



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

L'interculturel dans les échanges exolingues en ligne

Ana Kanareva-Dimitrovska

Université d'Aarhus, Danemark

aekakd@cc.au.dk

Résumé

Cette contribution, basée sur les expérimentations menées pendant la période de mes études doctorales (Kanareva-Dimitrovska, 2015), examine les rencontres interculturelles médiatisées par ordinateur dans le cadre de la didactique des langues-cultures à l'université. Je présente un compte-rendu de ma recherche qui a pour objet la compétence de communication interculturelle dans les échanges interculturels exolingues en ligne dans la didactique des langues-cultures. Je m'intéresse à l'apport des échanges en ligne avec des scénarios pédagogiques spécifiques décrits dans l'étude de l'apprentissage interculturel. Ces échanges en ligne se font entre des étudiants danois de français de l'Université d'Aarhus, des étudiants belges de danois de l'Université de Mons et des étudiants français de danois de l'Université de Strasbourg.

Mots-clés : compétence de communication interculturelle, échanges interculturels exolingues en ligne, communication-médiatisée par ordinateur, danois

The interculturality in online exolingual exchanges

Abstract

This article, based on practical projects conducted during my doctoral studies (Kanareva-Dimitrovska, 2015), examines technology-mediated intercultural encounters within the foreign language education at university. I present an overview of my research on intercultural communicative competence in online intercultural exolingual exchanges in foreign language education. The focus is on the impact of online exchanges with specific learning scenarios as described in the study on intercultural learning. These online exchanges occur among Danish students of French from the University of Aarhus, Belgian students of Danish from the University of Mons and French students of Danish from the University of Strasbourg.

Keywords: intercultural communicative competence, online intercultural exolingual exchanges, computer-mediated communication, Danish.

1. Introduction et notions clés de l'étude

Les méthodes et les objectifs de l'éducation sont en constante évolution en raison de la numérisation explosive et de la mondialisation de nos sociétés. En

termes d'enseignement/apprentissage de la culture dans la didactique des langues, la méthode traditionnelle de transmission statique des connaissances de « la culture cible » aux apprenants a été interrogée et une approche interculturelle a émergé (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, Abdallah-Pretceille, 2003). Mais comment aborder l'interculturel en classe de langue, un domaine qui travaille avec des notions polysémiques, problématiques, pluridisciplinaires, fortement politisées car quelle que soit sa compréhension, il traite de concepts importants tels que culture, identité, représentation, altérité, interaction ? Les approches sont nombreuses, disparates et dispersées dans ce domaine.

Dans la présente recherche, je m'intéresse à la démarche interculturelle qui met l'accent « *sur les processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres. Il ne s'agit pas de s'arrêter sur les caractéristiques auto-attribuées ou hétéro-attribuées des autres, mais d'opérer, dans le même temps un retour sur soi* » (Abdallah-Pretceille, 2003 :10). Cette approche didactique de l'interculturel va au-delà de la culture et de l'identité solide et unique. Cette approche ne consiste pas à faire acquérir des connaissances sur les cultures car elle se concentre sur la co-construction des connaissances lors des rencontres. Dans l'interculturel, il y a l'idée d'interaction, de mélange, de négociation et donc d'instabilité. Faire de l'interculturel en classe de langues et l'analyser, met en exergue la nécessité de développer chez les apprenants de langues étrangères (LE), étant désormais définis comme « *acteurs sociaux* » (CECR, 2001), d'une compétence de communication interculturelle (CCI) qui recouvre un ensemble complexe de constituants interalliés (les attitudes, savoirs et aptitudes) pour communiquer et interagir efficacement dans des situations interculturelles.

Un individu qui possède un certain niveau de la compétence interculturelle est quelqu'un « *who is able to see relationships between different cultures - both internal and external to a society - and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures - someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural* » (Byram, 2000).

En termes de Communication-médiatisée par Ordinateur (CMO) dans l'enseignement des LE, aujourd'hui il n'est plus question de son intégration, mais de comment en profiter au mieux en classe de langue. Les chercheurs ont souligné aussi l'importance de développer chez les apprenants des littéracies numériques dans le processus d'apprentissage d'une LE (Kern, Ware & Warschauer, 2004, Helm & Guth, 2010).

