



TIC et apprentissage de l'interculturalité

Reine Al Sahyouni Bou Fadel

► To cite this version:

Reine Al Sahyouni Bou Fadel. TIC et apprentissage de l'interculturalité. Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2014. Français. NNT : 2014BOR30020 . tel-01143443

HAL Id: tel-01143443

<https://theses.hal.science/tel-01143443>

Submitted on 17 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE BORDEAUX MONTAIGNE

Ecole doctorale Montaigne Humanités

MICA, EA 4426

Thèse en vue de l'obtention du doctorat en Sciences de l'Information
et de la Communication

(71^{ème} section CNU)

TIC ET APPRENTISSAGE DE L'INTERCULTURALITE

Présentée et soutenue publiquement le 24 juin 2014 par

Reine AL SAHYOUNI BOU FADEL

Sous la direction du professeur ALAIN KIYINDOU

Membre du jury

Alain KIYINDOU, Professeur des universités, université de Bordeaux 3 (directeur de thèse)

David AMOS, Professeur des universités, université de Lorraine (rapporteur)

Gino GRAMACCIA, Professeurs des universités, université de Bordeaux 3 (examineur)

Widad MOUSTAFA ELHADI, Professeurs des universités, université de Lille 3 (rapporteur)

REMERCIEMENTS

A l'issue de la rédaction de cette recherche, je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements à Monsieur ALAIN KIYINDOU qui fut pour moi un directeur de thèse attentif et disponible malgré ses nombreuses charges. J'aimerais également lui dire à quel point j'ai apprécié ses multiples conseils et les heures qu'il a consacrées à diriger cette recherche. Sa compétence, sa rigueur scientifique et sa clairvoyance m'ont beaucoup appris. Elles ont été et resteront des moteurs de mon travail de chercheur.

J'exprime tous mes remerciements à l'ensemble des membres de mon jury : Madame WIDAD MOUSTAFA ELHADI, Monsieur DAVID AMOS et Monsieur GINO GRAMACCIA pour avoir accepté de participer à ce jury de thèse.

De même, je suis particulièrement reconnaissante à Madame WIDAD MOUSTAFA ELHADI et Monsieur DAVID AMOS de l'intérêt qu'ils ont manifesté à l'égard de cette recherche en s'engageant à être rapporteurs.

J'adresse toute ma gratitude à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce travail. Je remercie Madame LAURENCE RUSSO pour m'avoir accueillie dans sa classe de CM2 à l'école Des Bruyères à Sucy en brie (France) et de m'avoir permis de travailler dans d'aussi bonnes conditions, ainsi que Monsieur DIDIER GAILLARD responsable informatique et chargé des TICE dans la ville de Sucy en brie. Je tiens à mentionner le plaisir que j'ai eu à travailler au sein de l'établissement scolaire des Bruyères, et j'en remercie tous les membres. Sans oublier Madame IRINA VASSILEVA responsable et coordinatrice du projet VIFRALIE.

Un grand Merci à mon époux qui a cru en moi et qui m'a permis d'arriver au bout de cette thèse.

Ma reconnaissance va à ma famille qui a plus particulièrement assuré le soutien affectif de ce travail doctoral.

Ces remerciements ne peuvent s'achever, sans une pensée pour Madame DENISE GRUSENMEIER pour toutes les heures qu'elle a consacrées à la relecture de cette thèse.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	2
SIGLES ET ABREVIATIONS	4
AVANT-PROPOS	5
INTRODUCTION.....	8
PREMIERE PARTIE APPROCHE CONCEPTUELLE ET THEORIQUE.....	15
I– LA CULTURE.....	16
1. LA NOTION DE « CULTURE »	20
2. LA CULTURE NUMERIQUE	24
3. L’IDENTITE CULTURELLE ET LA DIVERSITE	26
4. LA DIVERSITE CULTURELLE A L’ERE DU NUMERIQUE	28
II – L’INTERCULTURALITE	32
1. UNE DEFINITION QUI SE CHERCHE.....	34
2. L’INTERCULTURALITE DANS LE CYBERESPACE.....	40
3. TIC ET ACQUISITION DES COMPETENCES INTERCULTURELLES	41
4. TIC ET APPRENTISSAGE.....	48
III – TIC ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE	62
1. LA NOTION DE COMMUNICATION	66
2. TIC ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE	89
3. TIC, COMPETENCES ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE	96
4. TIC, INTERACTION, DIALOGUE ET LANGUE.....	100
IV – LES APPROCHES THEORIQUES	107
1. L’APPROCHE INTERACTIONNISTE DE L’APPRENTISSAGE DE L’INTERCULTURALITE ET L’ACQUISITION DE LA LANGUE FRANCAISE A L’EPREUVE DE L’INTERNET	109

2. L'APPROCHE BASEE SUR LA TACHE DANS LE PROCESSUS DE L'ACQUISITION DE LA LANGE FRANCAISE PAR INTERACTION SUR INTERNET	113
3. LA SOCIOLOGIE DES USAGES DES TIC : QUELQUES REFLEXIONS METHODOLOGIQUES	122
DEUXIEME PARTIE OBSERVATIONS ET TERRAIN	133
I - APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	134
1. PRESENTATION DES DEUX ETUDES DE CAS	137
2. LES OUTILS METHODOLOGIQUE.....	155
II – SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS	261
1. INTERACTIVITE ET VISIOCONFERENCE : DEROULEMENT ET DISPOSITIFS UTILISES.....	265
2. CARACTERISTIQUES DU MODE DE COMMUNICATION A TRAVERS LES TIC	268
3. ANALYSE DES INTERACTIONS.....	271
CONCLUSION	274
BIBLIOGRAPHIE	287
WEBOGRAPHIE.....	305
TABLE DES MATIERES	310
ANNEXE	316
LISTE DES FIGURES.....	358
LISTE DES TABLEAUX.....	360
LISTE DES GRAPHERS	361
LISTE DES MAQUETTES	362
LISTE DES ANNEXES.....	363

SIGLES ET ABREVIATIONS

FING : Fondation Internet Nouvelle Génération

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

L2 : Langue Seconde

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

FR : France

CA : Canada

SIC : Sciences de l'Information et de la Communication

TPE : Travail Personnel Encadré

LE : Langue Etrangère

C.I : Compétence Interculturelle

MOODLE : Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture)

AUF – BECO : Agence Universitaire de la Francophonie, Bureau Europe Centrale et Orientale

SPFA : Solidarité Protestante France-Arménie

CSMC : Centre Scolaire de Ma Campagne

AVANT-PROPOS

En tant que journaliste et grande passionnée du monde médiatique et de son univers interactif qui met en jeu tout un réseau de relations et d'ouverture donc de communication et d'échange, bref de rencontres entre cultures, la plupart des questions à la base de l'interculturalité ainsi que de l'apprentissage des langues n'ont cessé de se poser à moi : Comment apprendre la rencontre de l'autre ? Comment établir une communication avec une personne n'appartenant pas à la même culture que la sienne ? L'intérêt de répondre à toutes les questions qui surgissaient en moi a surtout commencé quand je suis arrivée en France pour poursuivre mes études. J'ai vite réalisé à quel point l'apprentissage d'une langue « seconde » pour ne pas dire « étrangère », ainsi que l'intégration dans un nouveau pays, voire une nouvelle culture, était difficile et demandait, pour réussir, un investissement important. Apprendre d'abord une langue et par la suite être ouvert à une nouvelle culture requiert un degré de motivation que l'on ne peut imaginer. Certes, il est bien connu que le Liban, mon pays d'origine, est un pays à la fois francophone et multiculturel, mais en réalité, on n'y parle le français que de manière occasionnelle. Et la pratique de cette langue « seconde » n'a lieu que dans les établissements scolaires multilingues et rarement dans les universités comme c'est le cas à l'université où j'ai fait mes études. C'est pour cette raison que j'ai voulu expérimenter des activités et chercher de nouvelles méthodes pour promouvoir l'acquisition de la langue et en parallèle l'ouverture à l'autre.

