

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et la compétence culturelle dans l'enseignement du français et de l'allemand au collège. Deux exemples norvégiens

Gunn Elin Heimark

Doctorante en Didactique des Langues-Cultures étrangères

à l'Université d'Oslo, Norvège

Résumé : *L'objectif de cet article est de montrer quelques aspects de comment et pourquoi les Technologies de l'Information et de la Communication (les TIC) peuvent contribuer au développement de la compétence culturelle des élèves en langues étrangères. Nous allons prendre comme point de départ deux projets organisés dans un collège à Oslo, Norvège dans l'enseignement du français et de l'allemand, à savoir « Tour virtuel au Collège Fontaine au Roi » et « Tour Virtuel à Berlin ». En plus d'évaluer la dimension purement culturelle des projets, nous allons également regarder les considérations pédagogiques, voire didactiques, qui sont nécessaires quand on inclut les TIC dans l'enseignement des langues.*

Mots-clés : *« apprentissage mélangé », compétence culturelle, compréhension, (enseignement des) langues étrangères, enseignement secondaire en Norvège, Internet, nationalisme, production écrite, stratégies de lecture, les TIC, texte authentique.*

Abstract : *The purpose of this article is to show some aspects relating to how and why Information and Communication Technology (ICT) can contribute to the development of language students' cultural competence. Based on two projects set up in a Norwegian secondary school in French and German, I look not only at the cultural dimension of such projects, but also reflect on the pedagogical and didactic elements that are necessary when using ICT in foreign language teaching.*

Keywords : *blended learning, cultural competence, understanding, language teaching, secondary teaching in Norway, the Internet, nationalism, writing, reading strategies, ICT, authentic texts.*

I. Introduction

Karen Risager affirme que la situation idéale pour tout apprentissage de langues étrangères, et surtout pour le développement de la compétence culturelle des élèves, est de faire un séjour dans le ou les pays où l'on parle la langue cible (Risager, 1994). Il est cependant très rare que les élèves norvégiens d'allemand ou de français rencontrent la langue cible dans son contexte naturel pendant le premier cycle de l'enseignement secondaire : Il y a peu d'écoles qui organisent des voyages dans les pays franco-ou germanophones, peut-être parce que la deuxième langue étrangère est restée, malheureusement, une matière à option en Norvège. De plus, seulement un nombre limité d'élèves va dans ces pays pendant leurs vacances. Par conséquent, il est d'autant plus

important que les élèves puissent établir un contact avec la langue étrangère authentique d'autres manières. Dans ce contexte, l'emploi des Technologies de l'Information et de la Communication (les TIC) – et particulièrement de l'Internet – s'est montré très utile, surtout quant à la dimension culturelle de l'enseignement des langues. Ainsi, dans cet article j'ai l'intention de mettre en lumière comment l'Internet peut contribuer au développement de la compétence culturelle des élèves de français et d'allemand à l'exemple de deux projets norvégiens.

II. Les projets et la compétence culturelle¹

Selon les programmes d'études norvégiens et la théorie de la didactique des langues étrangères, le terme compétence culturelle se laisse difficilement définir précisément. Selon le Cadre européen commun de Référence (2000), la compétence culturelle fait partie des compétences générales - et plus précisément de la zone du « savoir » - qui inclut culture générale / connaissances du monde et savoirs socioculturels (Conseil de l'Europe, 2000 : 82). Et dans nos projets, le but principal était de faire « connaissance avec la société et de la culture » francophones et germanophones, à savoir la vie scolaire de collégiens parisiens et de la capitale allemande, appartenant à ce que Risager et Byram appellent l'aspect cognitif de la compétence culturelle (Byram, 2004 : 159-160 ; Risager, 1994).