Ces deux aspects de l'enseignement/apprentissage des langues, l'interculturel et la CMO ont une convergence intéressante dans le champ de recherche des échanges interculturels en ligne ou de la télécollaboration qui désignent l'utilisation de différents outils de communication en ligne pour faire travailler ensemble des groupes d'apprenants résidant dans des pays différents afin de développer leurs compétences langagières, interculturelles et numériques à travers des tâches collaboratives et projets (O'Dowd, 2012).

2. Problématiques

Plusieurs projets de recherche ont été lancés ces dernières années pour étudier l'impact des technologies de réseau sur l'acquisition des LE et l'apprentissage interculturel (Belz, 2003, 2007, Müller-Hartmann, 2006, O'Dowd, 2006 ; Mangenot & Zourou, 2007). Mais les résultats obtenus dans le cadre de ces recherches sont encore controversés et peu concluants (Schenker, 2012). Il demeure relativement difficile de savoir comment les échanges en ligne contribuent à l'apprentissage interculturel et au développement/amélioration des compétences interculturelles des apprenants. Certaines études indiquent des résultats positifs (Furstenberg et al., 2001), tandis que d'autres pointent des échecs ou des tensions de communication (Belz, 2002, O'Dowd & Ritter, 2006).

Il faut ajouter également qu'il n'y a pas de consensus dans la littérature sur une définition de la CCI (Deardorff, 2006). Ce construit complexe qui consiste dans la capacité de voir et d'analyser sa propre culture et celle de l'Autre d'une perspective extérieure, a eu plusieurs interprétations et définitions. Le modèle de la CCI de Byram (1997) est un des modèles les plus cités et largement mis en pratique (voir figure 1). Ce modèle comprend cinq composantes :

- **attitudes ou savoir-être** : curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture.
- **connaissances ou savoirs** : connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus.
- **capacités d'interprétation et de mise en relation ou savoir comprendre** : il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture.
- **capacités de découverte et d'interaction ou savoir apprendre/faire** : il s'agit de la capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier des connaissances, des points de vue et aptitudes sous la contrainte de la

communication et de l'interaction en temps réel.

- **conscience culturelle critique ou savoir s'engager** : il s'agit de l'aptitude à évaluer - de manière critique et sur la base de critères explicites - les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures. (Byram, Gribkova, Strakey, 2002: 13-15).

Quant à l'évaluation de la compétence interculturelle, elle demeure souvent problématique soit sur le plan de la recherche soit sur le plan de la formation. Il manque toujours des réflexions théoriques et expérimentales détaillées et de longue haleine. Il est clair qu'il n'y pas de place pour l'évaluation sommative et quantitative, les questionnaires culturalistes au sens de connaissances anthropologiques sur un peuple ou questions à choix multiples. Il convient d'envisager plutôt une évaluation formative, former et entraîner les apprenants à un travail méta-réflexif et métacognitif pour effectuer une auto-évaluation (par exemple journal de bord et journal d'étonnement, Develotte, 2006), co-évaluation et évaluation en groupes où les discussions se feraient « *autour des aspects éthiques, idéologiques, relationnels et représentationnels des rencontres interculturelles* » (Dervin, 2013), développer chez les apprenants des capacités de réflexions autour du discours sur la culture pendant les interactions humaines (stratégies d'identifications multiples, mises en scène, représentations, manipulations, alibis) de même que prendre en considération le contexte temporel et spatial.

Très peu d'études ont été menées sur des langues moins enseignées telles que l'arabe, le chinois, le japonais, ou le russe (Belz & Thorne, 2006, Wang & Vásquez, 2012). À ma connaissance, une telle étude n'a pas été conduite jusqu'à maintenant sur le danois, une langue moins utilisée et moins enseignée, et tout particulièrement, sur la combinaison du danois avec le français.

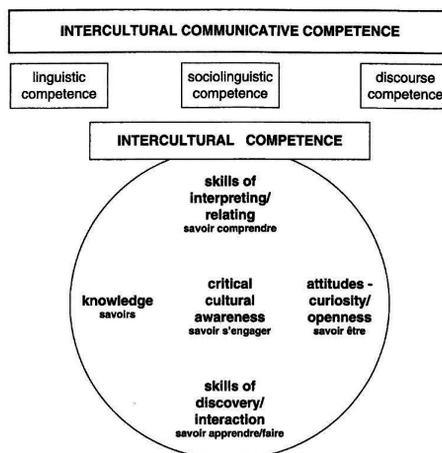


Figure 1. Modèle de la CCI selon Byram (1997).

