



**Lidil**

Revue de linguistique et de didactique des langues

**36 | 2007**

**Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures**

---

## Susciter le dialogue interculturel en ligne

Rôle et limites des tâches

François Mangenot et Katerina Zourou

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/2413>

DOI : 10.4000/lidil.2413

ISSN : 1960-6052

### Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007

Pagination : 43-68

ISBN : 978-2-84310-108-3

ISSN : 1146-6480

### Référence électronique

François Mangenot et Katerina Zourou, « Susciter le dialogue interculturel en ligne », *Lidil* [En ligne], 36 | 2007, mis en ligne le 01 juin 2009, consulté le 29 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2413> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.2413>

---

Ce document a été généré automatiquement le 29 février 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Susciter le dialogue interculturel en ligne

Rôle et limites des tâches

François Mangenot et Katerina Zourou

---

- 1 Amener un groupe d'apprenants de langue à communiquer *via* Internet avec un groupe alloglotte est une pratique de plus en plus répandue. La dimension interculturelle de ces échanges, visée principale d'un des tout premiers projets transatlantiques, *Cultura* (voir plus loin), occupe souvent une place importante dans les objectifs et la réflexion des chercheurs (Furstenberg *et al.*, 2001 ; Belz 2002, 2003 ; Develotte 2005). Mais les échanges en ligne aboutissent-ils toujours à une communication interculturelle ou mieux encore à une « rencontre interculturelle » (De Nuchèze, 2004) ? La relative pauvreté des données transmises *via* la communication médiatisée par ordinateur d'une part, l'internationalisation croissante de la Toile d'autre part<sup>1</sup>, ne risquent-elles pas d'aboutir à des échanges plus ou moins privés d'épaisseur culturelle ? Pire encore, si les usages des technologies, la valeur qui leur est accordée et les représentations qui leur sont associées diffèrent entre les deux groupes, ne risque-t-on pas d'aboutir à une « communication ratée » (« missed communication »), comme ont pu le montrer différents auteurs anglo-saxons (Kramsch et Thorne, 2002 ; Ware, 2005 ; O'Dowd, 2006) ?
- 2 Dans cet article, nous nous interrogeons sur le rôle et les limites des tâches pour susciter et soutenir le dialogue interculturel entre groupes alloglottes à distance, problématique encore assez peu documentée. S'il y a en effet consensus sur la nécessité de proposer des tâches (Müller-Hartmann, 2000) aux apprenants mis en contact par Internet, tâches sans lesquelles la communication tourne vite court, peu d'études se sont demandé en quoi les tâches proposées favorisent (ou inhibent, au contraire) les échanges interculturels. Quels types de situations d'échanges en ligne permettent la recherche d'une « meilleure connaissance d'autrui à travers la communication engagée » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 31) ? Comment scénariser ce type de situations dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère *via* Internet ? Après un bref état des lieux de la didactique de la communication interculturelle en ligne, puis une

revue des recherches anglo-saxonnes sur la gestion de cette communication, l'analyse des échanges suscités par deux tâches très différentes tirées du projet « Le français en (première) ligne » illustreront le fait qu'il ne suffit pas de mettre en contact des groupes d'apprenants distants pour que la rencontre interculturelle ait lieu.

## Quelle didactique de l'interculturel avec Internet ?

- 3 Jusqu'à l'avènement d'Internet, l'interculturel en classe de langue étrangère se fondait la plupart du temps sur la présentation et la discussion de données sur le(s) pays dont la langue était étudiée et la relativisation de ses propres croyances, valeurs, significations (Byram, 1992) ; la correspondance (avec un « pen friend ») et les échanges avaient souvent un caractère individuel et étaient rarement exploités en classe. Internet change maintenant la donne, en ce qu'il permet une communication directe entre apprenants, sur des périodes relativement longues ; il encourage ainsi le passage d'une « culture objet » à une « culture en acte » (Abdallah-Preteceille, 1996 : 32).
- 4 Il est alors intéressant d'évoquer la pragmatique interculturelle (De Nuchèze, 2004), qui se penche sur les malentendus et les incompréhensions qui surgissent dans des situations de contact entre natifs et allophones, ainsi que sur les ajustements et les métissages qui en résultent. Étant donné que les incidents de « malcompréhension » (Dausendschön-Gay et Krafft, 1998) interculturelle relèvent de phénomènes ponctuels, liés à la situation discursive dans laquelle ils sont nés, leur exploitation didactique présente des difficultés<sup>2</sup>. Pour ces auteurs,
 

ce n'est pas parce que les partenaires appartiennent à des groupes ethniques ou linguistiques différents que la situation sera exolingue ou interculturelle. Elle ne le deviendra que dans la mesure où les partenaires prendront en compte et traiteront ces différences comme pertinentes pour la définition, le fonctionnement et l'interprétation de l'événement social en cours. (1998 : 96)
- 5 Belz et Müller-Hartmann (2003), de leur côté, empruntent à l'anthropologue Michael Agar la notion ethnographique de « rich points » qui caractérise les incidents discursifs indiquant que deux systèmes culturels différents se sont manifestés. Il s'agit d'actes langagiers, gestes ou attitudes des locuteurs qui sont susceptibles de provoquer un décentrage du regard. D'après Agar, cité par Belz et Müller-Hartmann :
 

Lack of understanding is not based on deficient lexical knowledge [...] but rather on a lack of knowledge surrounding the particular network of culturally specific associations and meanings in which a rich point makes sense to an expert speaker. In short, a rich point is a reflection in language, gesture or communicative pattern of culture-specific ideas, beliefs or constructs (2003 : 73).
- 6 La dimension interculturelle dans une interaction exolingue n'est donc pas une donnée préalable à la situation de communication mais une construction de la part des interactants qui introduisent (ou non) cette dimension selon les objectifs et la situation communicative.