J'eus par la suite la chance de travailler pendant ma thèse de doctorat sur deux projets qui mettent l'accent sur l'apprentissage de la langue française et de l'interculturalité. Le premier projet intitulé **VIFRALIE** « *vivre le français en ligne à l'école* », une expérience pédagogique portée au bénéfice des enfants scolarisés âgés de 9-10 ans et financée par l'OIF (organisation internationale de la francophonie) qui vise à favoriser les échanges interculturels et l'apprentissage de la langue française à travers le développement d'un réseau francophone international (Est-Nord) via une plate-forme spécialement conçue. L'intérêt d'une telle expérience, fondée sur l'utilisation de l'internet en tant que moyen pour motiver les élèves dans l'apprentissage de la langue ainsi que dans la culture de l'autre et l'ouverture à l'autre, répond à deux objectifs : le premier étant d'améliorer l'expression écrite en langue française des élèves dont ce n'est pas la langue maternelle. Le second, est de permettre l'approche

culturelle entre les élèves en faisant en sorte que l'échange donne lieu à la connaissance d'autres pays, et d'autres cultures.

Quant au second projet (durant lequel j'étais présente sur les lieux), il consiste en une exploration boréale¹ (en rapport avec la nature et l'environnement) entre deux écoles primaires (Ecole Les Bruyères et Ecole de Tadoussac), deux villes (Sucy en brie (FR) et Tadoussac (CA), deux pays (La France et le Québec) et donc deux univers très différents qui se mobilisent ensemble pour la réalisation d'un projet à dimension internationale : l'interculturalité. Ce projet mêlant la découverte du grand Nord canadien et la richesse de Paris, est conçu pour faire partager aux enfants une expérience de coopération internationale. Ceci, de manière éducative et ludique. Rencontres de correspondants, initiations aux rites et activités locales, visites culturelles et scientifiques, jeux de pistes et rencontres de professionnels sont programmés tout au long du séjour pour appréhender les caractéristiques du Québec : environnement, langue, histoire et insolites...

Egalement, le partage et l'échange en langue française étaient les maîtres mots de cette aventure basée aussi sur trois axes : les TIC pour permettre des relations à distance nombreuses et riches en contenu, la culture et tout ce qui est en rapport avec l'échange linguistique, la francophonie, l'éducation physique et la géographie qui enrichiront cette aventure encadrée par l'apprentissage de la langue française et de l'interculturalité.

Arrivée dans un contexte d'apprentissage basé sur l'utilisation des TIC pour lesquelles les élèves manifestaient fréquemment de l'intérêt, j'eus l'occasion d'observer l'attitude ainsi que la motivation de ces derniers. Ce fut une expérience extraordinaire et je pus immédiatement remarquer que les élèves étaient très motivés par l'idée de correspondre surtout en classe et pendant les cours avec les autres. A la fin de cette aventure, tous les élèves souhaitaient garder le contact avec les autres pour en savoir davantage sur leur culture. Les activités que je leur proposais avec l'aide de leur professeur ont bien fonctionné. D'ailleurs, j'ai découvert que la communication par le biais des TIC comme par exemple le clavardage (chat) – que je vais détailler plus loin dans cette recherche - était particulièrement adaptée et motivante pour faire interagir les élèves en langue française.

¹ Un projet qui se décline en trois volets annuels : Exploration Boréale 1, *Sur les traces de Jacques Cartier* (le navigateur qui a découvert le Canada). 2011 : Exploration Boréale 2, *La protection du Castor* (l'emblème du Canada). 2012 : Exploration Boréale 3, *Le Saint-Laurent et les Bélugas* (l'espèce emblématique du fleuve qui traverse le Québec)

Ce parcours personnel explique en quelque sorte mon choix d'inscrire ma recherche dans une perspective interactionniste basée sur la connaissance de la fonction sociale ainsi que de l'usage des technologies d'information et de la communication (TIC) où l'apprenant acquiert une connaissance de la langue aussi bien qu'une autre culture à travers la confrontation avec les autres.

INTRODUCTION

Suite aux mutations des sociétés, nous vivons une époque où d'une part, une nouvelle perspective se dessine vers une société interculturelle qui affirme la nécessité des normes communes et du langage commun. Une société fondée sur la reconnaissance de différences culturelles, sur l'ouverture de différents ensembles culturels et sur l'acceptation du changement. D'autre part, où les technologies de l'information et de la communication ont pris une place déterminante en particulier dans le domaine de l'apprentissage de l'interculturalité. Cette dernière définie par Clanet comme étant « *l'ensemble de processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles réclamant de cultures différentes, ou pouvant être référés à des cultures distinctes* »², ainsi que de l'acquisition de la langue française comme étant une langue seconde (L2).

Par l'emploi de l'acronyme « TIC », nous entendons désigner les dispositifs (technologies) d'information et de communication qui s'incarnent dans des objets et des services qui reposent sur les technèmes de la numérisation du signe et de l'informatique connectée, sur les technologies télématiques les plus récentes³.

Désormais, l'usage des TIC est devenu une activité parmi les plus ordinaires dans la mesure où elles s'intègrent davantage au quotidien des individus surtout dans la vie des jeunes enfants scolarisés qui font l'objet de notre étude. Egalement, cet usage (des TIC) est devenu un puissant mobile au service des apprentissages fondamentaux. En effet, ces technologies (TIC) sont surtout utilisées à l'école, et servent de support aux enseignants tout en permettant de mieux individualiser l'enseignement et de faciliter le travail autonome des élèves. D'ailleurs, c'est dans cette perspective que l'école est placée au centre des enjeux nouveaux pour parvenir à ses objectifs, surtout que cette dernière constitue un lieu privilégié d'apprentissage, d'accueil et de dialogue pour l'intégration des enfants. Sa fonction dans la construction

² CLANET, C., 1993, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Presse universitaire du Mirail, Toulouse, p.70.

³ DENOÛËL, J. et GRANJON, F., 2011, *Communiquer à l'ère du numérique : regards croisés sur la sociologie des usages*, Presse des Mines, Paris, p.6

identitaire des élèves est puissante selon l'espace qu'elle donne à leurs savoirs initiaux : elle favorise à la fois l'élargissement des connaissances scolaires ainsi que le développement d'appartenance plurielle qui est assumé tantôt du côté de l'origine, tantôt du côté de l'immigration. Force est donc de constater que l'école se trouve à ce carrefour social culturel déterminant pour être un lieu propice à l'interculturalité.

Au sein de ces sociétés dites « sociétés interculturelles », la question de l'appropriation, de l'usage et du rôle des TIC s'imposent donc comme une question centrale. **Dans quelle mesure les TIC suscitent-elles des formes d'interactions contribuant à un processus d'apprentissage de l'interculturalité et de la langue française ?** Telle est la question primordiale que nous nous posons dans une perspective d'apprentissage d'interculturalité et d'acquisition de la langue française concernant les élèves âgés de 9/10 ans et dont la langue française n'est pas la langue maternelle. Dans ces pays retenus (Belgique, Roumanie, Arménie, Bulgarie, Québec) elle n'est enseignée qu'à partir de l'âge de six ans.

Afin de comprendre l'usage des TIC dans l'apprentissage de l'interculturalité et de la langue française, il nous semble important d'apporter des éléments de réponses à la question citée ci-dessus. C'est, d'ailleurs, un des principaux enjeux des études expérimentales que nous avons réalisées : identifier le rôle des TIC et des activités possédant un potentiel acquisitionnel (à savoir : une capacité à développer les compétences de l'apprenant en L2) permettant plus que d'autres un développement de l'acquisition.

Dans le contexte actuel, il faut rechercher des moyens pour apprendre à vivre ensemble, et voir en l'autre une personne à respecter dans toutes ces différences. Dans ce sens, force est de constater que les TIC deviennent des organisateurs centraux dans cette action. Elles bouleversent les cadres spatio-temporels et renforcent les modes et la relation à l'autre. C'est ainsi, que la médiation des TIC favorise de nouveaux modèles de valeurs, de relations sociales et d'actions qui transforment notre rapport à soi et au collectif et participe à la production des sociétés.

Certes, cette réalité n'est pas nouvelle. Le développement des TIC et surtout le développement de leurs usages, a contribué à ce que se déploient des recherches ayant pour objectifs de savoir le rôle que jouent ces technologies dans la société ainsi que leurs impacts/effets sur la scolarisation des jeunes étudiants. A ce titre, les enjeux stratégiques et sociopolitiques des TIC et de leur place dans le changement social sont devenus des aspects qui sont abordés davantage.