3. Objectifs, questions de recherche et méthodologie

L'objet d'analyse dans ma recherche s'appuie sur deux projets de télécollaboration Danemark-Belgique réalisé en 2012 et Aarhus-Strasbourg réalisé en 2013 entièrement imaginés, montés et conduits par moi-même. Les scénarios pédagogiques des deux projets étaient fondés sur des tâches (par exemple tâches d'échanges d'information, de comparaison et d'analyse, des tâches collaboratives) où j'ai souligné systématiquement le lien entre tâches, types d'interaction et outil de communication.

L'objectif consiste, dans un premier temps, à chercher et décrire des traces de différentes facettes de la CCI dans les données verbales des étudiants participant aux projets d'échanges en ligne. Puis, dans un second temps, j'ai cherché à identifier et décrire les moments d'apprentissage interculturel dans l'interaction où l'accent particulier a été mis sur la capacité de mise en perspective/changement de perspective comme performance clef, selon moi, capable de révéler la CCI.

Cette thèse a aussi une visée praxéologique. En effet, la description me permet de faire ressortir l'efficacité et les limites des échanges en ligne avec la démarche interculturelle spécifique proposée dans mes dispositifs pour mobiliser et améliorer les compétences interculturelles chez les apprenants, notamment afin de favoriser l'émergence du rôle de *médiateur* ou *locuteur interculturel* (Byram, 1997). Cela m'a permis de proposer des recommandations quant à l'intervention didactique et quant à la méthodologie sur l'identification des traces des CCI dans la formation en ligne.

A partir des données issues des deux projets d'échanges en ligne, la présente étude s'est proposé de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les manifestations de la compétence de communication interculturelle susceptibles d'être tracées dans les productions écrites des étudiants? Sera-t-il possible d'identifier les moments d'apprentissage interculturel dans l'interaction en ligne (par exemple description de Soi et de l'Autre, de la mise en perspective/du changement de perspective) ?

Concernant la démarche méthodologique, j'ai adopté une approche à dominante qualitative. Cette étude s'inscrit dans le cadre des recherches descriptives et empiriques basée sur des données issues des interactions en ligne pour en tirer des conséquences et des préconisations. Bien que me situant dans un paradigme essentiellement qualitatif, je n'ai pas hésité à compléter mes analyses par des comptages/statistiques, comme le conseille Mangenot (2007). La triangulation des données représente ma démarche privilégiée. Le croisement de cadres théoriques (c'est-à-dire l'interculturel dans la didactique des langues-cultures et la CMO) et de

cadres méthodologiques (c'est-à-dire l'analyse du discours et l'analyse de contenu) soulignent une concordance et une complémentarité.

Dans la partie méthodologique, j'ai porté une attention particulière à l'adaptation des lignes directrices pour l'évaluation de la CCI proposées par Byram (2000) et la manière dont j'ai codé les données. Pour l'adaptation des catégories, j'ai pris en compte le fait que dans mon cas les rencontres interculturelles se sont déroulées en ligne, après, j'ai réfléchi aux critiques apportées au modèle de Byram (Belz, 2007, Kramsch, 2009, Risager, 2007) et à la manière dont je pouvais les inclure dans les catégories. Je me suis également inspirée des travaux d'Abdallah-Preteuille (2003), Kramsch (1993), Bechtel (2003) et Dervin (2007) sur l'éducation interculturelle. Faute de place, je présente seulement les catégories et sous-catégories adaptées et exemples typiques à titre d'illustration (voir tableau 1).

Tableau 1. La grille de codes : catégories, sous-catégories et exemples¹ typiques à titre d'illustration.