## Gestion de la communication interculturelle en ligne : brève revue de la question

### Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education

- 7 Les recherches sur la communication interculturelle en ligne en vue de l'apprentissage d'une L2, essentiellement anglophones, s'inscrivent dans un sous-domaine du *Computer Assisted Language Learning (CALL)* nommé « Network Based Language Teaching » (*NBLT*, Warschauer et Kern, 2000) ou « Telecollaboration » (Belz, 2003). Si les premières recherches en *NBLT* ont souvent été menées selon des approches acquisitionnistes, un tournant vers les préoccupations culturelles et identitaires s'est fait jour dans la seconde moitié des années 90 (pour une revue, voir Kern, 2006). Au sein de ce sous-domaine, un courant est apparu récemment, baptisé *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education (ICFLE)*, Belz et Thorne, 2006) et regroupant des chercheurs majoritairement anglo-saxons déjà actifs en *NBLT* ou « Telecollaboration » ; ce courant met l'accent sur la dimension interculturelle des échanges et analyse souvent des situations de « communication ratée » dans des projets d'échanges en ligne (*failed* ou *missed communication*, Ware, 2005 ; O'Dowd et Ritter, 2006). Par ailleurs, c'est autour de ce courant que se développent des recherches sur les différents facteurs influant sur la gestion de la communication exolingue en ligne.
- 8 Des variables tantôt organisationnelles (coordination entre équipes d'enseignants, modalités d'encadrement, accès aisé ou non à des ordinateurs connectés, etc.), tantôt technico-pédagogiques (existence de tâches, maîtrise des outils informatiques, etc.), tantôt psychologiques (degré de motivation et d'engagement) ou encore institutionnelles (calendriers universitaires, intégration dans le curriculum) peuvent s'avérer cruciales dans le déroulement des échanges entre apprenants à distance (Belz, 2002 ; O'Dowd et Ritter, 2006). À cet égard, Kramsch et Thorne (2002), à travers une analyse de deux projets franco-américains d'interactions en ligne, soulignent que les conflits prennent source non pas dans les malentendus linguistiques mais dans le conflit des représentations culturelles et des genres de discours jugés appropriés à la situation de communication (formel/informel, oral/littéraire, personnel/distancié, etc.). À contre-courant d'une tendance consistant à présenter la communication médiatisée sous un jour irénique<sup>3</sup>, ces auteurs avancent que les actions discursives des interactants dans un espace médiatisé sont à un tel point imprégnées par le cadre socioculturel général dans lequel ils agissent que l'éloignement physique entre groupes allophones ne fait qu'amplifier les écarts qui pourraient exister dans une situation de face-à-face.

### Le projet *Cultura*

- 9 Le projet *Cultura*, déjà évoqué, mérite ici un traitement particulier dans la mesure où il cherche, dès le départ et de manière explicite, à provoquer des confrontations à teneur culturelle à partir de tâches précises : ce projet a été lancé en 1997 et se poursuit chaque année depuis (Furstenberg *et al.* 2001 ; Furstenberg et English, 2006)<sup>4</sup>. À la différence de la plupart des autres projets de télécollaboration, *Cultura* donne clairement la priorité au développement de la compétence interculturelle plutôt qu'à l'apprentissage de la langue étrangère :

L'objectif précis de *Cultura* est d'essayer de faire découvrir à nos étudiants (américains et français) les concepts, valeurs, croyances et attitudes sous-jacentes à la culture de l'autre de façon à ce qu'ils puissent mieux comprendre leurs différentes façons de voir, de penser et d'interagir. Bref, notre objectif était de rendre accessible et visible ce que l'anthropologue américain, Edward Hall (1966, 1981), appelle la "dimension cachée", le "langage silencieux" de la culture. (Furstenberg et English, 2006 : 179)

- 10 Au départ, les apprenants américains et français<sup>5</sup> sont invités à remplir anonymement des questionnaires, dont les résultats sont mis automatiquement en ligne, les réponses des uns et des autres étant placées dans deux colonnes différentes. Les questions posées ne le sont pas au hasard, il s'agit de « sonder le sens que les étudiants donnent à des mots comme individualisme/individualism, réussite/success, travail/work, famille/family, liberté/freedom, etc. ; leur conception d'un bon citoyen, d'un bon voisin, d'un bon patron, etc. ; et leurs comportements dans des situations et contextes hypothétiques divers dans le cadre de différents types de relations (avec un ami, des inconnus, un collègue, etc.) » (*ibid.* : 180). À partir du matériau constitué par les réponses, s'engagent des discussions par forum, qui sont à leur tour exploitées en classe. Le choix a été fait de demander aux participants d'écrire dans leur langue maternelle, celle-ci permettant à « chacun de pouvoir aller jusqu'au bout de sa pensée » et étant porteuse de traits discursifs propres à chaque culture (*ibid.* : 187).
- 11 De par sa centration sur le dialogue interculturel et sa structuration par un scénario pédagogique très précis, *Cultura* peut ainsi être considéré comme un modèle réussi d'échanges interculturels en ligne. Mais force est de reconnaître que ce projet ne favorise pas le développement de l'expression en langue étrangère. La question qui se pose alors est la suivante : n'est-il pas possible de proposer des tâches en ligne qui amènent tout à la fois à produire en langue étrangère et à échanger sur le plan culturel ? Telle était au départ l'ambition du projet qui va être présenté maintenant.

## Analyse de deux tâches contrastées quant au dialogue interculturel

### Le contexte : projet « Le français en (première) ligne »

- 12 Ce projet, que l'on peut assimiler à une recherche-action-formation, se renouvelle chaque année depuis 2002-2003<sup>6</sup>. La vocation du projet est triple : au plan de la recherche, il s'agit d'explorer les possibilités et limites de la communication médiatisée par ordinateur en langues, tant sur le plan des apprentissages langagiers que sur celui des échanges interculturels ; au plan de la formation, il s'agit de faire réaliser par des étudiants en master de français langue étrangère (maîtrise FLE jusqu'en 2004, master 2 professionnel ensuite) des tâches multimédias pour des apprenants étrangers distants et de leur faire tutorer ces tâches, afin de les former à l'enseignement d'une langue *via* Internet ; au plan de l'apprentissage, il s'agit d'offrir à des étudiants de français de divers pays (Australie, Espagne, États-Unis, Japon, Turquie) un contact avec des natifs et de leur procurer ainsi l'occasion de pratiquer la langue-culture de manière authentique.
- 13 De 2002 à 2005, les échanges se sont déroulés avec des étudiants australiens de niveaux débutant, intermédiaire et avancé. Du fait du décalage des années universitaires, les

étudiants de FLE disposaient d'un semestre entier pour réaliser des scénarios multimédias<sup>7</sup>; puis certains d'entre eux ont endossé, durant un second semestre, un rôle de tuteur en ligne, mais également d'interlocuteur tendant vers une certaine parité (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006). Les thèmes abordés par ces scénarios (voir le site du projet) recèlent tous, à des degrés divers, des potentialités en termes d'échanges culturels (pour une analyse, Develotte, 2005).