Cette dimension cognitive inclut non seulement la connaissance de la culture et de la société des pays de la langue cible mais également celle du pays d'origine des élèves (Risager, 1994). Dans ce contexte, Byram parle du concept de la réflexivité, c'est-à-dire que la connaissance ou l'expérience des pratiques et des systèmes d'autres cultures est fondatrice pour la compréhension de notre propre culture et de notre propre identité (Byram, 2004 : 159). Nous retrouvons cet aspect réflexif dans Le programme d'études norvégien pour l'école de base (le L97) où un des objectifs de l'enseignement de l'allemand et du français est de développer la perspective des élèves « par rapport à l'autre culture et à leur propre culture »², (c'est nous qui soulignons) ce qui donne aux élèves de nouvelles impulsions et prête à une réflexion critique tellement importante s'ils vont atteindre le but de pouvoir « communiquer à travers les différences culturelles » (L97 1996 : 281, 282, 287 et 288 et L97-2 : 10). Cette dimension réflexive, voire comparative, a également été incluse dans les projets de mes élèves où plusieurs questions portaient sur les ressemblances et les différences entre la vie au collège en Norvège et en France et entre Berlin et Oslo.

De plus, nous avons essayé d'intégrer dans les projets un peu du côté affectif de la compétence culturelle, dont la curiosité, l'ouverture et l'empathie sont des qualités importantes (Byram, 2004 : 160, Simensen 2003 : 6 ; Risager, 1994), car face à une autre culture – comme l'allemande et la française – nous prenons toujours une attitude basée sur notre propre héritage culturel, ce que souligne Krumm : « souvent, l'image qu'on a d'un pays étranger reflète plutôt ce qui se trouve dans notre propre tête que la réalité étrangère elle-même » (Krumm, 1992 : 16). Par conséquent, nous avons cherché à éviter des questions demandant une réponse du type correct/faux, mieux/pire, et à employer un ton plus neutre pour que les élèves regardent l'autre culture avec un œil et un cœur ouverts : Avez-vous chez vous des employés/des salles/des modes ressemblants à ceux qu'on trouve au Collège Fontaine au Roi ? Qu'est-ce qui est différent, éventuellement ? Comment sont les possibilités de transport à Berlin comparées à celles d'Oslo (ressemblances et différences) ?

Dans ce qui suit, nous regardons plus précisément la réalisation des deux projets et comment ceux-ci ont permis aux élèves de développer leur compétence culturelle, une compétence qui fait partie de l'éducation « globale » de jeunes gens et qui les prépare à faire partie d'une société mondiale (Gjørven, 17.11.2004).

III. « Tour virtuel au collège Fontaine au Roi » et « Virtuelle Reise nach Berlin³ »

Les deux projets ont été réalisés au printemps 2004 lors de mon stage pédagogique dans un collège à Oslo, faisant partie de ma formation pédagogique et didactique à l'Université. Ma collègue et moi avons eu l'idée du « Tour virtuel au collège Fontaine au Roi » après avoir découvert que ce collège, mentionné dans le manuel de français de nos élèves dans un chapitre intitulé « Belleville », dispose de son propre site Internet : <http://clg-fontaine-au-roi.scola.ac-paris.fr>. Pour préparer les élèves aux activités sur le web, et surtout pour leur rendre conscients des stratégies de lecture quant aux textes authentiques, nous avons d'abord imprimé quelques pages de ce site (entre autres des interviews et des poèmes produits par les élèves parisiens). Et après quelques temps ils semblaient avoir obtenu suffisamment de préconnaissances linguistiques et stratégiques pour se lancer dans un travail directement sur la Toile.

Le projet allemand, de son côté, a eu son origine dans une interview que j'ai faite avec deux professeurs de mon collège, indiquant que l'aspect culturel et l'emploi des TIC jouaient un rôle minimal dans l'enseignement de l'allemand. En conséquence, j'ai parcouru différents sites Internet de Berlin, pour finalement en trouver un sans trop de publicités⁴ pour que les élèves ne soient pas trop dérangés dans leur travail par des images et des informations sans importance pour le projet. Car ceci peut le rendre difficile de se concentrer sur le contenu des textes.