Catégorie	Sous-catégorie et description	Exemples des productions des étudiants
(A) Intérêt pour le mode de vie des autres personnes et initiation d'autres à sa propre culture	(A1) Je m'intéresse à l'expérience quotidienne d'autres gens/personnes, en particulier aux choses qui ne sont généralement pas présentées par les médias.	« <i>Jeg synes, det var utroligt spændende at høre om, hvordan det er at leve i et land med to forskellige sprog, og hvordan det politiske system er bygget op.</i> » Naja, étudiante danoise. (Je pense que c'est incroyablement intéressant d'apprendre comment c'est de vivre dans un pays avec deux langues différentes, et comment le système politique est construit.)
	(A2) Je sais introduire ma culture aux autres.	« <i>Det er ikke altid sjovt at studere her, for vi er så afhængige af vores forældre.</i> » Véronique, étudiante belge. (Il n'est pas toujours amusant d'étudier ici parce nous sommes tellement dépendants de nos parents.)
	(A3) Je m'intéresse également à l'expérience quotidienne de divers groupes sociaux et non seulement à la culture dominante.	« <i>On est tous différents, même au sein de notre propre culture. On ne peut pas avoir peur de tout le monde.</i> » Sophie, étudiante française. (cet exemple est plutôt une conscience qu'une compétence)

<p>(B) Capacité de mise en perspective/ changement de perspective</p>	<p>Je suis conscient(e) du fait que comprendre les autres signifie voir les choses d'un point de vue différent et regarder ma culture du point de vue de leur perspective.</p>	<p>« [...] forældrene danner deres børn i en fuldstændig anden måde end belgierne. Det er meget sjældent at bemærke, at danskere råber ad deres børn. De forklarer dem bare, hvad det er galt. » Emma, étudiante belge. (Les parents élèvent leurs enfants d'une manière complètement différente de celle des Belges. Il est très rare de voir des Danois crier après leurs enfants. Ils leur expliquent tout simplement ce qui ne va pas.)</p>
<p>(C) Capacité à faire face à la vie dans une autre culture et aux réactions des gens appartenant à d'autres cultures dans le contexte en ligne</p>	<p>Je suis en mesure de maîtriser et faire face à différentes réactions et sentiments personnels dans une autre culture (notamment le sentiment d'euphorie, nostalgie, inconfort physique et mental, le « mal du pays », etc.). Dans le contexte en ligne j'utilise mon expérience pour découvrir de plus près et comprendre mieux les réactions des gens appartenant à d'autres cultures.</p>	<p>« C'est difficile de ne pas faire la bise le matin pour dire bonjour. Les Danois ont un humour particulier, difficile à comprendre quand on ne comprend pas bien la langue et parfois, on croit qu'ils se moquent de nous... » Manon, étudiante belge.</p>
<p>(D) Connaissances relatives à un autre pays et celles de mon propre pays et culture</p>	<p>(D1) Je connais certains faits importants sur la vie dans un autre environnement culturel et dans mon environnement culturel d'origine. Je connais aussi certains faits importants concernant l'autre pays, Etat et peuple et concernant mon pays, Etat et peuple.</p>	<p>« [...] c'est parce que la Belgique est une société à confession catholique, le Danemark est plutôt protestant mais, il y a très peu de gens qui pratiquent la religion, moi, je ne suis pas vraiment croyante. Je ne vais que très rarement à l'église. Pour un mariage ou pour Noël mais c'est tout, je ne prie pas ni rien, mais pourtant j'ai un parrain et une marraine. On est beaucoup comme ça » Eléonore, étudiante belge.</p>

<p>(D) Connaissances relatives à un autre pays et culture et celles de mon propre pays et culture</p>	<p>(D2) Je sais engager et entretenir la conversation avec des personnes appartenant à une autre culture et expliquer les différences et les similitudes entre les cultures en question.</p>	<p>« Au Danemark, on tutoie tout le monde; pas en Belgique. Les Danois se font confiance les uns aux autres (ils laissent leur poussette avec l'enfant dedans en pleine rue quand ils sont dans un café par exemple). Les Danois sont très fiers de leur pays. » Emma, étudiante belge.</p>
<p>(E) Connaissances relatives au processus de la communication interculturelle</p>	<p>(E1) Je sais comment résoudre les malentendus qui naissent d'un manque de prise de conscience de la part des gens venant de différentes communautés culturelles et ayant différents points de vue.</p>	<p>« I må gerne forklare mig, hvorfor én har skrevet 'elsker mit flag'? Synes I, at danskere er meget nationalistiske? Det kunne være interessant at høre, om det er det indtryk, man har af Danmark i Europa. Er danskere mere nationalistiske end andre folk i Europa? Måske. » Naja, étudiante danoise. (Pouvez-vous m'expliquer pourquoi quelqu'un a écrit 'j'aime mon drapeau'? Pensez-vous que les Danois sont très nationalistes? Il serait intéressant de savoir si c'est l'impression qu'on a du Danemark en Europe. Les Danois sont-ils plus nationalistes que les autres peuples de l'Europe? Peut-être.)</p>
	<p>(E2) Je sais découvrir de nouvelles informations et de nouveaux aspects d'une autre culture.</p>	<p>« [...] flere danskerne sætter deres sundhed over alt andet og, at danskerne er meget økologisk bevidste. De prøver at spise sundt så vidt muligt, og Danmark er meget engageret i en bæredygtig udvikling for danskerne er i høj grad opmærksomme på miljøkrisen. » Elodie, étudiante belge. ([...] beaucoup de Danois font passer leur santé avant tout et les Danois sont très conscients de l'environnement. Ils essaient de manger sainement, autant que possible, et le Danemark est très engagé dans le développement durable parce que les Danois sont très conscients de la crise de l'environnement.)</p>