- 14 Depuis 2005-2006, les partenaires appartiennent à l'hémisphère nord : Espagne, États-Unis, Japon et Turquie. La conception des tâches et le tutorat s'effectuent de manière simultanée, les étudiants français proposant une nouvelle tâche chaque semaine (ou parfois quinzaine) et tutorant aussitôt les étudiants étrangers qui réalisent ces tâches, le tout se déroulant au premier semestre (octobre-décembre). Ce nouveau rythme a pour conséquence que les tâches sont moins élaborées, moins scénarisées (elles ne constituent plus des scénarios au sens vu en note 7), mais qu'elles peuvent être adaptées au fur et à mesure au niveau et aux besoins des apprenants.
- 15 Nous avons choisi ici de nous concentrer sur les échanges suscités d'un côté par une tâche tirée d'un scénario réalisé pour des étudiants australiens par deux étudiantes de FLE et tutorée par l'une d'entre elles en 2004-2005, de l'autre par une tâche également réalisée par deux étudiantes de master FLE (année 2006-2007) et suivie séparément par chacune d'entre elles avec deux groupes d'étudiantes japonaises. Les étudiants australiens étaient de niveau B2, tandis que les Japonais étaient de niveau A2, avec dans les deux cas une certaine hétérogénéité ; les deux groupes avaient un enseignant sur place, un Français pour les Australiens (Patrick Durel), une Japonaise pour les Japonais (Sachiko Tanaka). Pour les étudiants de FLE, la réalisation des tâches et le tutorat font partie d'un module de 4 heures hebdomadaires (sur un semestre) consacré aux « apprentissages collectifs assistés par ordinateur ».

### **Le scénario « Polynésie » : communication réussie, dialogue interculturel manqué ?**

- 16 Le choix de ce scénario est motivé par deux critères : d'un côté, le thème, portant sur un territoire d'outre-mer français, pouvait sembler plus original et motivant, au plan culturel, que s'il s'était agi d'une ville ou région de métropole ; d'autre part, ce scénario a donné lieu à des échanges particulièrement nombreux et interactifs (148 messages postés, sans compter quelques échanges par courriel entre la tutrice et les 8 apprenants), témoignant d'une forte implication de tous les participants dans la réalisation des tâches. À travers l'analyse de quelques échanges tirés de la tâche 3, nous nous concentrerons sur les occasions manquées de s'interroger sur la culture étrangère. Nous examinerons en parallèle les extraits d'échanges où les participants font preuve d'une vision stéréotypée de la culture polynésienne.
- 17 Le scénario proposé par la tutrice consistait à organiser une fête pour un personnage fictif, Sophie, métisse polynésienne. La mise en situation est la suivante :

Bonjour ! Ia orana !

Je m'appelle Sophie Dupont [...] Je suis "un demi". "Un demi", c'est un ou une métisse issu d'un mélange entre un Français et un Polynésien ou entre un Chinois et un Polynésien. Je suis née à Tahiti, il y a bientôt dix-huit ans [...]. Mes parents n'ont pas pu s'occuper de moi et j'ai été adoptée par un couple français. Je suis partie vivre à Grenoble, en France, lorsque j'avais trois mois.

Puisque j'ai quitté mon île lorsque j'étais bébé, je ne sais pas beaucoup de choses sur

mes origines polynésiennes. Ça ne m'intéressait pas beaucoup jusqu'à aujourd'hui. Mais je vais avoir dix-huit ans, je vais être majeure et j'ai l'impression que c'est une nouvelle étape dans ma vie. Alors, j'ai envie d'en savoir plus sur l'endroit où je suis née et sur les Polynésiens. Deux de mes amies ont décidé de me faire un cadeau : organiser ma fête d'anniversaire sur le thème de la Polynésie. C'est une très bonne idée ! Ce sera une bonne occasion de faire découvrir les îles à mes parents et à mes amis.

Quant à vous... Je suis sûre que vous avez l'habitude d'organiser des fêtes, non ? De plus... La Polynésie est très loin de la France... Regardez ! Vous avez vu ? A Melbourne, vous êtes beaucoup plus près de la Polynésie que moi ! Alors, j'ai pensé que vous pourriez peut-être avoir aussi envie d'en savoir plus sur ce petit bout de France, pas si loin de chez vous !

- 18 Après une phase durant laquelle les étudiants étaient invités à se présenter sous l'angle de leurs origines, une seconde tâche consistait à rédiger un texte de présentation de la Polynésie à partir de deux interviews (fabriquées par les étudiantes françaises) et d'un site Internet touristique-culturel. Cette tâche donne lieu, *grosso modo*, à un résumé écrit des deux interviews, sans problématisation ni discussion. La tâche 3, sur laquelle nous allons nous attarder, suscite par contre des échanges beaucoup plus interactifs<sup>8</sup>, à l'intérieur de chacune des deux équipes de quatre étudiants :

**Tâche 3 : Préparer la fête**

Chaque équipe réfléchit sur l'organisation de la fête et propose des idées. (1) Choisissez la musique, (2) les boissons, (3) la nourriture, (4) les déguisements, (5) la décoration et (6) rédigez une invitation pour les invités.

- 19 Précisons d'emblée que le nombre d'échanges donnant lieu à un dialogue interculturel à partir de cette tâche est très faible. La culture polynésienne sert d'élément de décor dans ce jeu de rôle polylogal qu'est l'organisation de la fête de Sophie. Bien que la tradition culinaire, musicale, vestimentaire fasse partie des éléments à prendre compte dans la réalisation de la tâche, ces éléments culturels ne donnent presque jamais lieu à une confrontation culturelle ou à un regard décentré du locuteur. Plutôt prise dans un sens ludique, la culture étrangère, rarement questionnée dans sa propre réalité, est confinée aux stéréotypes qui accompagnent souvent les cultures « exotiques ». C'est le cas dans les deux extraits suivants<sup>9</sup>:

Auteur : RYAN H. - 2005-05-30 09:42

Tarte a l'ananas ! Ou peut-etre le spam, je sais bien que le spam (mortadelle) est tres populaire dans le monde Pacifique ! Ou que pensez-vous d'un civet de lapin, bananes, et fenouil (on pourrait improviser !), encore une fois pour tenir compte des origines 'demi' de Sophie. Est-ce que vous mangez les lapins la-bas en France, Annie ?