Cette problématique s'ouvre sur des hypothèses qui reflètent les possibilités ouvertes par les technologies de l'information et de la communication :

- La première étant en rapport avec l'aspect motivationnel. Elle peut être formulée de la manière suivante. Les technologies de l'information et de la communication contribuent à motiver les étudiants et à réveiller leur curiosité culturelle. La question de la motivation prend une place importante aujourd'hui dans l'univers du développement social. Inciter la motivation des élèves face aux différents types d'apprentissages s'avère être un problème que tout le monde tente de régler voire même d'améliorer. *«Favoriser la motivation en contexte scolaire est une problématique complexe qui demande une importante réflexion»*⁴. Depuis l'avènement de l'ère du numérique, les solutions proposées pour l'amélioration des apprentissages au sein des établissements scolaires sont de plus en plus axées sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). En effet, *«il existe un lien étroit entre le construit de motivation et l'intégration de certaines technologies de l'information et de la communication [...]»*⁵. Les TIC présentent autant d'impact sur la motivation des élèves comme certains l'affirment souvent. A savoir, que lorsqu'on parle de l'intégration/utilisation des TIC pour favoriser la motivation des élèves vers le progrès et l'évolution vers de nouveaux apprentissages, il ne faut pas oublier le but principal qui est la réussite éducative (Karsenti, 2003a).
- Quant à la seconde hypothèse, les TIC favorisent le développement de compétences ainsi que l'acquisition des connaissances des jeunes apprenants. Il s'agit d'une augmentation à la fois qualitative et quantitative des informations, et surtout des savoirs qui interrogent les objectifs poursuivis par les écoles afin de créer de nouveaux codes de communication entre les élèves. Les technologies de l'information et de la communication se présentent comme un moyen pour aider au développement des compétences des jeunes et à l'acquisition des connaissances interculturelles ? En fait, ces technologies (TIC) permettent de faire en classe des simulations de divers

⁴ KARSENTI, T., 2009, *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : stratégies d'action et pistes de réflexion*, CRDI, Canada, p.1.

⁵ KARSENTI, T., 1997, *L'intégration des TIC en éducation : enjeux, défis et perspectives*, Université de Sherbrooke, Canada, volume 4, n°3, p.477.

phénomènes (physiques, historiques...), elles offrent aux élèves des moyens très diversifiés de se rendre compte des compétences et des connaissances qu'ils peuvent développer. Globalement, les technologies de l'information et de la communication doivent être considérées comme une nouvelle technique d'acquisition de connaissances et comme un nouveau moyen de communication entre les individus appartenant à des cultures distinctes. C'est ainsi que les TIC regroupent trois concepts clés qui mettent l'accent sur l'intérêt pédagogique que présentent ces derniers en particulier l'internet pour l'apprentissage de l'interculturalité et de la langue, à savoir : l'information, la connaissance et le savoir, concepts détaillés plus loin.

Cette thèse de doctorat a en effet pour finalité de conduire une réflexion informée expérimentalement sur le rôle des technologies de l'information et de la communication dans le processus d'acquisition d'une langue seconde notamment la langue française. Elle vise également à évaluer le potentiel acquisitionnel des élèves en matière de connaissances (informations requises, nouvelle culture), de compétences (usage des TIC), de communication et d'ouverture à d'autres cultures.

A ce titre, elle a donc pour ambition d'évaluer la valeur pour l'acquisition de la langue seconde de l'activité par tâche (réalisée en classe) ainsi que des situations d'interaction (via les TIC) dans lesquelles nos deux projets, que nous expliquerons plus loin, sont réalisés : les outils utilisés pour communiquer dont nous étudierons les formes suivantes : le clavardage (communication assistée par ordinateur), la visioconférence ainsi que la communication orale en face à face entre les élèves et leurs correspondants dans les différents pays participants.

Pour mener à bien cette recherche, nous adopterons une perspective conceptuelle et théorique, cette dernière essentiellement interactionniste sur l'acquisition de langue seconde et l'apprentissage de l'interculturalité et qui recoupe aussi d'autres positions théoriques inspirées de la sociologie des usages (théories développées plus loin).

C'est ainsi que notre réflexion de départ s'est appuyée sur des interrogations autour du thème de l'interculturalité, de la culture, de la langue, de la communication, de l'interaction et des technologies de l'information et de la communication. Ces interrogations nous ont mené sur une démarche de travail, comme on vient de le signaler plus haut, à la fois théorique et de terrain. D'après les lectures effectuées pour alimenter notre idée, il nous est apparu que les

réflexions s'attachaient plus à définir la notion de l'interculturalité dans son ensemble et insistaient davantage sur le management interculturel, surtout dans les entreprises, que sur l'approche communicationnelle en milieu pluriculturel. Puis en étayant notre réflexion nous nous sommes appliqués à comprendre ce que la langue pouvait représenter dans un milieu ou plutôt dans des rencontres dites interculturelles et surtout quel était son rôle dans la construction de l'identité culturelle à travers les technologies de l'information et de la communication.

En parallèle, nous avons envisagé la partie la plus aléatoire de la communication comme vecteur des interactions entre les élèves de différentes cultures. Pour ce faire, nous nous sommes arrêtés sur les thèmes de la communication et les styles de communication, la dynamique d'équipe dans un travail de groupe collaboratif et coopératif, la langue et le langage, les TIC, l'interculturalié...

Tous ces apports théoriques nous ont permis d'établir et de mettre en place une stratégie d'étude de terrain composée de deux projets clés qui visent à promouvoir l'apprentissage de l'interculturalité et l'acquisition de la langue en milieu scolaire primaire par le biais des technologies de l'information et de la communication en particulier l'internet. Ces deux projets dont nous parlons sont les suivants :

- Le premier, intitulé VIFRALIE « *vivre le français en ligne à l'école* », est une expérience pédagogique financée par l'OIF (organisation internationale de la francophonie) qui a pour objectif de favoriser les échanges interculturels et l'apprentissage de la langue française à travers le développement d'un réseau francophone international (Est-Nord) via une plate-forme spécialement conçue. Cette initiative est portée au bénéfice des enfants scolarisés âgés de 9-10 ans, il s'agit de développer des compétences telles que la maîtrise des TIC, l'interculturalité et la mutualisation des connaissances au bénéfice des professeures de français afin de développer des compétences complémentaires en tant qu'utilisateurs de l'outil technique (site wiki de vifralie...). Les participants viennent de quatre pays : la Belgique, la Roumanie, l'Arménie, et la Bulgarie.

L'intérêt d'une telle expérience, fondée sur l'utilisation de l'internet en tant que moyen pour motiver les élèves dans l'apprentissage de la langue ainsi que de la culture de l'autre et l'ouverture à l'autre, répond à deux objectifs : le premier étant d'améliorer l'expression écrite en langue française des élèves dont ce n'est pas la langue maternelle. Le second, est de

permettre l'approche culturelle entre les élèves en faisant en sorte que l'échange donne lieu à la connaissance d'autres pays, et d'autres cultures.

La philosophie générale de la méthodologie de Vifralie repose sur un travail collaboratif à travers lequel les élèves produiront pour les autres, ensemble avec les autres, une histoire inventée et mise en forme par eux. Etudier le cas Vifralie permet donc de mieux saisir en contexte scolaire, les modalités de l'apprentissage de l'interculturalité.

- Le second projet, intitulé « exploration boréale », repose sur la connaissance du Québec, plus précisément, la découverte de la culture, des paysages et des gens d'un petit village Tadoussac. Depuis sa création en 2010, le projet se décline en trois volets annuels, conçus chacun pour faire partager aux enfants une expérience de coopération internationale. Rencontres de correspondants, initiations aux rites et activités locales, visites culturelles et scientifiques, jeux de pistes et rencontres de professionnels sont programmés tout au long du séjour pour appréhender les caractéristiques du Québec : environnement, langue, histoire ... L'exploration s'est faite en plusieurs phases :
- 2010 : Exploration Boréale 1, *Sur les traces de Jacques Cartier* (le navigateur qui a découvert le Canada) ;
- 2011 : Exploration Boréale 2, *La protection du Castor* (l'emblème du Canada) ;
- 2012 : Exploration Boréale 3, *Le Saint-Laurent et les Bélugas* (l'espèce emblématique du fleuve qui traverse le Québec).