Cette étude avait également un deuxième objectif, celui d'identification et de description des moments d'apprentissage dans l'interaction, avec accent sur la mise en perspective ou changement de perspective. A partir du modèle de perspectives de Bechtel (2003) et des données récoltées dans les études de cas, ont émergé les catégories suivantes :

- Présenter/Décrire la perspective intérieure sur un fait dans la C1.
- Présenter/Décrire la perspective extérieure sur un fait dans la C2.
- Demander la perspective/le point de vue de l'Autre sur la C1 et/ou C2.
- Réaction à la perspective de l'Autre et/ou la mise en perspective/ changement de perspective (Réflexivité).

4. Synthèse des résultats, apports et limites de l'étude

L'analyse est organisée à trois niveaux :

- Exemplification des catégories et sous-catégories des lignes directrices de Byram (2000) adaptées pour l'évaluation de la CCI,
- Comptage de toutes les manifestations de la CCI par catégorie et sous-catégorie des lignes directrices d'évaluation adaptées et
- Identification des moments d'apprentissage interculturel dans l'interaction.

Le premier et le deuxième procédé d'analyse concernaient tous les étudiants participants. Le troisième procédé concernait quatre séquences de clavardage. Grâce à une analyse au micro-niveau, j'ai reconstitué les moments d'apprentissage interculturel et j'ai identifié les processus de co-construction des capacités dans l'interaction même, tout particulièrement la capacité de mise en perspective. Cette partie a renforcé en effet les observations issues de l'analyse de tous les étudiants.

Dans ce qui suit, je présente les résultats les plus importants de l'étude. Les dispositifs de télécollaboration avec leurs scénarios pédagogiques étaient susceptibles de déclencher la manifestation de la CCI chez les apprenants. Des manifestations de toutes les dimensions de la CCI sont tracées dans les données verbales des étudiants. Les tendances de manifestations des composantes de la CCI ne sont pas les mêmes pour chaque phase du projet et pour chaque tâche. Il existe une liaison potentielle entre le type de tâche, le choix d'outil de la CMO et la manifestation de la CCI.

Les résultats démontrent qu'il existe un lien potentiel entre les outils de la CMO et les manifestations de la CCI, plus précisément les outils synchrones ont encouragé beaucoup plus la manifestation de la CCI que les outils asynchrones. La seule catégorie qui avait plus d'exemples dans la communication en asynchrone dans les deux projets étaient la capacité de mise en perspective/changement de perspective. Ce résultat pourrait être interprété par le fait que les étudiants, quand ils ne sont pas sous la pression de la communication en temps réel, manifestent plus leur réflexivité et développent *une troisième perspective* (Kramsch, 1993) en voyant leur propre culture et la culture de l'Autre de la perspective extérieure et intérieure en même temps.

Les résultats du tableau récapitulatif (voir tableau 2) signalent que les traces de la CCI identifiées dans les productions écrites des apprenants appartiennent davantage aux catégories (A) *Intérêt pour le mode de vie d'autres personnes et initiation des autres à sa propre culture*, (D) *Connaissances relatives à un autre*

pays et culture et celles de mon propre pays et culture et (E) *Connaissances relatives au processus de la communication interculturelle* qu'aux catégories (B) *Capacité de mise en perspective/changement de perspective* et (C) *Capacité à faire face à la vie dans une autre culture et aux réactions des gens appartenant à d'autres cultures dans le contexte en ligne*. La conclusion est que l'apprentissage interculturel semble bien avoir eu lieu mais il reste indispensable de motiver encore plus les étudiants à mobiliser et améliorer leurs capacités à « recentrer/décentrer » et leur empathie.