Chacun des projets a couvert une période d'environ deux semaines ou six fois 45 minutes. Comme déjà mentionné, les préconnaissances des élèves de français étaient assurées grâce au travail avec le chapitre « Belleville » dans leur manuel ainsi qu'avec des textes imprimés du site de Fontaine au Roi. Les élèves d'allemand ont commencé leur projet en écrivant ce qu'ils savaient déjà sur Berlin, manifestant des connaissances assez solides sur la capitale allemande. Ensuite, les deux groupes d'élèves ont passé environ deux heures sur la Toile, travaillant avec des questions qui ont activé différentes stratégies de compréhension écrite. Afin de mobiliser ces stratégies et non pas leur compétence de recopier des textes français ou allemands, la plupart des questions étaient en norvégien et demandaient une réponse en norvégien, sauf s'il était question de vocabulaire, par exemple : Quelles matières enseigne Madame Champion ? Comment peut-on traduire les occupations ou les métiers suivants en norvégien, et quelles sont les activités principales de ces personnes au Collège Fontaine au Roi ? Quelle est la relation des élèves français à la mode ? Est-ce qu'ils semblent plus ou moins préoccupés par la mode que vous ? Les élèves d'allemand, de leur côté, devaient, entre autres, se renseigner sur la population et les moyens de transport de Berlin, choisir un hôtel et un restaurant qu'ils aimaient, chercher le film lauréat de l'Ours d'Or ainsi que quelques faits sur l'histoire du Mur de Berlin.

Pendant les cours suivants (et partiellement à la maison) les élèves ont écrit leurs propres textes en allemand et en français, basés sur des titres qu'ils avaient proposés eux-mêmes dans le cadre thématique des projets. Ils ont, par exemple, comparé leur propre collège avec celui de Fontaine au Roi, écrit une lettre à un ami fictif au Collège Fontaine au Roi ou fait des interviews avec un professeur de français. Les élèves d'allemand, qui devaient décrire le voyage qu'ils avaient fait à Berlin, ont pour la plupart choisi la forme du journal intime ou de la lettre. Les élèves ont discuté la première version de leurs textes en petits groupes, organisés selon leur choix de thème et de genre, pour qu'ils puissent s'entraider avec la production écrite.

À la fin de la période du projet, les élèves ont rendu leurs exercices de compréhension et leurs textes écrits en allemand ou en français, les derniers sur la plate-forme électronique du collège. Ils ont également rempli un questionnaire/journal de bord portant par exemple sur leurs méthodes de travail lors du projet, ce qu'ils avaient appris au niveau de la grammaire et du vocabulaire ainsi que leurs nouvelles connaissances culturelles, ceci pour rendre les élèves (et les professeurs) plus conscients par rapport

aux résultats pédagogiques et didactiques de la période. Car en plus de l'aspect culturel, les projets ont permis d'inclure plusieurs autres compétences fondamentales issues du programme d'études norvégien d'allemand et de français au collège (« les élèves doivent développer leur compétence de comprendre la langue française/allemande, s'exprimer et comprendre le sens de textes français/allemands » L97 1996: 282 et 288).

Un article que j'ai publié en Norvège (Heimark, 2005), basé sur ces deux projets, et plus particulièrement les questionnaires/journaux de bord, les résultats de la compréhension écrite, mes conversations avec les élèves, leurs textes en allemand et français, les observations que j'ai faites (en salle de classe ainsi que dans la salle des ordinateurs) ainsi que deux essais faisant partie de mon dossier d'examen à l'Université, constituent le point de départ pour la suite de cet article. Je pose la problématique suivante : Pourquoi et comment les TIC, et surtout l'Internet, peuvent-elles contribuer au développement de la compétence culturelle des élèves en deuxième langue étrangère ?