Deux écoles primaires de l'autre côté de l'Atlantique sont concernées à savoir l'école Les Bruyères et l'école de Tadoussac. Deux villes, Sucy en brie (FR) et Tadoussac (CA), donc deux pays (La France et le Québec). Le projet porte sur des échanges, des correspondances, des visioconférences... 25 élèves viennent de partir à la découverte du Québec plutôt, 25 « Little Reporters » en mission au Québec Montréal / L'Ile-d'Orléans / Québec / Tadoussac. Tous les jours, ils ont une mission ; ils écrivent, prennent des photos, interviewent des québécois... Un véritable travail éditorial managé par Laurence RUSSO leur institutrice.

Pour en savoir davantage sur les participants à nos deux projets de terrain, nous avons souhaité effectuer une étude très pratique parce qu'il était important d'inscrire notre travail dans une réalité proche de nous. Pour ce faire, nous avons établi un questionnaire vu qu'il était nécessaire d'obtenir une quantité de données sur les élèves et leur univers. Donc nous avons choisi dans un premier temps d'envoyer des questionnaires basés sur des questions

simples, directes et fermées, et dans un second temps, effectuer des entretiens avec les élèves ainsi qu'avec leurs enseignants.

A travers les questionnaires nous avons commencé par réaliser un test. Celui-ci avait deux visées. D'une part, obtenir un aperçu général du niveau des élèves par rapport à leur degré de familiarisation avec les technologies de l'information et de la communication (ordinateur, internet, informatique...). D'autre part, vérifier leurs connaissances préalables quant aux projets auxquels ils participent, sans oublier leur motivation. Nous avons sélectionné un échantillon de collaborateurs qui ont accepté de répondre à nos questions. Des observations des pratiques technologiques des élèves en classe et des échanges établis entre eux ont été effectuées.

Notre travail est organisé en deux grandes parties :

- Une première partie conceptuelle et théorique qui a pour objectif de présenter les différents thèmes de notre étude ainsi que le cadre théorique que nous avons adopté. Nous y avons également proposé, un état des lieux des connaissances que nous avons étudiées concernant le processus d'acquisition de langue seconde et d'interculturalité. Nous y avons enfin, analysé les fonctions que les technologies de l'information et de la communication peuvent remplir dans un tel processus ainsi que la valeur de l'activité par tâche et les situations d'interaction pour l'acquisition.
- Une seconde partie expérimentale, consiste en un travail de terrain ayant pour fonction de présenter l'ensemble des projets réalisés afin d'apporter des éléments de réponses aux questions posées ainsi que nos hypothèses de départ.

PREMIERE PARTIE
APPROCHE CONCEPTUELLE ET
THEORIQUE

I– LA CULTURE

Ancré d'une part dans l'univers de la Sciences de la communication dont les objets sont d'ordre instrumental et d'autre part dans la science de l'information dont les objets sont d'ordre des représentations et de l'organisation de ces dernières, notre recherche s'inscrit également dans le champ des Sciences de l'information et de la communication (SIC) qui constituent le domaine de notre recherche. Les différentes théories que nous mobilisons, les auteurs auxquels nous nous appuyons et la méthodologie utilisée relèvent et/ou sont familiers de la discipline. Nous partageons d'ailleurs avec Dominique Wolton cette vision de la discipline :

« Il n'y a aucune différence entre information et communication, les deux appartiennent au même système de référence liés à la modernité, à l'Occident et à la démocratie. Si l'information a pour objet de rendre compte des événements, des faits, et de contribuer directement au bon fonctionnement des sociétés complexes, elle est inséparable de la communication, qui, au-delà de l'idéal normatif d'échange et d'interaction, constitue le moyen de diffuser ces informations et de construire les représentations. Les deux sont inséparables »⁷. Les propos avancés par Wolton nous amènent à constater qu'il ne peut y avoir de communication sans information, et que l'information est « information » du fait de son potentiel communicationnel. Pour sa part, Jean MEYRIAT affirme que « l'information n'existe pas en tant que telle, elle n'existe que si elle est activement reçue », « connaissance transmise et acquise, constitutive de savoirs elle est au cœur de toutes les activités humaines, toutes celles du moins dans lesquelles l'esprit est de quelque manière engagé »⁸. En effet, les sciences de l'information et de la communication occupent un champ à part, où se rencontrent l'informatique et les sciences humaines et sociales. Ce qui fait que l'interdisciplinarité des Sciences de l'information et de la communication s'étend sur un large champ qui présente la richesse conceptuelle et théorique de cette science.

⁶ HERSKOVITS, M.H., 1949, *Man and his works: the science of cultural anthropology*, New York, A.A. Knopf, p.17.

⁷ WOLTON, D., 2009, *Informer n'est pas communiquer*, CNRS Eds., Paris, p.26.

⁸ MEYRIAT, J., 1983, « De la science de l'information aux métiers de l'information ». *Schéma et schématisation*, n°19, p. 65-74, disponible en ligne : http://www.irit.fr/SDC2006/cdrom/contributions/Couzinet_SDC2006.pdf, consulté le 18 février 2014.

Désormais, il est admis que depuis l'émergence des technologies de l'information et de la communication et leur évolution dans la société, le domaine des sciences de l'information et de la communication s'est enrichi avec de nombreux travaux ainsi que de nouvelles recherches dans le processus d'apprentissage.

« Connaissance », « savoir », « transmission », « partage », « culture ».... sont bien des thèmes étudiés en sciences de l'information et de la communication à travers une approche « info-com » où les TIC jouent un grand rôle dans le processus de connaissances et de savoirs. C'est ainsi que les TIC représentent l'un des nouveaux domaines de recherches pour les chercheurs en sciences de l'information, autrement dit, les sciences de l'information et de la communication offrent un paysage théorique riche permettant une analyse approfondie des TIC et de leurs usages ainsi que de la relation entre l'information, la connaissance (les différents savoirs), la culture... ce qui est important pour mon propos. Cerner le concept de la culture dans un tel univers s'avère être un exercice difficile. Les anthropologues, les linguistes, les psychologues, les sociologues, et l'ensemble des chercheurs en sciences humaines et sociales ont tenté d'apporter des définitions à cette notion qui met en jeu l'identité de l'individu par rapport à l'autre en affirmant qu'elle est collective, transmissible, évolutive, et qu'il faut plutôt la penser au pluriel. Ce qui fait que, la réalité sociale et culturelle est devenue de plus en plus diversifiée et que les êtres humains sont le produit non seulement d'une seule culture mais de plusieurs cultures. Dans ce sens, Martine Abdallah-Pretceille (1999) affirme que désormais, la culture ainsi que l'identité devraient être abordées au pluriel car c'est cette pluralité qui constitue les normes. Cette affirmation nous renvoie sur une nouvelle piste à découvrir, celle de « l'interculturalité » qui fait référence au « contact entre les cultures », qui suppose en effet une interaction et dans cette interaction, distinguer ce qui relève de la culture ou des enjeux de pouvoir ou des conditions sociales, est un exercice périlleux. D'ailleurs, Vinsonneau (1997) explique qu'on n'est plus dans « une culture dictée par le groupe, mais dans un processus dialectique : une culture en dialogue avec les autres et avec soi-même en incessante transformation.

Dans le présent travail, il est clair, que les concepts de « culture », de « langue » considérée comme l'une des expressions de la culture (qu'on va aborder dans le chapitre suivant) et « d'interculturalité » sont essentiels. Ils font parties des sciences de l'information et de la communication et sont liés les uns aux autres. Ils « *font partie de cette gamme de concepts qui, comme ceux de don, de liberté et d'intelligence sont pourvoyeurs de polémique car*

soumis à des manipulations idéologiques diverses »⁹. Ainsi, pour mener à bien cette recherche, une définition conceptuelle s'impose. Elle met l'accent sur les différents aspects de la culture et de l'interculturalité.

⁹ ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Presse universitaire de France, Paris, p.7

1. LA NOTION DE « CULTURE »

« La culture est l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres du groupe, (...), sont amenés à distribuer de façon prévalant sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant (...) des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques ».¹⁰

C'est par l'intermédiaire de la culture que ceux qui la portent reçoivent les informations issues de leur environnement et d'eux-mêmes : la culture indique donc à chacun comment donner du sens aux événements vécus et comment réagir par rapport à ceux-ci. Il est ainsi possible de formuler l'hypothèse que les différences liées aux cultures respectives de différents groupes d'apprenants pourraient générer des incompréhensions. Certains auteurs confirment que la culture est capable d'influer sur les attitudes des apprenants, leurs champs motivationnels et émotionnels (Markus & Kitayama, 1991, 2003, Vinsonneau, 1997). En revanche, l'influence de la culture peut également s'exercer sur les comportements collectifs (communication, croyances, coutumes, valeurs...).