Certains apprenants ont bien joué le rôle de *médiateur* ou *locuteur interculturel*. Les étudiants ont réfléchi d'une manière critique aux similitudes et différences découvertes, parfois en essayant de se distancier des deux et en occupant une 3^e position, ce qui a donné l'émergence d'une 3^e culture/un 3^e espace (Kramsch, 1993). Dans les données verbales des étudiants, j'ai pu retracer une posture intellectuelle ouverte à l'altérité, une volonté et nécessité de découvrir d'autres points de vue et une capacité à relativiser la primauté de ses valeurs, tous objectifs d'apprentissage selon Byram (1997 :34, 91, 92).

Tableau 2. Distribution des catégories de la CCI dans les productions écrites des étudiants participant aux projets.

	Projet Danemark- Belgique	Projet Aarhus- Strasbourg	
Catégorie	Exemples	Exemples	Total
(A) Intérêt pour le mode de vie d'autres personnes et initiation des autres à sa propre culture	334	400	734
(A1) Je m'intéresse à l'expérience quotidienne des autres gens, en particulier aux choses qui ne sont pas généralement présentées dans les médias.	98	184	282
(A2) Je sais introduire ma propre culture aux autres.	236	215	451
(A3) Je m'intéresse également à l'expérience quotidienne de divers groupes sociaux et non seulement à la culture dominante.	0	1	1
(B) Capacité de mise en perspective / changement de perspective	59	62	121
(C) Capacité à faire face à la vie dans une autre culture et aux réactions des gens appartenant à d'autres cultures dans le contexte en ligne	44	42	86

(D) Connaissances relatives à un autre pays et culture et celles de mon propre pays et culture	171	180	351
(D1) Je connais certains faits importants sur la vie dans une autre culture et dans ma propre culture. Je connais aussi certains faits importants concernant l'autre pays, Etat et peuple et concernant mon pays, Etat et peuple.	101	137	238
(D2) Je sais engager et entretenir la conversation avec des personnes appartenant à une autre culture et expliquer les différences et les similitudes entre les cultures en question.	70	43	113
(E) Connaissances relatives au processus de la communication interculturelle	79	189	268
(E1) Je sais comment résoudre les malentendus qui naissent d'un manque de prise de conscience de la part des gens venant de différentes cultures et ayant différents points de vue.	17	2	19
(E2) Je sais découvrir de nouvelles informations et de nouveaux aspects d'une autre culture.	62	187	249
Total	687	873	1560

L'analyse détaillée des quatre séquences de clavardage dans la deuxième partie de l'étude où j'examinais le discours des apprenants m'a permis de mettre en évidence les facteurs/comportements liés/favorables à la manifestation de la capacité de mise en perspective comme une performance clé de l'apprentissage interculturel, selon moi. Ces facteurs sont également en relation avec une communication interculturelle en ligne réussie. Il est question des éléments suivants :

- Exprimer des attitudes d'intérêt ou de curiosité en posant des questions,
- Exprimer des attitudes d'intérêt ou de curiosité en demandant l'opinion personnelle de son interlocuteur,
- Exprimer, négocier et défendre son identité en offrant des informations personnelles détaillées,
- Présenter des faits culturels sur la culture d'origine en répondant aux questions et en développant le sujet,
- Chercher à comprendre l'Autre en faisant des observations, comparaisons, suppositions et évaluations,
- Réfléchir sur sa propre culture et/ou la culture de l'Autre en exprimant son opinion personnelle et médier entre les cultures.

Au final, les compétences interculturelles sont instables dans la mesure où elles sont basées sur des aspects cognitifs, mais également affectifs et émotionnels, ce que signifie qu'une personne qui est normalement « compétente » dans une situation peut être « moins compétente » dans d'autres contextes.

Quant aux apports de la recherche, j'ai essayé de dépasser les catégories de Byram (1997), omniprésentes dans la didactique des langues-cultures, en les enrichissant par les travaux de Kramsch, Abdallah-Preteille, Dervin, etc. et en mettant en exergue l'absence de la dimension pragmatique chez Byram.