IV. Internet et le développement de la compétence culturelle des élèves

Tout d'abord, il faut se demander si les TIC peuvent contribuer à un meilleur enseignement et apprentissage des langues, et ainsi à une compétence culturelle plus approfondie (Kern/Warschauer 2000 :1). Il est indubitable que l'emploi des TIC et de la Toile contribuent au développement de la salle de classe socioconstructiviste dans le sens vygotkien du terme. Puisqu'en même temps que les préconnaissances des élèves ainsi que les ressources pédagogiques interactives employées contribuent à élargir leurs connaissances culturelles, l'interaction et le dialogue élève-élève et professeur-élève restent des facteurs majeurs dans le processus d'apprentissage d'une langue, ce que soulignent nos jeunes dans leurs journaux de bord⁵ (Dysthe, 2001 : 60-61 ; Ludvigsen, 2000 : 132) : « J'ai essayé de trouver les réponses [aux questions] tout seul et en coopération avec les autres [élèves] », « J'ai bien aimé pouvoir coopérer avec les autres aussi, parce que comme ça tout est allé plus vite ». Par rapport au travail avec la compréhension écrite sur le web, il s'est avéré que nos élèves ont remplacé leur lecture mot à mot/« de bas en haut » (« bottom-up ») par un modèle « de haut en bas » (« top-down »), leur permettant d'utiliser leurs connaissances du monde ainsi que leurs compétences linguistiques générales et les illustrations du site pour construire le sens global du texte (cf. Simensen, 1998 : 87). Comme l'écrit un des élèves : « [...] à l'aide de photos et des mots qu'on a reconnus, on est arrivés à nous orienter dans le texte ».

Le fait que les élèves ont mentionné les photos et les textes nous ramènent également à la contribution des TIC quant au développement de la compétence culturelle, car l'Internet peut, a priori en quelques secondes seulement, nous donner une image beaucoup plus actuelle d'une société qu'un manuel d'allemand ou de français. Pour vraiment exploiter cet aspect de contemporanéité ou pour avoir une image vraiment réaliste de Berlin, les élèves d'allemand ont combiné leur consultation du www.berlin-info.de avec celle du www.berlin.de⁶. Et la plupart ont bien aimé la dynamique et la vitesse de la Toile (Bostad, 2000 ; Internet 27.04.2004 ; Wolff 1998) : « J'ai bien aimé avoir une image un peu plus mise à jour de Berlin ! » Donc bien qu'un séjour dans les pays de la langue cible soit idéal pour faire évoluer la compétence culturelle des élèves, vu qu'un tel séjour intègre, selon Risager, des connaissances, des sentiments et du savoir-faire « dans le même procès d'acquisition », une visite à l'aide de la Toile doit être l'avant meilleure solution (Risager, 1994).

Ceci vaut sans doute pour le site de Fontaine au Roi qui contient des textes amples sur les matières, les professeurs, la mode, les loisirs qu'on y offre et les voyages que les élèves ont faits, ainsi que beaucoup de bonnes images, entre autres, des inventions produites par les collégiens, comme par exemple « le brassard lumineux » et « le labysouris ». On peut même faire une visite en image du collège et de son quartier ! Parallèlement, nous trouvons sur le www.berlin-info.de à la fois la météo pour Berlin et la possibilité de visiter des restaurants, des hôtels et des événements actuels. Et « Virtuelle Sightseeing

Tour »⁷ fait vraiment comprendre aux élèves ce qu'est la Porte de Brandenbourg et ce que veut dire l'auteur quand il décrit la Potsdamer Platz comme « un terrain à bâtir ». Donc, il faut donner raison à Hanna et de Nooy: « the Internet is the superhighway into the heart of another culture, giving instant access to difference » (Hanna et de Nooy, 2003; Internet 27.04.2004).