Avant d'aller plus loin sur les influences potentielles de la culture, ce qui n'est pas l'objet de notre étude, il est important de voir comment il est possible de définir la culture. Dans ce qui suit, nous allons dans un premier temps découvrir les diverses définitions de la notion de « culture », ensuite, après avoir appréhendé les fonctions ainsi que les caractéristiques de cette dernière, nous présenterons la culture numérique qui met en lumière les deux autres termes qui découlent de la culture ceux de l'identité culturelle et de la diversité culturelle qui résultent de nos différentes rencontres et ici nous nous intéressons aux rencontres établies à travers les technologies de l'information et de la communication.

¹⁰ CAMILLERI, C., 1989, *Le choc de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris, p.27.

1.1.Définition

Tout est culturel. Il est vrai, qu'au sens le plus large, la culture est pour beaucoup de penseurs tout ce qui est acquis par l'homme, se distinguant de tout ce qui est inné et différenciant par là même l'homme de l'animal. En ce sens, « culture » s'oppose à « nature » comme l'a bien développé l'anthropologue Taylor dans son ouvrage « la culture primitive » en 1873¹¹. En fait, la vie collective a été et elle est toujours dominée par la culture qui se présente comme un ensemble de connaissances indispensables à la vie en société. D'ailleurs, beaucoup d'auteurs s'accordent sur le point que souligne Moulinier :

« Le mot culture, est un mot irritant, polysémique, à géométrie variable, dont les spécialistes ont relevé certaines définitions. La principale distinction est entre la culture au sens anthropologique, où le culturel est un quasi-synonyme d'humain et la culture de civilisation, et la culture au sens normatif et hiérarchisé que lui donnent les responsables de la politique culturelle »¹².

Egalement, dans le présent travail, nous retenons le sens anthropologique de la notion de « culture ». La culture désigne :

« Les modes de vie d'un groupe social : ses façons de sentir, d'agir ou de penser, son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique. La culture recouvre aussi bien les conduites effectives que les représentations sociales et les modèles qui les orientent (systèmes de valeurs, idéologies, normes sociales...) »¹³

Dans ce sens, on peut dire que le terme culture est appréhendé comme tout ce qui est acquis ou appris. Ainsi, les cultures prennent sens par l'individu qui ne peut jamais être perçu comme une réalité indépendante de son vécu social et historique, individuel ou collectif. D'ailleurs, face à cette définition avancée par Lipiansky, d'autres auteurs soutiennent l'idée que la notion de « culture » est tout ce qui est commun et partagé entre les membres d'une communauté de personnes, des pratiques, des croyances ainsi que les façons de faire partagées par des êtres humains et qui leur permettent de vivre et de survivre dans leur environnement. Toutefois, une culture, en tant que construction collective ne peut être cernée de manière stable et

¹¹ TYLOR, E.-B., 1873-1874, *Primitive Culture*, 2 vol., Trad. en Fr. sous le titre *La civilisation primitive*, Broché, Paris, 190 p.

¹² MOULINIER, P., 1999, *Les politiques publiques de la culture en France*, Presse Universitaire de France, Paris, p.4.

¹³ LADMIRAL, J.R., LIPIANSKY, E.M. 1989, *La communication interculturelle*. A. Colin, Bibliothèque Européenne des Sciences de l'Education, Paris, p.8-9.

définitive : elle est à la fois hétérogène et dynamique dans le temps (Camilleri, 1989, Vinsonneau, 1997) du fait de la rencontre avec d'autres univers culturels, une culture est conduite à évoluer constamment.

Et pour conclure sur la définition de la notion de la culture, on peut se permettre d'ajouter une remarque qui dit que chaque culture possède un système de règles qui définissent les relations entre les êtres humains, des règles qui sont nécessaires pour établir la mesure de conformité de comportement dont une culture a besoin pour son fonctionnement. Certes, la mondialisation engendre la multiplication de sociétés pluriculturelles, mais cette culture globale est le résultat d'un processus historique; elle évolue et elle produit aussi. Bref, elle contribue à définir les appartenances des individus, elle constitue « *une partie de leur identité* »¹⁴.

1.2. Les capitaux hérités d'une culture.

Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher (1996), ont présenté les capitaux hérités de la culture¹⁵. Par définition, le capital culturel d'un individu c'est « *l'ensemble des connaissances et des savoir-faire* »¹⁶ dont il dispose. Ce capital culturel est d'une grande importance surtout au niveau des rencontres établies entre les individus. Ce sont ces « *savoirs disponibles* » qui définissent à un moment donné son « *identité culturelle singulière* » ceux qui font « *sa richesse* » et qu'il lui appartient de « *gérer* » « *c'est-à-dire d'accroître et de diversifier un bien qu'il lui revient de mettre en valeur* »¹⁷. Ses capitaux culturels sont d'abord hérités à travers la famille, et existent sous deux formes :

- Ils sont « *incorporés* »¹⁸ autrement dit, ils sont présents de manière invisible dans l'individu lui-même, ils font partie de lui et de son identité.
- Ils existent de manière « *objectivée* »¹⁹ c'est-à-dire, incarnés dans des objets.

¹⁴ PORCHER, L., 1995, *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris, p.55.

¹⁵ ABDALLAH-PRETCEILLE, M., et PORCHER, L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Presse universitaire de France, Paris, 192 p.

¹⁶ ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L., 1999, *Diagonale de la communication interculturelle*, Anthropos, Paris, p.29.

¹⁷ Ibidem

¹⁸ BOURDIEU, P., 1979, *La distinction critique sociale du jugement*, Ed. De Minuit, Paris, 672 p.

¹⁹ BOURDIEU, P., 1967, *L'amour de l'art*, Ed. De Minuit, Paris, 251 p.

Alors que le capital social de l'individu selon nos deux auteurs est l'ensemble de ses relations. Les capitaux hérités et les capitaux sociaux apparaissent très différents d'un individu à un autre « *c'est une des sources fondamentales de la diversité* »²⁰

Dans ce sens, nous constatons que la culture présente donc deux fonctions qui sont en rapport direct avec notre sujet d'étude celui de l'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'apprentissage et l'ouverture sur d'autres cultures :

- a) La première fonction est celle de la cohésion, celle qui accorde une légitimité aux interactions sociales et qui donne un sens aux liens qui relient les hommes.
- b) Quant à la seconde fonction celle qui est en rapport avec l'intégration, c'est la fonction qui permet l'intégration des individus au sein d'un groupe social à partir des normes, des valeurs....

Une remarque s'impose suite aux fonctions qu'on vient de mentionner : la culture peut être aussi d'une part, une source de distinction et ici je cite Bourdieu « *la culture c'est la capacité de faire des différences* »²¹, c'est-à-dire la capacité d'opérer la distinction. Par ailleurs, « *apprendre c'est acquérir de nouvelles capacités de distinction* »²². Dans cette perspective, les élèves auront donc à apprendre plusieurs façons de classer : celle de leur propre culture et celle de la culture des autres. Nous avons reçu notre culture d'origine et nous la connaissons de l'intérieur mais quand il s'agit de culture étrangère nous ne la possédons pas nous y entrons de l'extérieur « *en découvrant à chaque fois de nouvelles distinctions* »²³

Par ailleurs, une variété de questions vient à l'esprit : Comment apprendre à l'être humain d'être interculturel et ouvert à l'autre ? Comment établir cette relation à travers les technologies de l'information et de la communication sans tomber dans des conflits ? Quel est le rôle de ces technologies dans ce processus ? Pour ce faire, une focalisation sur trois comportements s'avère être utile pour penser l'interculturalité et l'ouverture à l'autre via internet. Ces comportements sont les suivants :

²⁰ ABDALLAH-PRETCEILLE, M., et PORCHER, L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Presse universitaire de France, Paris, p.33.

²¹ PORCHER, L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris, p.47.

²² ABDALLAH-PRETCEILLE, M., et PORCHER, L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Presse universitaire de France, Paris, p.34.

²³ Ibidem PORCHER, p.51.