Les catégories que j'ai développées et utilisées pour mon analyse peuvent être opérationnalisées dans d'autres contextes d'apprentissage et faire de l'interculturel (soit en ligne soit en présentiel).

Ma démarche qui consiste à retracer les manifestations de la CCI dans les échanges en ligne était basée sur les études réalisées auparavant et qui concernaient les défis méthodologiques et d'évaluation (par exemple Bechtel, 2003, Liaw, 2006, Elola & Oskoz, 2008, O'Dowd, 2006, Dervin, 2013, Schenker, 2012) où les chercheurs ont adopté un procédé d'analyse (par exemple l'exemplification des catégories de Byram dans les données verbales produites en ligne) ou ont combiné deux procédés (par exemple l'exemplification avec des comptages) ou encore ont analysé seulement les moments d'apprentissage. La synthèse des résultats ci-dessus permet de confirmer le potentiel de ma démarche en cherchant la complémentarité des différents procédés d'analyse pour retracer les manifestations de la CCI dans les échanges en ligne.

Cela contribue à l'augmentation de la conscience des enseignants-chercheurs quant à l'analyse de la CCI dans les interactions en ligne et en général à la méthodologie dans la recherche en télécollaboration.

Ma thèse complète également les diverses études de formation en ligne et l'apprentissage des langues moins enseignées telles que le danois. De plus, dans les expérimentations, la présence d'un public belge représente une source intéressante de discussions interculturelles.

Au vu des résultats de la recherche, je voudrais m'arrêter cependant sur certaines limites de cette étude. Comme tout travail de réflexion, le chercheur est amené à faire des choix méthodologiques et théoriques qui excluent certaines pistes intéressantes. C'est également mon cas, car il ne m'était pas possible de traiter l'ensemble des thèmes en liaison avec les pratiques télécollaboratives et certaines de ces limites peuvent être vues comme de possibles travaux à réaliser suite à mon étude. Je me suis focalisée sur l'identification de la CCI, mais je n'ai pas pu exploiter plus en profondeur d'autres aspects auxquels je souhaiterais revenir dans les années à venir, comme par exemple la conception de tâches en ligne dont le thème retenu ne sera pas de nature interculturelle ou sera un sujet polémique, les échanges en ligne où les arrière-plans des participants ne seraient pas tellement similaires, les échanges en ligne en *français lingua franca*, combiner l'analyse

du discours à la polyphonie, par exemple la théorie Scandinave de la Polyphonie Linguistique (ScaPoLine, cf. Nølke et al., 2004) pour analyser les interactions en ligne, la formation des enseignants à un interculturel critique (Develotte, 2007, Abdallah-Pretceille, 2003).

La plus grande limite de cette étude est évidemment liée au type de recherche choisie, c'est-à-dire la recherche descriptive et l'étude de cas. Vu la situation écologique précise, je n'ai pas cherché à tirer de conclusions trop générales dans mon analyse, il reste à chacun d'évaluer ce qui lui semble transposable à d'autres contextes et situations d'apprentissage.

5. Conclusion et ouvertures

A partir des résultats de cette étude, je suis d'avis qu'il y a tout intérêt à guider et à préparer les apprenants de langues à faire face aux rencontres interculturelles en ligne, mais aussi en face-à-face. Je vois les échanges en ligne comme une excellente préparation à la mobilité estudiantine. Il me paraît important de les intégrer dans le curriculum comme une pratique obligatoire non seulement avant de partir en échange Erasmus, mais aussi après le séjour à l'étranger comme une continuation logique.

Dans ce sens-là une formation systématique à l'interculturel paraît indispensable où l'approche à adopter devrait se concentrer plutôt sur des savoir-faire que sur des savoirs (Abdallah-Pretceille, 2003 :11). La définition de l'interculturel de Abdallah-Pretceille (ibid.) selon laquelle : « *L'interculturel est une herméneutique. Les données interculturelles sont, comme toutes les données de recherche d'ailleurs, des données construites et non posées. Aucun fait n'est d'emblée interculturel et la qualité d'interculturel n'est pas un attribut de l'objet. 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. [...] Erigé à partir d'un dualisme entre une construction théorique, méthodologique et épistémologie, et une réalité d'expérience, l'interculturel relève de la compréhension et de l'action.* » me semble pertinente pour s'y appuyer en classe de langues.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Bechtel, M. 2003. *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Belz, J. A. 2002. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, vol. 6, no. 1, p. 60-81. URL: <http://lt.ms.u.edu/vol6num1/BELZ/>.