En même temps, l'Internet représente « un potentiel esthétique » parce qu'il donne la possibilité d'expérimenter avec la typographie, la maquette et le design ainsi de communiquer au moyen de photos, de couleurs et d'animations (Bostad, 2000 ; Internet, 27.04.2004). Cette possibilité de visualiser et d'animer les textes renforce directement la compréhension des élèves et indirectement leur compétence culturelle, ce qu'ils mentionnent aussi eux-mêmes : « Il y a beaucoup de photos, donc on comprend mieux. » Et grâce à la sensation de contemporanéité et « d'être là » la motivation des élèves a également augmenté : « Tout est devenu beaucoup plus vivant et réaliste. Moi, en tout cas, je me sentais plus motivé pour le travail avec les textes. »

En plus de présenter une image assez réaliste d'autres sociétés, l'Internet constitue un média excellent en exposant la langue cible dans ce que Brown appelle « meaningful contexts » (Brown, 2000 : 215). Vu que les sites en question sont produits par et pour d'autres Germano- et Francophones, il s'agit de textes authentiques qui permettent aux élèves de se mettre en contact « avec la langue vivante » et de développer une vue de la langue « comme moyen de coopération et comme expression de culture » (L97 1996 : 280, 282, 286, 288). Également les élèves étaient préoccupés de l'authenticité des textes lorsqu'ils devaient comparer les textes interactifs avec ceux de leur manuel : « Les textes dans les manuels sont faits pour que nous les comprenions, ils sont tellement ennuyeux ! » « C'est une bonne idée de lire des textes en allemand sur le web, parce que comme ça on aura une meilleure compréhension de textes allemands ».

V. Discussion et conclusions

Somme toute, à partir de nos observations et de ce que les élèves affirment, il semble que la plupart d'entre eux (et surtout les garçons) soient plus motivés et travaillent plus grâce à l'emploi de l'Internet lors des projets. Il faut souligner cependant, comme le fait Imsen, que l'enseignement soutenu des TIC ne donne des résultats que s'il constitue « un supplément à l'enseignement normal, et non pas un remplacement de celui-ci », faisant ainsi partie de ce qu'on appelle « blended learning » (Keller, 26.11.2003 ; Imsen 2001 : 188).

Pour que cet « apprentissage mélangé » puisse vraiment contribuer à l'expansion de la dimension culturelle des élèves, il ne suffit pas cependant qu'ils aient accès à la Toile pendant les cours de langue. Il faut combiner les recherches d'information et les exercices de compréhension et de production avec des conversations en classe et un journal de bord où les élèves sont poussés à penser au-delà de l'aspect informatif/cognitif des textes. Bref, le professeur doit continuellement être là pour les conseiller et pour leur poser de bonnes questions. Car, il est indubitable que le professeur représente une grande influence et responsabilité quand il s'agit de la compétence culturelle des élèves, ce que soulignent, entre autres, Risager (2000) et Gulløv : « La responsabilité du professeur consiste en ne pas permettre aux élèves de se contenter d'une image culturelle figée » (Gulløv, 1992 : 12). Plus précisément, c'est à nous d'éviter que le nationalisme « banal », c'est-à-dire cette distinction naturelle et inconsciente qu'on fait entre le nous et le eux à cause de la division en états nationaux, ne se développe pas en nationalisme « hot » ou « aigu » (Billig, 1995 in Risager, 2000).

Plusieurs des textes de mes élèves ont montré que leur nationalisme est resté « banal » et non « aigu » lors du projet, en même temps qu'ils ont commencé à regarder leur propre vie – et leur propre culture – d'un œil nouveau : « Le Collège [NN] est un collège à Oslo, Norvège. C'est une école progressive avec visions pour demain, pour l'avenir ! »⁸ Et :

« Les [élèves] en Norvège apportent leur propre nourriture pour déjeuner. »⁹ Au niveau de connaissances culturelles, les mots-clé dans les journaux de bord remplis après le projet ont été l'école, le milieu d'apprentissage et la jeunesse franco-norvégiens (avec un certain désaccord par rapport à la ressemblance des deux collègues), tandis que les conversations en classe ont dévoilé que la plupart des élèves trouvaient que les collégiens parisiens étaient probablement plus préoccupés par la mode qu'eux.

