.