- L'ethnocentrisme qui selon le sociologue américain William Graham Summer créateur de ce terme en 1906 :

« Est une vue des choses selon laquelle notre propre groupe est le centre de toute chose, tous les autres groupes étant mesurés et évalués par rapport à lui ... Chaque groupe pense que ses propres coutumes sont les bonnes... (...) l'ethnocentrisme conduit un peuple à exagérer et à renforcer tout ce qui dans ses coutumes est particulier et le différencie des autres »²⁴.

En d'autres termes, chaque groupe humain a tendance à considérer sa propre culture comme la meilleure, de ce fait, il se voit supérieur aux autres.

- Les préjugés, qui par définitions sont des modes de jugement tout faits qui s'intègrent dans le système qui forme la personnalité de chacun d'entre nous, et peuvent avoir une fonction d'intégration sociale et de création d'une identité.
- Les stéréotypes qui se traduisent par des opinions toutes faites et qui ont le rôle de réduire les particularités.

2. LA CULTURE NUMERIQUE

Dès qu'on évoque le terme « culture numérique », on pense systématiquement à l'internet, au web, aux jeux vidéo... D'ailleurs, il est admis que la culture numérique est bien un phénomène récent qui correspond également à tout ce qui est en rapport avec l'utilisation des nouvelles technologies évidemment celles qui traitent et diffusent l'information (visioconférence, recherche sur le net...) ; qu'entendons-nous alors par ce concept ?

Selon Olivier Le Deuff, la culture numérique ou de l'information repose sur divers héritages qui font d'elle une culture technique qui ne repose pas sur le seul usage mais sur la compréhension de l'objet technique²⁵.

Pour sa part Divina Frau Meigs, affirme que « la culture numérique est une culture où on peut se réinventer, en partage avec les autres »²⁶

²⁴ SUMMER, W.-G., 2002. *Le travail social face à l'interculturalité*, L'Harmattan, New York, p.22.

²⁵ LE DEUFF, O., 2012, *La formation aux cultures numériques*, FYP Éditions, Limoges, 160 p.

Quant au Groupe de consultation sur la culture numérique du Forum canadien sur les politiques d'Internet, « *le concept de culture numérique est généralement fondé sur trois principes : les compétences et les connaissances permettant d'utiliser les diverses applications et périphériques des médias numériques ; la capacité de comprendre le contenu et les applications des médias numériques; la connaissance et la capacité de créer à l'aide de la technologie numérique* »²⁷. Ce qui fait que cette culture porte en elle des valeurs plus riches, cette dernière pousse à la consommation l'exemple sur internet on y trouve des informations de toutes sortes et qui sont animées d'une manière à attirer le public. Dans ce sens, la création ainsi que le besoin d'innover jouent un grand rôle dans cette culture, et ici nous faisons référence à la création et l'innovation pédagogique qui mettent en lumière la construction des savoirs à travers l'échange par internet.

L'introduction ainsi que le développement de la culture numérique à l'école basée sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour améliorer le progrès vers de nouveaux apprentissages reposent donc sur des domaines à travers lesquels les compétences des apprenants sont évaluées à savoir : la création, la production, le traitement et l'exploration des données, l'information la documentation la communication et l'échange.

*« Les TIC s'intègrent bien dans une pédagogie où, conformément à la méthodologie scientifique, les savoirs – les résultats de la science – sont liés aux méthodes et techniques d'observation et d'expérimentation utilisées pour les obtenir. (...) De même, les réseaux s'intègrent naturellement dans les séances de travail personnel encadré (TPE) où l'information est recherchée essentiellement sur la toile mondiale par le biais d'internet mais aussi sur l'intranet du laboratoire dont la mise en place est de plus en plus fréquente. »*²⁸

Comme l'affirme Jean-Louis Durpaire, « *la société numérique est à la fois la société de la connaissance accessible à tous* »²⁹. L'école tout en respectant ses propres valeurs, intègre la

²⁶ FRAU-MEIGS, D., 2012, *Comment développer et transmettre une culture numérique*, disponible en ligne : <http://www.franceculture.fr/emission-place-de-la-toile-comment-developper-et-transmettre-une-culture-numerique-2012-12-01>, consulté le 12 février 2013.

²⁷ BALTZ, C., 2011, *Cyber, informationnelle, numérique... Nouvelles économies, nouvelles cultures ?*. Disponible en ligne : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/cyber-informationnelle-numerique-a-nouvelles-economies-nouvelles-cultures.html>, consulté le 12 février 2013.

²⁸ Rapport à l'inspection de l'éducation nationale, « L'école et les réseaux numériques », 2002, n°035, p.10. Disponible en ligne : <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/education/autres/l-ecole-et-les-reseaux-numeriques-rapport-a-m-le-ministre-de-la-2365688>, p.10, consulté le 9 avril 2012.

²⁹ DURPAIRE, J.L. & MATHIAS, P., *Apprendre dans la société numérique : temps ; lieux, ressources, attitudes, XXXVe colloque national*, Lille. Disponible en ligne : <http://www.afae.fr/spip.php?article342>, consulté le 20 février 2013.

culture numérique et ses outils pour faire en sorte que ses élèves possèdent de nouvelles connaissances en partageant et échangeant avec les autres à travers les technologies de l'information et de la communication.

3. L'IDENTITE CULTURELLE ET LA DIVERSITE

D'origine latine, le mot identité est synonyme d'enracinement et d'appartenance à un groupe. Par ailleurs, on entend par identité culturelle d'un être humain, le fait que celui-ci se sente partie prenante dans une communauté culturelle et qu'il porte son empreinte. L'identité culturelle est ainsi susceptible d'engendrer la substantialisation d'autrui, son enfermement dans une identité caricaturale associée par exemple à son appartenance ethnique ou à son genre, facteurs qui peuvent cristalliser des stéréotypes négatifs d'où des attitudes possibles de domination voire de destruction d'autrui.

Dans le présent travail nous aborderons ce terme en se référant à la diversité culturelle sur internet. Quels sont les impacts de la rencontre avec l'autre via les technologies de l'information et de la communication sur l'identité culturelle de chaque élève objet de notre étude ? Est-ce un avantage ou un inconvénient ? Comment y faire face ?

3.1. L'identité : résultat de rencontres et de comparaisons

La théorie de l'identité sociale avancée par Tajfel et Turner (1986) réclame que l'identité se construit toujours dans un rapport comparatif à d'autres groupes jugés semblables. Chaque groupe ou chaque individu a sa propre culture, d'ailleurs, l'identité culturelle de l'homme ne se construit que par les rencontres et les interactions avec d'autres personnes, voire même par le fait de se distinguer des autres. C'est ainsi que l'identité culturelle se différencie de la culture qui existe en soi, alors que l'identité culturelle est le fruit de la différence.

Ainsi, il n'existe pas seulement une grande diversité de catégories identitaires (nationalité, ethnicité...), mais aussi une grande variété à l'intérieur de chaque identité comme par exemple la différence de classe sociale, l'âge, le genre... Dans ce sens, chaque individu se caractérise non seulement par des différences extérieures comme on vient de le voir ci-dessus, mais aussi des différences intérieures. D'ailleurs, la construction de l'identité exige que l'individu se différencie à la fois des autres et des membres de sa propres communauté.

Ajoutons aussi que : identité et diversité, c'est une question qui place les individus devant un double défi : le premier étant en rapport avec l'origine géographique qui ne cesse de se diversifier, et le second, celui de la migration. Dans ce contexte, l'apprentissage de l'interculturalité à travers les technologies de l'information et de la communication, s'avère être l'outil qui nous servira non seulement à concevoir des situations susceptibles d'apporter de nouvelles expériences mais aussi de nouveaux schémas comportementaux.

3.2. La rencontre avec l'autre

On remarque que le développement croissant de notre société ainsi que le développement rapide de la technique dans le domaine de l'information et de la communication, ont eu comme effets majeurs l'augmentation des rencontres par l'intermédiaire des TIC entre ressortissant de cultures différentes. Sachant que dans la rencontre avec des cultures étrangères, la compréhension est une condition très importante et essentielle. Dans ce sens, une première distinction apparaît entre l'expérience primaire d'une culture étrangère autrement dit, l'expérience immédiate par contact direct avec la culture étrangère, et l'expérience secondaire qui dépend des médias.