Khic, Eliza, Georgia et Ryan ont le plaisir de vous inviter à la fête de Sophie.

Quand : Vendredi 24 Juin

Où : 7, Rue de Rivoli, 38000 Grenoble

Thème : La Polynésie. La nourriture et l'alcool (les cocktails) sont fournis. De plus, il y aura des danseurs polynésiens et de la musique traditionnelle !

Déguisement : Il est essentiel que vous (les femmes) soyez coiffées d'une couronne de fleurs et de feuilles ou d'un turban (pour les hommes) décoré de fleurs odorantes et de plumets.

- 20 Nous remarquons une tendance à simplifier la réalité culturelle étrangère au moyen d'une surgénéralisation des traits caractéristiques du « monde pacifique ». Pourtant, la tutrice incite le groupe à se pencher plus profondément sur la réalité culturelle étrangère. Dans les messages suivants, elle essaie de sensibiliser le groupe à la tradition

musicale polynésienne en proposant des liens Internet vers des extraits musicaux des groupes locaux :

Auteur : Annie N. - 2005-06-08 22:08

Si vous allez aux deux adresses indiquées dans les messages “album Tahiti” et “album du groupe Fenua” vous entendrez cette musique. Qu’en pensez-vous ?

Commençons par la musique !

A propos de musique : On nous a parlé du groupe FENUA. Ils ont fait quatre albums. Vous pouvez écouter leurs titres ici<sup>10</sup>.

Il faudrait choisir deux albums pour la fête. Lesquels conseilleriez-vous ? Fenua ? Polynesia ? Remix ? Mua ?

Il y a aussi des musiques plus traditionnelles que l’on peut écouter ici<sup>11</sup>. Qu’en pensez-vous ?

- 21 Mais, comme le montre l’extrait suivant, les choix parmi les groupes musicaux polynésiens sont vite oubliés au profit d’une ambiance musicale plus internationale :

Moi, j’adore la musique d’Eurovision ! Si non, le rap (NTM), la chanson (Edith Piaf), le pop du succès éphémère (Nolwenn), le reggae (Kana), la musique apaisante (Celine Dion, Enya) avec les tambours bongo pour ajouter une touche de Polynésie !

- 22 Tandis qu’il apparaît que les incitations de la tutrice à amener le groupe à s’intéresser à la culture musicale polynésienne n’ont pas été suivies, nous pouvons nous interroger sur le rapport délicat entre accompagnement pédagogique et attitude des apprenants : un guidage trop strict de la part de la tutrice (en imposant des consignes à respecter impérativement ou bien en insistant sur tel ou tel aspect de la tâche) n’aurait-il pas risqué de nuire à la spontanéité des échanges ?

- 23 En ce qui concerne la discussion sur le décor de la fête et la nourriture à apporter, les perceptions des participants restent là aussi à un niveau assez élémentaire quant à la prise en compte de la culture polynésienne :

Auteur : RYAN H. - 2005-05-30 09:13

Peut-être, on pourrait décorer la fête avec les choses hawaïennes, non ? Avec le foin, les feuilles de banane ? Les guitares hawaïennes mises sur les murs. Je sais bien que Sophie vient de Polynésie, pas d’Hawaii, mais ils sont assez similaires tous les deux, n’est-ce pas ? Les décorations hawaïennes sont populaires et bien connues !

Auteur : KHIC P. - 2005-06-07 15:10

Oui, tu as raison Ryan. Je crois que les décors de la Polynésie sont très similaires des Hawaïen. Peut-être, Annie, tu pourrais décorer aux centres des tables avec des noix de coco et des fruits exotiques dans des vases plats ? Ou peut-être faire des compositions de fleurs exotiques au milieu des tables ?

Auteur : PRUDENCE T. - 2005-05-25 11:11

Les boissons !!!

Tout le monde aime l’alcool, mais nous devons supplier les boissons non alcooliques pour la fête juste en cas qu’il y a quelqu’un qui ne veut pas le boire. Je pense que nous devons avoir le soda et l’eau. Mais, ça sera fantastique si nous avons des cocktails, ils sont assez exotiques, comme les polynésiennes ! De plus, Nous devons avoir le vin, la bière, la champagne et les spiritueux alcooliques basique.

- 24 Les étudiants de la première équipe aboutissent à des propositions tellement farfelues que la tutrice a bien du mal à en proposer une synthèse ; même si elle le fait en des termes très modérés, elle est bien forcée, à la fin de son message, de constater les lacunes sur le plan culturel :

La fête de l’équipe 1 :

Si je résume bien (et c’est difficile ! Vous avez vraiment une imagination très fertile !) : Une soirée karaoké, dans une ambiance de film d’espionnage, avec comme

invité Sean Connery (rien que ça !). De ce fait, les invités portent des tenues de James Bond Girls (même les garçons, d'après ce que j'ai compris !). Côté musique, il y en a pour tous les goûts ! Jazz, chansons guimauves, chansons traditionnelles polynésiennes et j'en passe ! Les tables sont décorées de fleurs et de fruits frais ou de chandelles et les murs sont tendus de velours rouge rayé (si vous voulez en savoir plus, demandez à Pru !). Il y a bien sûr une boule à facettes, un DJ et un bar ! C'est également une soirée durant laquelle est organisée une enquête autour d'un meurtre mystérieux ! Je ne sais pas si cette soirée permettrait d'apprendre beaucoup de choses à propos de la Polynésie, mais on peut être certain d'une chose : ce serait une soirée vraiment très originale et sans aucun doute très drôle !