- Belz, J. A. 2003. From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 2, p. 2-5. URL: <http://llt.msu.edu/vol7num2/speced.html>
- Belz, J. A. 2007. The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In R. O'Dowd (éd.) *Online intercultural exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 127-166.
- Belz, J. A., Thorne, S. L. 2006. Introduction: Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker. In J. A. Belz & S. L. Thorne (éds.) *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston, MA: Heinle & Heinle, p. iix-xxv.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2000. Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, vol. 18, n° 6, p. 8-13.
- Byram, M., Gribkova, B., Strakey, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe, URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer* (CECR), 2001. Strasbourg : Conseil de l'Europe. URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Deardorff, D. K. 2006. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, no. 3, p. 241-266.
- Dervin, F. 2007. Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail. In : F. Dervin & E. Suomela-Salmi (éds.) *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, Publication du département d'études françaises, n° 10, Université de Turku, Finlande : Åbo Akademi Tryckeri / Digipaino.
- Dervin, F. 2013. Le graal de la compétence interculturelle : évaluer l'inévaluable en FLE ? *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures, n° 53, p.105 -112.
- Develotte, C. 2006. Le Journal d'étonnement, *Lidil*, n° 34. URL : <http://lidil.revues.org/25>
- Develotte, C. 2007. Aspects interculturels de l'enseignement en ligne : le cas du programme franco-australien « Le français en (première) ligne ». In : L. Collès et al. (éds.) *Didactique du FLE et de l'interculturel*, Cortil-Wodon : EME, p. 227-241.
- Elola, I., Oskoz, A. 2008. Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts. *Foreign Language Annals*, vol. 41, n° 3, p. 421-444.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K. & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: the Culture Project. *Language Learning & Technology*, vol. 5, n° 1, p. 55-102. URL: <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>
- Helm, F., Guth, S. 2010. The Multifarious Goals of Telecollaboration 2.0: Theoretical and Practical Implications. In: S. Guth & F. Helm (éds.) *Telecollaboration 2.0: Language Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*, Bern: Peter Lang, p. 69-106.
- Kanareva-Dimitrovska, A. 2015. *La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne. Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français*. Thèse de doctorat, Université d'Aarhus, Danemark, sept. 2015, 359 pages.
- Kern, R., Ware, P., Warschauer, M. 2004. Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 24, p. 243-260. URL: http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/docs/frontiers.pdf
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2009. Third culture and language education. In: V. Cook & L. Wei (éds) *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning*, vol. 1, ch. 11, p. 233-254.

- Liaw, M.-L. 2006. E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology*, vol. 10, no. 3, p. 49-64.
- Mangenot, F. 2007. Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? In : J. Gerbault (éd.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan, p. 105-120.
- Mangenot, F., Zourou, K. 2007. Susciter le dialogue interculturel en ligne. *Lidil*, n° 36, p. 43-68. URL : <http://lidil.revues.org/2413>
- Müller-Hartmann, A. 2006. Learning how to teach intercultural communicative competence via telecollaboration: A model for language teacher education. In J. A. Belz & S. Thorne (éds.) *Internet-mediated intercultural foreign language education*, Boston: Heinle & Heinle, p. 63-84.
- Nølke, H., Fløttum, K. & Norén, C. 2004. *La ScaPoLine. La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. Paris: Kimé.
- O'Dowd, R. 2006. *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. München: Langenscheidt-Longman.
- O'Dowd, R. 2012. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In : J. Jackson (éd.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, p. 342-358.
- O'Dowd, R., Ritter, M. 2006. Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, vol. 23, no. 3. p. 623-642. URL: https://calico.org/html/article_112.pdf
- Risager, K. 2007. *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.
- Schenker, T. 2012. Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *CALICO Journal*, vol. 29, n° 3, p. 449-470.
- Wang, S., Vásquez, C. 2012. Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*, vol. 29, no. 3, p. 412-430. URL: <http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/viewFile/25/35>

Note

1. Les exemples ne sont pas corrigés, car ce sont des productions authentiques. Les exemples sont traduits par moi-même mot-à-mot. Tous les noms des étudiants figurant dans l'article ont été changés.