C'est ainsi qu'il existe selon Peter Funke trois phases dans l'expérience d'une culture étrangère :

- D'abord la phase initiale de contact et de perception. Dans cette phase, l'apprenant rencontre la culture étrangère par l'entendement et le concept, par l'imagination et l'image. Il l'enregistre et l'accepte comme étrangère.
- Ensuite, la phase d'affrontement conscient par l'entremise d'une expérience secondaire. L'apprenant fait l'expérience de la culture étrangère de façon médiatisée à l'aide de représentation de la culture étrangère dans des textes écrits.
- Et à la fin, la phase de confrontation consciente par l'entremise d'une expérience primaire. Cette phase se décompose en deux sous - phases :
 - a) Interaction immédiate avec la culture étrangère en tant qu'expérience primaire en dehors du pays étranger
 - b) Interaction immédiate avec la culture étrangère dans le pays concerné.

Il ressort donc de ce qu'on vient d'avancer, que vivre avec l'autre est inévitable dans toute société ; c'est une liaison dont le corps humain représente déjà une donnée première : à savoir que pour se reproduire, se conserver et se socialiser le corps a besoin de l'autre. Les échanges se constituent dans une relation à l'autre. Dans cette perspective, un aspect est à prendre en considération comme quoi : l'autre est incontournable surtout que notre manière d'être est relative et collective, chaque être a besoin de l'autre pour prendre plaisir à soi-même.

3.3. La rencontre avec l'autre dans l'espace numérique

Il est admis que les technologies de l'information et de la communication en particulier l'internet, constituent un espace où peuvent s'exprimer des identités culturelles diverses et offrent la possibilité de connaître l'autre et d'échanger avec lui. Des chercheurs en sciences d'information et de communication affirment que l'internet constitue « *une matrice d'où peuvent jaillir de nouveaux territoires virtuels dont la somme forme ce qu'on appelle un « ensemble des terres habitées »* »³⁰. Face à cette réalité, la contrainte de la distance et du temps n'existe plus. Que ce soit par mode de visioconférence, forum de discussion, courrier électronique... la rencontre avec l'autre dans l'espace numérique vise à rapprocher les peuples éloignés tout en leur permettant de s'intégrer socialement et de partager leurs expériences. En ce sens, internet contribue à l'expansion des univers culturels ainsi qu'au développement du lien social.

Parler de la rencontre de l'autre dans le cyberspace c'est d'abord reconnaître le dialogue des cultures qui s'ouvre à la connaissance de l'autre en faisant disparaître tout genre de peurs et de conflits qui risque de naître de ce qu'on appelle l'ignorance.

4. LA DIVERSITE CULTURELLE A L'ERE DU NUMERIQUE

Former donc les jeunes en particulier ceux qui sont âgés de neuf et de dix ans sur la diversité culturelle ainsi que sur l'importance de l'interculturalité surtout dans un univers intégrant et utilisant les TIC pour établir des interactions entre les cultures, a pour objectif de développer leurs compétences et leurs connaissances. Une telle formation comporte des dimensions culturelles diverses en rapport avec l'ouverture à d'autres cultures, l'acquisition

³⁰ KIYINDOU, A., 2010, *TIC et développement socio-économique : enjeux et pratiques*, Hermès Lavoisier, Paris, p.111.

de nouvelles connaissances surtout en matière de langue et de culture à travers les échanges établis avec les autres par internet, et en rapport avec le savoir vivre ensemble surtout que c'est la qualité de leur vie ensemble qui conditionne leurs apprentissages.

Ajoutons aussi que la diversité, est synonyme de dialogue et de valeurs partagées. Elle fait référence à la pluralité et la modification. On entend donc par diversité non seulement la multiplicité des cultures, mais aussi la multiplicité des identités culturelles.

Aujourd'hui, à l'ère du réseau numérique et la mondialisation accélérée par les technologies de l'information et de la communication, l'expression de la « diversité culturelle » est présente partout dans toutes les sociétés ce qui fait que nous sommes de plus en plus confrontés à ce qu'on appelle la diversité culturelle sur internet. Le véritable enjeu de cette ère est de s'ouvrir au monde, rencontrer d'autres cultures, échanger avec les autres tout en restant bien évidemment soi-même, sachant que c'est cette diversité qui donne sens au dialogue des cultures. Cette expression nous semble utile aujourd'hui surtout pour sa souplesse et pour l'ouverture qu'elle offre. Travailler donc en diversité culturelle suppose la décision de prendre en compte des facettes « identitaires » multiples et d'autoriser entre elles un jeu, une dynamique. Tel est le cas de la francophonie qui soutient l'idée que *« la diversité culturelle qui garantit le traitement des biens et des services culturels comme n'étant pas des marchandises comme les autres, pourra nous aider à mieux vivre ensemble dans un monde multiculturel sachant que si l'identité francophone est basée sur une langue en partage, elle est aussi fondée sur des valeurs telles que : la solidarité, le partage, les droits de l'homme et la diversité. »*³¹

A ce titre, l'idée de la diversité culturelle, synonyme de dialogue et de valeurs partagées, correspond à la mission surtout culturelle fixée par la Francophonie, le cas de notre étude basée sur des expériences établies dans des pays francophones : faire de l'espace francophone un espace d'échanges et de dialogue.

A l'ère du réseau et de la société d'information, les TIC, occupent une place déterminante dans l'accès à la connaissance, et offrent de nouvelles opportunités surtout pour les jeunes pour le dialogue des cultures et pour l'accès à un savoir beaucoup plus riche. Cependant, ces technologies suscitent de nouvelles inquiétudes. Nombreuses sont les tendances qui menacent la diversité culturelle et linguistique en particulier sur internet. Ce dernier, exclut la domination d'un pouvoir central et dépasse les frontières spatio-temporelles. La question qui

³¹ www.unesco.org/2001/01-120.shtml, consulté le 9 mars 2013.

se pose est donc de savoir comment profiter de ce réseau pour le mettre au service de l'humanité en favorisant le plurilinguisme qui constitue une source d'enrichissement du patrimoine humain défendu par l'Unesco qui, consciente de tous ces enjeux, a pris un certain nombre d'initiatives telles que VIFRALIE, qui fait l'objet de notre étude³², destinée à promouvoir la diversité culturelle et l'apprentissage de la langue française, le dialogue et l'ouverture à l'autre d'où l'interculturalité. Ce projet, utilise les TIC dans le but de préserver la diversité culturelle et linguistique.

En réalité, les TIC en particulier l'internet est considéré comme une chance pour la diversité culturelle et linguistique, une chance de survie aux langues et aux cultures. En effet, il permet de donner une voix à ceux qui n'en ont pas, et lui donnent l'occasion de s'exprimer en pleine liberté et autonomie surtout que c'est un espace ouvert où chacun peut s'exprimer librement. C'est dans ce sens que les technologies de l'information et de la communication doivent être utilisées pour promouvoir la diversité culturelle et favoriser le dialogue des cultures ainsi que le respect des identités.

Par ailleurs, parler du dialogue des cultures c'est avant tout reconnaître la culture du dialogue qui s'ouvre sur la connaissance de l'autre et fait disparaître les peurs et les conflits qui naissent suite à l'ignorance.

A ce titre, promouvoir la diversité culturelle se trouve au cœur du mandat de l'Unesco qui en 2001 a adopté avec ses Etats membres une Déclaration universelle sur la diversité culturelle³³. L'article 6 « *Vers une diversité culturelle accessible à tous* », énonce :

« Tout en assurant la libre circulation des idées par le mot et par l'image, il faut veiller à ce que toutes les cultures puissent s'exprimer et se faire connaître. La liberté d'expression, le pluralisme des médias, le multilinguisme, l'égalité d'accès aux expressions artistiques, au savoir scientifique et technologique – y compris sous la forme numérique – et la possibilité pour toutes les cultures, d'être présentes dans les moyens d'expression et de diffusion, sont les garants de la diversité culturelle ».

On retient donc que l'UNESCO vise un objectif majeur, celui d'encourager la maîtrise des technologies de l'information et de la communication qui doivent être considérées comme des

³² Le projet VIFRALIE sera abordé en détail dans la deuxième partie de notre étude.