Les textes écrits par les élèves d'allemand, de leur côté, étaient dominés par des thèmes tels que la diversité culturelle et historique de Berlin, et surtout par l'histoire du mur de Berlin et de l'Allemagne divisée : « Connais-tu un peu l'histoire de Berlin? Après la Seconde Guerre mondiale, Berlin a été divisé en quatre zones. [...] Plus tard dans l'histoire de Berlin, Berlin a été divisé par un mur. L'Ouest a été riche. Ceci a été difficile, et l'Est a été pauvre. Donc, il y a eu de grandes différences entre les classes sociales. [...] En 1989, on a fait tomber le Mur de Berlin. Aujourd'hui il ne reste qu'une petite partie du mur. Aujourd'hui, il est une des curiosités les plus populaires » traduction de l'auteur).

Ainsi, nous pouvons conclure que si l'Internet est employé d'une manière réfléchie, ce média s'impose sans doute comme une source prépondérante quant au développement de la compétence culturelle des élèves. Car en pouvant cliquer sur un « millefeuille » de textes authentiques illustrés par des photos en couleur, invitant à une lecture de haut en bas, les élèves ont eu une impression beaucoup plus réaliste de la vie scolaire parisienne et de la capitale allemande que ne l'avait permis aucun manuel de langue. De plus, ce travail culturel a augmenté leur motivation et sensation d'autonomie, ce qui correspond très bien à l'explication qu'utilise le programme d'études norvégien pour inclure les TIC dans l'enseignement du français et de l'allemand au collège : « À l'aide de la technologie, les élèves peuvent faire des expériences directes et réalistes avec la langue d'une manière motivante et efficace. La technologie peut rendre possible aux élèves de participer dans une société linguistique vivante [...]. Ce contact direct avec la langue invite également à l'apprentissage indépendant » (L97 1996 : 280 et 286).

D'un autre côté, nous avons eu des problèmes avec l'accès au site du Collège Fontaine de Roi pendant un des cours, ce qui a nécessité un changement d'ordre des éléments du projet. Une telle façon d'organiser le travail avec la compétence culturelle des élèves demande donc une grande flexibilité et pour certains professeurs un changement au niveau de la pédagogie. Voilà pourquoi il est tellement important qu'ils coopèrent et forment, comme le suggère Gjørven, « leur propre didactique des TIC » en partageant leurs bonnes idées (Gjørven 2002 : 24). Et si nous incluons également l'aspect culturel dans cette coopération didactique et pédagogique des professeurs de langues, ce serait encore plus facile de continuer ce genre de projet dans la salle de classe. En effet, l'Internet constitue un atout formidable quant à la dimension culturelle de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Bibliographie

- Bostad, F. 2000. *Betingelser for å lære på nettet. Den elektroniske diskursen: ei remediering av mening.* Une présentation faite lors du séminaire Betingelser for læring, NTNU, 11.10.2000. <http://www.hf.ntnu.no/anv/lingo/babel2000.htm>. 27.04.2004
- Brown, H. D. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching.* 4^e éd., Addison Wesley Longman, Inc., New York.
- Byram, M. 2004. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning,* Routledge, Londres et New York.
- Conseil de l'Europe, 2000. *Cadre européen commun de Référence pour les langues.* Sur l'Internet 06.04.2006 <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>.
- Dysthe, O. 2001. *Sosikulturelle perspektiver på kunnskap og læring.* Dans Dysthe, O. (red.): Dialog, samspel og læring. Abstrakt forlag.