## La journée d'une étudiante : une tâche fonctionnelle-culturelle ?

- 25 La tâche sélectionnée parmi les échanges franco-japonais de 2006-2007 l'a été en fonction de trois critères. Tout d'abord, elle se situe en début d'année, juste après la première tâche de présentation, ce qui permet d'observer une relation en train de s'établir. Ensuite, elle a été exécutée par l'ensemble des treize étudiantes (toutes de sexe féminin) encadrées par les deux tutrices qui l'ont conçue, sur une durée d'une semaine. Enfin, elle n'invite pas explicitement à l'échange culturel<sup>12</sup>, mais elle l'induit grâce à une consigne mêlant astucieusement une entrée fonctionnelle (la comparaison) et une entrée thématique. La tâche comprend deux parties, la première (sous format d'un fichier Word comportant des photos et des enregistrements sonores) permettant de repérer des structures utilisables dans la seconde ; le document support de la première partie est personnalisé selon la tutrice, chacune racontant sa journée :

**Un jeudi avec X.** [prénom de chaque tutrice]

### Compréhension orale

Nous avons voulu vous présenter une journée type du jeudi, journée durant laquelle nous préparons vos tâches. Nous avons pris des photos à différents moments de la journée. À chaque photo correspond un enregistrement MP3 qui illustre ce que nous avons fait. Nous avons mélangé les enregistrements et les photos. **Nous vous proposons de rétablir la chronologie de notre journée.**

[photos, fichiers sonores, tableau pour l'appariement]

### Expression écrite

**Comparez** notre journée du jeudi à la fac avec votre journée du mercredi. Employez les éléments de comparaison que vous avez étudiés en cours avec votre professeur (*Tempo 2*, p. 12). **Insistez sur les différences et les ressemblances.**

Nb. : le texte ne doit pas dépasser 200 mots. (« J'arrive à la fac plus tôt que toi » = 9 mots)

- 26 Un certain nombre d'éléments culturels émergent des productions des étudiantes japonaises sur le forum dédié à la tâche (toutes les productions sont lisibles par tous). Tout d'abord, celles-ci semblent avoir plus fréquemment que les Français un « petit boulot » à côté de leurs études, ce qui a suscité un certain étonnement chez les étudiants français, qui en ont fait la remarque en cours<sup>13</sup>.

Je rentre chez moi plus tard que toi, parce que j'ai un petit boulot. Je travaille dans une école de l'anglais. J'arrive chez moi à 10 heures. Après, je mange le dîner à la maison. Puis je prends mon bain et je vais au lit vers minuit.

Je parts de la fac à 11 heures et prends le train pour aller au restaurant du hamburger où je travaille jusqu'à la soirée. Je rentre chez moi et prends le dîner.

- 27 Ensuite, plusieurs messages font allusion à l'extrême densité de population et à l'étendue de Tokyo :

Je ne mange jamais de petit déjeuner parce que je n'ai pas de temps ! Moi aussi, je prend le train pour aller à la fac. Il me met 45 minutes pour y aller. Le train est toujours encombrée de gens... Je suis excédée de fatigue quand j'arrive à la fac.

Pour aller à la fac, je prends le train. Vous habitez plus proche de votre fac que moi. Je le prends pendant 1 heure.

Il me faut environ une heure et demi pour arriver à l'université. C'est à dire, j'habite à ou plus loin de l'université que vous. C'est très loin donc c'est dur pour moi d'aller à l'université. [...] Le midi, je prends le déjeuner avec des copines dans un RU. Il y a beaucoup de monde, donc je doit m'aligner pour acheter mon déjeuner. Je pense que le RU est plus plein que vôtre.

- 28 Concernant l'université, on constate à l'énoncé des cours suivis par les étudiantes que le Japon, à l'instar des pays anglo-saxons, propose au niveau licence un ensemble de matières plus diversifiées que le système français, mais ce point n'a fait l'objet d'aucun commentaire. Pour la pédagogie, une des deux Françaises avait décrit ainsi un de ses cours (dans un fichier sonore) : « *Le jeudi après-midi, nous avons cours. Jeudi dernier, je suis passée au tableau pour faire un exercice.* » [photo de trois étudiantes écrivant sur un tableau]. Une Japonaise propose alors la comparaison suivante, qui restera également sans suite : « *Et l'après midi, j'ai 2 classes qui sont moins actives que tiens. Parce qu'on ne passe pas au tableau et on écoute seulement des cours.* ».
- 29 La vie sociale des étudiants français et japonais semble surtout se distinguer par le fait que toutes les Japonaises habitent chez leur parents (mais elles sont également un peu plus jeunes que les Françaises), même si cela les oblige à effectuer un très long trajet. Les deux tutrices pour leur part vivent l'une en colocation, l'autre en couple, ce qu'elles ont expliqué lors de leur présentation au début du projet, suscitant quelques questions sur la colocation. Dans la description de sa journée, une des deux tutrices avait dit (et illustré par une photo) : « *Le soir, en général, après la faculté je reste chez moi [...] Mais pas ce soir : L. a invité toute la promotion chez elle pour prendre un apéritif.* » Une Japonaise rebondit sur l'idée de l'apéritif pour souligner une différence : « *Je pense que les Français supportent mieux l'alcool que les Japonais* ». On peut supposer ici que c'est la consigne qui demandait d'utiliser la comparaison qui a provoqué cette production, qui relève peut-être d'une sorte de « face-flattering act » (ou FFA, Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 195-198), à moins qu'il ne s'agisse d'une réaction féminine face à l'intempérance des hommes japonais... Il est en tout cas dommage que cette remarque n'ait fait l'objet d'aucune demande d'éclaircissement de la part de la tutrice : on aurait peut-être tenu là l'ébauche d'un « rich point ».
- 30 Une contribution peut paraître plus marquée culturellement que les autres, en ce qu'elle évoque une vision du monde plutôt « zen », telle qu'on la prête volontiers aux Asiatiques, mais elle est la seule de ce genre (dans le corpus ici retenu). Elle provoquera la réaction suivante de la part de la tutrice : « *J'admire ton mode de vie* ».
- Je me lève plus tôt que toi, à 6 heures !! Parce que j'aime le matin et je veux goûter le temps du matin. La clarté du soleil est superbe !!  
 Tout les jour, je prend du yaourt avec le lait de soja et il y a une banane et un kiwi. C'est très bon pour la santé !! Il faut plus d'heure pour aller à l'école en train que toi. [...]  
 Après prendre un bain, je fais les exercices d'assouplissement ! C'est important pour restaurer mes forces !!
- 31 Enfin, près de la moitié des étudiantes réagissent à l'affirmation de leur tutrice « *Le soir, souvent, je dois encore étudier. Alors, je m'assois à mon bureau.* » [photo] par une comparaison flatteuse pour la Française :

Vers six heures, je rentre chez moi. Je joue avec mon écureuil et après, visiter ma grand-mère qui habite à côté de moi. Nous buvons du thé et bavardons qu'est qui s'est passé aujourd'hui. Donc, je ne travail pas beaucoup à la maison. Je pense que tu travail plus que moi.

Et moi aussi, je regarde la télé le soir, mais je ne travaille pas beaucoup. Je cois que tu es plus travailleuse que moi...

Je travaille moins que toi après le dîner, donc tu es une meilleure étudiante que moi !!!!

Alors tu travaille beaucoup mieux<sup>14</sup> que moi...

Après, je fais mon devoir pour le lendemain. Mais je suis plus capricieuse que vous, donc je le finis à 10 heures.

- 32 On connaît la place de la modestie dans l'« éthos communicatif » des Asiatiques (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 303)... Là aussi, on peut penser que la consigne invitant à faire des comparaisons a fourni aux étudiantes japonaises un bon prétexte pour valoriser leur interlocutrice. Pour Sourisseau (2003 : 104), « [Le récepteur du message] est mis sur un piédestal par le locuteur, qui doit de son côté se rabaisser, au nom de la politesse, laquelle s'identifie alors à de la déférence. ». On peut avancer qu'on a alors affaire, au plan pragmatique, à une forme de FFA. Ce point n'a pas été relevé par les étudiantes françaises (ni par l'enseignant, avant la rédaction de cet article) : on peut craindre qu'il ne soit passé inaperçu.
- 33 Toujours sur le plan pragmatique, s'est posée la question de l'emploi du tutoiement ou du vouvoiement (dans plusieurs extraits cités ci-dessus, le « vous » est utilisé). Sur un forum réservé aux échanges entre l'enseignante japonaise et les tutrices françaises, une de nos deux tutrices pose la question : « Connaissent-elles la différence entre le "tu" et le "vous" car j'insiste sur le fait d'être tutoyée mais beaucoup d'entre elles continuent à me vouvoyer ? ». L'enseignante japonaise lui répond longuement, jouant par là même un rôle de médiateur entre les deux cultures :
- 34 Au début de la séance, j'ai posé la question : 'Qui vouvoie encore ?'... et effectivement, comme tu me fais remarquer, il y a un certain nombre d'étudiants qui ont levé les mains. Je leur ai dit qu'à partir d'aujourd'hui, il faut tutoyer, je leur ai expliqué que les tuteurs se demandaient pourquoi et ils ont l'impression qu'on veut garder la distance, et donc que c'est pas forcément sympa... [...] En fait, je leur ai demandé pourquoi ils ont continué à tutoyer, alors qu'ils ont très bien compris que leurs tuteurs les tutoient, depuis bien longtemps. Seules les filles du groupe de V. ont commencé à la tutoyer, car elle a dit de la tutoyer (elle leur a donné l'indication donc explicitement). Pour les autres, le code – en quelque sorte – n'a pas été compris sans mon intervention, ce qui est intéressant même pour moi. Car imaginez-vous bien qu'on leur apprend qu'il y a la distinction entre tu et vous et les règles générales, etc etc, mais ils n'ont toujours pas 'osé' vous tutoyer jusque maintenant. Pourquoi ?
- Parce que ce sont nos tuteurs, ce sont des professeurs.
  - Parce qu'ils ont l'air d'être plus âgés que nous.
  - Parce qu'ils ne nous ont pas dit qu'on pouvait les tutoyer.
- Voici les 3 raisons principales qu'ils m'ont données.
- 35 On ne peut bien sûr qu'établir un parallèle entre les trois raisons évoquées ci-dessus et les différenciations très fines opérées par le système énonciatif du japonais selon les statuts relatifs des interlocuteurs (Sourisseau, 2003).

## Discussion

- 36 Différents facteurs peuvent être invoqués pour interpréter la teneur culturelle différente constatée dans les échanges suscités par le scénario « Polynésie » et par la tâche « La journée d'une étudiante ». Les uns tiennent à la situation de communication, les autres à la tâche.
- 37 Il faut tout d'abord constater que dans le premier cas, la tutrice française n'était pas d'origine polynésienne et ne constituait donc peut-être pas, aux yeux des Australiens, un interlocuteur crédible au plan interculturel, d'autant moins que la Polynésie est beaucoup plus proche de l'Australie que de la France. Sophie, pour qui les Australiens sont censés se documenter sur la Polynésie et préparer la fête, n'est qu'un personnage fictif, avec qui il est donc impossible d'avoir des échanges authentiques. Enfin, les apprenants de FLE, s'ils ne se connaissaient pas tous bien, appartenaient néanmoins à la même université et vivaient dans la même ville : seule la tutrice représentait pour eux une possibilité de dialogue interculturel. En revanche, la situation de communication franco-japonaise était beaucoup plus authentique : les étudiantes françaises ignoraient largement la réalité quotidienne d'un étudiant japonais et seules deux ou trois Japonaises étaient déjà venues en France. Les échanges étaient par ailleurs organisés de manière à ce que chaque étudiante établisse une communication individuelle avec sa tutrice, même si les autres avaient accès aux productions. Chacun s'exprimait enfin en son nom personnel.
- 38 La tâche proposée aux Japonaises, bien qu'apparaissant comme plus banale au premier abord, comporte bien ce que les didacticiens anglo-saxons de la « task-based approach » appellent un « information gap » (Ellis, 2003), décalage ici de nature culturelle, que les échanges ont pour but de combler. Les tâches du scénario « Polynésie », de leur côté, se fondent sur un jeu de rôles collaboratif. Si celui-ci suscite visiblement une forte motivation et des interactions entre pairs, ce n'est pas par sa dimension culturelle (pour preuve le semi échec de la tâche deux) mais par son caractère ludique, suscitant connivence et affectivité. Le culturel n'apporte un supplément d'âme que par les stéréotypes liés à la Polynésie (les tatouages, les colliers de fleurs, les cocktails). Tandis que des sujets comme la colonisation, l'occupation du territoire par des peuples étrangers, l'amalgame des traditions autochtones et étrangères existaient dans le site Internet et les interviews proposées en support à la tâche, ces sujets sont très vite laissés de côté par les étudiants. On peut alors se demander si la technique du jeu de rôles, avec la fantaisie et l'expression spontanée qu'il encourage (Cuq, 2003 : 142), convient bien à la communication interculturelle : peut-on entrer dans un échange interculturel si l'on joue un autre personnage que soi-même, en langue étrangère qui plus est ? On notera que le scénario de *Galanet* (Degache *et al.*, ici même), pour sa part, s'appuie sur une simulation (celle de la rédaction d'un journal), méthode pédagogique qui « vise à reproduire avec la plus grande authenticité possible la situation de communication » (Cuq, 2003 : 221). Dans *Cultura*, les étudiants s'expriment en leur nom personnel.
- 39 On ne peut bien sûr tirer de cette rapide analyse de deux situations pédagogiques en ligne aucune prescription généralisante concernant la conception de tâches suscitant le dialogue interculturel. Mais il conviendrait sans doute d'explorer de manière plus systématique cette question de la nature des tâches en relation avec les objectifs que se fixent les projets *via* Internet.