- Gjørven, R. 2002. «*Digitale læringsomgivelser i fremmedspråkopplæringen*. Noen betraktninger» dans Språk- og språkundervisning 4/02.
- Gulløv, J. 1992. «*Faut pas le dire. Kultur, myter og stereotyper*» dans Tous Azimuts, Danmarks lærerhøjskole, numéro 39.
- Hanna, B. E. et de Nooy, J. 2003. «*A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning*» dans Language Learning & Technology, vol. 7, January 2003. Sur l'Internet 27.04.2004: <http://llt.msu.edu/vol7num1/hanna/default.html>.
- Heimark, G. E. 2005. «*IKT og kulturkompetanse i fagene tysk og fransk i ungdomsskolen*» dans Språk og språkundervisning 1/2005.
- Imsen, G. 2001. *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. éd. Universitetsforlaget, Oslo.
- Kern, R. et Warschauer, M. 2000. «*Chapitre 1: Introduction: Theory and Practice of Network-Based Language Teaching*» dans Kern, R. et Warschauer, M. Network-based language teaching: Concepts and practice. New York, University Press, Cambridge.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999. *Læreplan for videregående opplæring, B-/C-språk. Alle studieretninger (R94)* (Ministère royal de l'Éducation, de la Recherche et des Affaires ecclésiastiques, 1999, Programme d'études pour le deuxième cycle du secondaire, deuxième et troisième langue étrangère (R94)).
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norge: Nasjonalt læremiddelsenter. (Ministère royal de l'Éducation, de la Recherche et des Affaires ecclésiastiques, 1996. Programme d'études pour l'école de base, le deuxième cycle du secondaire) (L97).
- Krumm, H-J. 1992. «*Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben*» dans Fremdsprache Deutsch 2, Klett-Verlag.
- Ludvigsen, S. R. 2000. «*Chapitre 6: Informasjons- og kommunikasjonsteknolog, læring og klasserommet*» dans Ludvigsen, S. R., (red.) et Østerud, S. Ny teknologi – nye praksisformer. Teoretiske og empiriske analyser av IKT i bruk. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU).
- Ministère de l'Enseignement, de la Recherche et des Affaires ecclésiastiques, mai 1994. L'enseignement en Norvège.
- Ministère royal de l'éducation, de la recherche et des affaires ecclésiastiques, 1995. Programme d'études pour l'école de base, le deuxième cycle du secondaire, la formation postsecondaire pour adultes. Partie générale. Lobo Grafisk : Oslo (L97-2).
- Risager, K. 1994. «*Kulturforståelse i sprogundervisningen – hvordan?*» dans Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, n°1 ; 19.11.2003: <http://www.dpb.dpu.dk>
- Risager, K. 2000. «*Lærerens interkulturelle kompetence* » dans Sprogforum, numéro 18, vol. 6, janv. 06.11.2003: <http://www.dpb.dpu.dk>
- Simensen, A. M. 1998. *Teaching a Foreign Language. Principles and procedures*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Simensen, A. M. 2003. «*Interkulturell kompetanse: Hvordan skal det forstås? Er det en målsetting spesielt for fremmedspråkfagene?* » dans Språk og språkundervisning, nr. 2/03.

Autres sources consultées

- Le site Internet du Collège Fontaine au Roi: www.clg-fontaine-au-roi.scola.ac-paris.fr
- Le site Internet: www.berlin-info.de
- Gjørven, R. 17.11.2004. Séminaire de didactique de français à l'Université d'Oslo.
- Keller, S. L. 16.11.2003. Séminaire de didactique d'allemand à l'Université d'Oslo.

Notes

¹ Étant bien consciente de la discussion quant à la définition de et la frontière entre des concepts tels que compétence/compréhension/connaissance culturelle, compétence interculturelle, compétence biculturelle et compétence socioculturelle, je me contenterai dans cet article de parler de compétence culturelle à un niveau général, sans entrer trop dans les détails.

² Citations non-francophones traduits par l'auteur.

³ « Voyage virtuel à Berlin »

⁴ www.berlin-info.de

⁵ Les citations sont pour la plupart tirées des journaux de bord que les élèves ont écrits après les projets. Citations en norvégien traduits en français par l'auteur.

⁶ http://www.berlin.de/rubrik/hauptstadt/daten_fakten_zahlen.html

⁷ « Tour virtuel de sightseeing » (traduction de l'auteur).

⁸ Les textes des élèves de français sont présentés sans modifications.

⁹ En Norvège, les élèves emportent des sandwiches de chez eux pour le déjeuner.