## Conclusion

- 40 Dans les échanges suscités par le scénario « Polynésie », nous n'avons pas pu repérer de « rich points » qui permettraient de confirmer qu'une réflexion sur les éléments culturels véhiculés ait eu lieu. Ces résultats coïncident avec ceux issus de l'analyse des échanges de l'année 2002-2003 (Zourou, 2006) ou de l'année 2003-2004, où ni confrontation des représentations culturelles ni explicitation d'incidents discursifs n'ont vraiment eu lieu non plus, à de rares exceptions près. Pourtant, on n'a constaté ni malentendus ni problèmes apparents de communication et les questionnaires soumis en fin de semestre révèlent une satisfaction quasi générale. En revanche, quelques échanges d'informations de nature culturelle ont eu lieu lors de la tâche franco-japonaise, même si certains « rich points » potentiels n'ont pas été exploités autant qu'il l'aurait fallu. Dans le corpus ici analysé, la question du tutoiement est sans doute celle qui a fait l'objet du développement le plus approfondi.
- 41 Ces constatations amènent à élargir le débat sur le développement de la compétence interculturelle en ligne en proposant deux pistes de discussion. Premièrement, on peut se demander si les tâches ne doivent pas, comme dans *Cultura*, inciter directement à la comparaison pour que des échanges sur ce plan se produisent ; la tâche proposée aux Japonaises était judicieuse de ce point de vue, puisqu'elle associait un objectif fonctionnel à une potentialité culturelle. Un autre binôme de tutrices françaises aura l'idée, plus tard dans l'année, de fournir quatre micro-trottoirs de locuteurs français de différents âges invités à dire ce qu'évoque le Japon pour eux, les étudiants japonais devant réagir à ces interviews. Deuxièmement, le prolongement et l'exploitation en classe des interactions en ligne s'avèrent nécessaires ; on notera au passage que si les enseignants engagés dans *Cultura* n'interviennent pas dans les forums, ils le font lors des classes présentielles, pour « s'assurer que les étudiants "avancent" dans leur appréhension et compréhension de la culture étrangère » (Furstenberg et English, 2006 : 190). Dans cet esprit, on peut brièvement mentionner deux « rich points » qui se sont produits lors des interactions franco-japonaises, plus tard dans le semestre, grâce à l'intervention des enseignants. Du côté français, certains étudiants se sont montrés très choqués du fait que les jeunes Japonais fêtent souvent la soirée de Noël avec leur petit(e) ami(e) et non en famille et il a fallu que l'enseignant français leur rappelle que Noël n'est pour le Japon qu'une fête d'importation, un peu comme Halloween en France ; une tutrice écrira finalement à une de ses étudiantes : « *Je te remercie de m'avoir expliqué que Noël n'est pas forcément une fête familiale alors qu'en France c'est le contraire. Personne ne passe Noël avec seulement son petit ami !!!* », montrant, par la généralisation sans doute exagérée (« personne ») et par la ponctuation employée, qu'elle n'en est qu'à la première étape de remise en question de son point de vue ethnocentré. Du côté japonais, l'enseignante, confrontée aux difficultés de compréhension de ses étudiants face à une chanson de Bénabar (« Y a une fille qui habite chez moi »), décrit ainsi son rôle dans le forum avec les tutrices :

Des fois si je les voyais complètement bloquées sur certains points, j'ai un peu aidé, pour qu'elles puissent imaginer dans quel état était l'appartement du gars avant l'arrivée de la fille... Les potes qui glandouillaient devant la télé et des paquets de chips 'éventrés' qui traînaient... ça, elles ont pu très bien imaginer, donc ça les amuse beaucoup. Mais par contre, les draps qu'il utilisait comme rideaux, cloués sur la fenêtre, elles ne pouvaient pas imaginer sans mes commentaires, car on ne fera

jamais ça dans une maison au Japon, comme elles n'ont jamais vu ça, pas moyen de leur faire imaginer... donc tu vois que dans la même liste d'expressions, il y a des différences, différents degrés de difficulté, dus à la distance qui nous sépare entre nos 2 environnements de vie.

- 42 Ce qui amène finalement à la question de la réflexivité : les échanges en ligne et les tâches qui les suscitent ne seraient-ils que la partie émergée de l'iceberg, l'essentiel se jouant en dehors des interactions proprement dites, par des pratiques réflexives comme la tenue d'un « journal d'étonnement » (Develotte, 2006), éventuellement sous la forme d'un blog, et lors de discussions en classe fondées sur une analyse critique des discours échangés ? Comme le dit Abdallah-Pretceille, citée par Develotte (2006 : 113), « Aucun fait n'est d'emblée *interculturel* [...] Ce n'est que l'analyse interculturelle qui peut lui conférer ce caractère. C'est le regard qui crée l'objet et non l'inverse ».

## BIBLIOGRAPHIE

### Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (1996) : Compétence culturelle, compétence interculturelle, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (janvier 1996), Cultures, culture..., 28-38.
- Belz, J.A. (2002) : Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study, *Language learning & Technology*, 6 (1), 60-81, [Revue en ligne](#).
- Belz, J.A. (2003) : From the Special Issue Editor, *Language Learning & Technology*, 7 (2), 2-5, [Revue en ligne](#).
- Belz, J.A., Müller-Hartmann, A. (2003) : Teachers as Intercultural Learners : Negotiating German-American Telecollaboration along the Institutional Fault Line, *The Modern Language Journal*, 87 (i), 71-89.
- Belz, J. A., Thorne, S. (2006) : Introduction : Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker, Belz, J.A., Thorne, S. (dir.) *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston, Thomson Heinle, viii-xxv.
- Byram, M. (1992) : *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Crédif, Hatier/Didier.
- Cuq, J.-P. (dir., 2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Dausendschön-gay, U., Krafft, U. (1998) : Quand l'exolingue devient de l'interculturel, *Lidil*, 18, *Alternance des langues : enjeux socioculturels et identitaires*, Grenoble, PUG, 92-111.
- De Nuchèze, V. (2004, dir.) : *Lidil*, 29, « La rencontre interculturelle », Grenoble, Ellug.
- Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (2006) : Paris ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 40, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 75-86.

- Develotte, C. (2005) : Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne : le cas du programme franco-australien « Le français en (première) ligne », Colloque « [Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement – apprentissage du FLE/S ?](#) », Louvain-La-Neuve, consulté le 1-9-2007.
- Develotte, C. (2006) : Le journal d'étonnement, Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle, *Lidil*, 34, 107-124.
- Ellis, R. (2003) : *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.
- Furstenberg, G., English, G. (2006) : Communication interculturelle franco-américaine via Internet : le cas de *Cultura*, *Le français dans le monde, Recherches et applications* 40, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 178-191.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., Maillet, K. (2001) : Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture : the *Cultura* Project, *Language Learning & Technology*, 5 (1), 55-102.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005) : *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- Kern, R. (2006) : La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 40, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 17-29.
- Kramsch, C., Thorne, S. (2002) : Foreign Language Learning as a Global Communicative Practice, Block, D., Cameron, D. (dir.) *Globalization and Language Teaching*, London, Routledge, 83-100.
- Louveau, E., Mangenot, F. (2006) : *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.
- Müller-Hartmann, A. (2000) : The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Electronic Learning Networks, *Language Learning & Technology*, 4 (2), 129-147, Revue en ligne : <<http://llt.msu.edu/>>
- O'dowd, R., Ritter, M. (2006) : Understanding and Working with « Failed communication » in Telecollaborative Exchanges, *CALICO Journal*, 23 (3), 623-642.
- Sourisseau, J. (2003) : *Bonjour/Konischiwa, Pour une meilleure communication entre Japonais et Français*, Paris, L'Harmattan.
- Ware, P. (2005) : « Missed » Communication in Online Communication : Tensions in a German-American Telecollaboration, *Language Learning & Technology*, 9 (2), 64-89, [Revue en ligne](#).
- Warschauer, M., Kern, R. (2000) : *Network-based Language Teaching : Concepts and Practice*, Cambridge University Press.
- Zourou, K. (2006) : *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique*, thèse de doctorat en Sciences du langage soutenue à l'université Stendhal-Grenoble 3.

## NOTES

1. Certains auteurs ont proposé le terme de « netspeak » pour désigner le langage utilisé sur Internet ; bien que nous jugions ce terme réducteur, il peut néanmoins s'appliquer à certains usages quasi universels comme celui d'abréviations telles « lol » (rire), celui d'émojis ou celui de la fonction « répondre » (Re :...).
2. On peut cependant remarquer que le caractère écrit et relativement stable des interactions via Internet (même les clavardages peuvent être sauvegardés facilement) constitue une

caractéristique intéressante, en ce qu'il peut faciliter un retour réflexif sur les événements de communication.

3. Tendence illustrée par un dessin humoristique bien connu : un chien est assis devant un ordinateur et dit à un autre chien « On the internet, nobody knows you're a dog ».
4. Les interactions sont consultables sur le site Internet du projet.
5. Désormais, le projet s'est ouvert à d'autres couples de nationalités.
6. Voir le site *Le français en première ligne*, notamment la rubrique « recherche » qui fournit les publications associées à ce projet.
7. Louveau et Mangenot (2006 : 42-43) montrent que le terme « scénario » possède une triple acception pour l'exploitation d'Internet en langues : « planification la plus précise possible du déroulement d'un cours », « simulation du monde réel », « jeu de rôle ». Un scénario comprend en général plusieurs tâches, ainsi qu'une prévision des échanges en ligne visés, appelée « scénario de communication ».
8. Nous considérons que l'on a affaire à une certaine interactivité dans le cadre d'échanges écrits asynchrones quand les messages s'adressent explicitement à d'autres participants ou réagissent, explicitement ou implicitement, à d'autres messages.
9. Nous avons modifié le prénom de la tutrice (Annie) et effacé les noms de famille des apprenants australiens. Les messages sont reproduits tels quels, sans corrections.
10. Lien Internet.
11. Lien vers la catégorie « Tahiti » d'un grand magasin de disques en ligne.
12. Une tâche proposée plus tard dans l'année demandera par exemple de décrire une coutume typiquement japonaise. Certains Japonais décriront la cérémonie du thé, d'autres une offrande dans un temple shintoïste, etc.
13. Les étudiants français pensaient que le niveau de vie du Japon permettait aux jeunes d'être étudiants à plein temps.
14. L'étudiante a sans doute voulu dire « plus ».

---

## RÉSUMÉS

Dans cet article, nous aborderons le rôle et les limites des tâches pour susciter et soutenir le dialogue interculturel entre groupes alloglottes à distance. Cette problématique nous amène à formuler les questions suivantes : en quoi les tâches proposées favorisent (ou inhibent-elles, au contraire) les échanges interculturels ? Quels types d'interactions permettent de forger la compétence interculturelle en ligne ? Comment scénariser ce type de situations dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère via Internet ? L'analyse de quelques échanges s'étant produits au sein d'un projet mettant en relation des groupes allophones, « le français en (première) ligne », apportera des éléments de réponse à cette problématique peu documentée jusqu'à présent.

This paper deals with the role and limits of tasks as a key factor for eliciting and strengthening intercultural dialogue between native and non-native speakers communicating online. The research questions raised by this issue are the following: in what way do pedagogical tasks support (or fail to support) intercultural communication? What kind of online interactions elicit the development of an intercultural competence? How can these types of interaction be fruitfully implemented within the framework of computer-based foreign language education? The analysis

of some online interactions which took place within a telecollaborative project between native and non-native speakers, namely « le français en (première) ligne », will help to shed some light on this issue.

## AUTEURS

### **FRANÇOIS MANGENOT**

Université Stendhal-Grenoble3, Lidilem

### **KATERINA ZOUROU**

Université Stendhal-Grenoble3, Lidilem