³³ <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001271/127160m.pdf>, consulté le 19 octobre 2012.

outils pédagogiques susceptibles d'assurer le bon déroulement des services éducatifs ainsi que la promotion de la diversité culturelle dans l'espace numérique

Nous pouvons à travers les travaux des chercheurs dans le domaine des sciences de l'information et de la communication, et ici nous citons à titre d'exemple Alain Kiyindou, dégager des constats importants concernant le rôle des TIC dans le développement socio culturel. Ces technologies ont un grand pouvoir notamment celui de la « reliance sociale » qui selon Roger Clausse cité par Kiyindou signifie la recherche de nouveaux liens (Kiyindou, 2010). Le développement des TIC faciliterait donc la réunion des individus.

En effet, les contacts ainsi que les rencontres jouent un rôle majeur dans le processus d'apprentissage surtout que la personne apprend énormément par l'interaction avec les autres. Cependant, une bonne préparation est à prévoir, ce qui exige une bonne volonté institutionnelle et pédagogique. Une fois ces conditions présentes, la personne peut faire l'expérience de ce qui l'unit et de ce qui la différencie des autres. Certes, ces rencontres interculturelles permettent non seulement d'apprendre à travers la culture de l'autre mais elles constituent aussi un face-à-face avec nous-mêmes, se connaître soi-même avant de connaître les autres. D'ailleurs, c'est à travers la rencontre avec l'autre, que l'image de soi et des autres se trouve mise en question (Helms, 1990).

Parler de cultures, de rencontres et de diversité sur internet fait appel à ce qu'on appelle « l'interculturalité » l'objet de la partie suivante. En effet, dans le chapitre qui va suivre, nous aborderons la notion de « l'interculturalité » sous l'angle des technologies de l'information et de la communication en particulier internet. L'interculturalité met l'accent sur la question du dialogue des cultures. Grace au développement des TIC les individus de cultures distinctes ont la chance ainsi que les moyens pour communiquer échanger et partager. Il s'agit également des interactions que les individus établissent entre eux. Nous commençons par établir une définition du terme pour mieux comprendre l'enjeu culturel des TIC.

II – L’INTERCULTURALITE

« La notion d’interculturalité connaît aujourd’hui une certaine fortune, sans que l’on distingue toujours bien ce qu’elle recouvre et sur quelles bases théoriques elle repose »³⁴

Avec l’arrivée des TIC, il est devenu urgent de produire des nouveaux modèles d’apprentissage pour une meilleure compréhension et transmission des connaissances, voire pour un meilleur apprentissage. Apprendre, est souvent associé dans notre inconscient à l’école dont l’objectif principal est de faire apprendre. Dans cette société en mutation, on ne doit pas se limiter seulement à apprendre à lire, à écrire Désormais, tout ne se joue plus à l’école, les médias ainsi que les réseaux de type internet jouent un rôle aussi.

A travers cette recherche nous proposons donc d’aborder le rôle des TIC dans le processus d’apprentissage, de transmission et de partage de connaissances selon une approche qui place l’individu dans une dynamique sociale et cognitive supportée par l’usage des TIC et qui dit TIC dit interactions et échanges. Dans ce contexte, des questions se posent du genre : Quel peut être le rôle et la place des TIC dans une approche interactionniste, sociale et socioconstructiviste de l’apprentissage ? Les travaux déjà réalisés ont permis de nombreuses découvertes ainsi que de nouvelles innovations qui placent les TIC comme des objets incontournables dans de nombreux domaines et processus organisationnels engagés dans l’apprentissage de la langue française et de l’interculturalité.

Egalement, dans ce qui suit, nous allons commencer d’abord par définir le terme de l’interculturalité afin de mieux comprendre les particularités de ce concept. Nous allons de même présenter le concept de compétence en se basant sur les travaux de Le Boterf pour pouvoir ensuite faire le lien entre les TIC et l’acquisition des compétences dans un milieu interculturel utilisant les TIC. La place de ces technologies dans l’apprentissage à travers trois points essentiels : l’information, la connaissance et le savoir.

Tenter de définir le concept de l’interculturalité relève d’un énorme défi. Notre objectif dans ce chapitre est de présenter une définition de ce terme et de dresser en même temps le champ historique de ce dernier pour dégager des éléments qui puissent servir à l’analyse de notre corpus.

³⁴ VERBUNT, G., 2001, *La société interculturelle*, Seuil, Paris, p. 9.

1. UNE DEFINITION QUI SE CHERCHE

L'interculturalité, terme qui renvoie à « *inter* » et à « *culturel* » et peut être traduit par « *contact entre cultures* ». Le débat sur l'interculturalité (et des termes dérivés), a donné au terme un aspect complexe du fait qu'il existe d'autres termes dérivés et des concepts polysémiques tels que : interculturel, interculturalité, transculturel, multiculturel, société plurielle, pluralisme ethnoculturel, inter ethnicité, intercommunautaire, intégration socioculturelle... Des termes qui montrent que les contacts sont basés en premier sur l'interaction. C'est un concept dynamique du fait qu'il a lieu entre des personnes n'appartenant pas à la même culture, qui entrent en relation, donc quelque chose qui se passe entre « Nous » et l'« Autre ». Le concept de l'interculturalité présenté par Camilleri met l'accent sur l'aspect interactif de ce champ : « *l'interculturalité est une enveloppe où chacun glisse un mot écrit à sa façon* »³⁵. En ce sens, l'interculturalité consiste dans la capacité à communiquer ayant pour objectif l'ouverture et le respect de l'autre.

En réalité, le terme de l'interculturalité recouvre une pratique ancienne, l'apparition du terme date des années 70, on en trouve les premières utilisations institutionnelles, en France, dans des circulaires de l'Éducation nationale³⁶ et, en 1976, lors de la Conférence générale de l'Unesco qui précise :

« À côté du principe d'authenticité culturelle, il convient de poser le concept de dialogue entre les cultures. Sous peine de favoriser les cloisonnements nationaux et le sectarisme sous des diverses, il importe d'ouvrir chaque culture à toutes les autres dans une perspective largement internationale. La spécificité d'une part, et les relations interculturelles de l'autre, apparaissent comme deux termes complémentaires qui donnent son équilibre à l'ensemble des activités » ³⁷

Cependant, la constitution du terme a connu plusieurs obstacles : d'abord, celui de l'affirmation d'une spécificité particulière du terme face à d'autres, multiculturel ou

³⁵ CAMILLERI, C., 1989, *Le choc de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Harmattan, Paris, 398 p.

³⁶ Circulaire du 2 février 1973 et du 25 janvier 1978.

³⁷ CLANET, C., 1990, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presse universitaire du Mirail, Toulouse, p.24.

pluriculturel ... et surtout la capacité d'affirmer en quoi ils ne sont pas identiques. Ensuite, celui de l'emploi du terme, et de sa forme, vu que les terminologies ainsi que les acceptations varient d'un chercheur à un autre : interculturel, interculturalité, interculturalisme, relation interculturelle, communication interculturelle ... Sachant que dans cette perspective il fallait prendre en compte l'existence de lieux institutionnels du champ comme par exemple les organismes de recherche dédiés à l'interculturel. En effet, c'est avec l'arrivée des nouvelles TIC que l'interculturalité a pris de l'ampleur.

Les recherches, ainsi que les théories sur l'interculturalité ont évolué sous l'influence de questions devenues centrales et importantes aujourd'hui dans toutes les sociétés, et qui sont en rapport avec la mondialisation de la culture et les identités culturelles. Aujourd'hui, de nombreux travaux provenant de divers chercheurs sont disponibles et traitent de nouvelles dimensions de l'interculturalité sous l'angle des TIC, de nouveaux domaines allant des questions d'ordre international, comme il en est le cas dans notre étude, à des questions nationales...

En fait, ce domaine s'est élargi tout en prenant en compte des institutions interculturelles fondées sur l'usage des TIC, précisément l'internet. Ce qui fait que désormais l'interculturalité :

« L'interculturalité circule dans toutes les sociétés, les irrigue, mélangeant les discontinuités et les appropriations, avançant comme une eau qui coule en s'étalant, imposant son omniprésence, et, aujourd'hui sa visibilité. Nul n'est en mesure, dorénavant, de faire comme si le phénomène n'existait pas »³⁸.

Les recherches sur la communication interculturelle s'alignent sur celles des SIC en tant que phénomène socioculturel et objet communiquant. D'après François Mariet, « *l'interculturalité n'est pas donnée par les médias, elle doit se construire dans leur consommation. Les médias sont l'occasion d'expérience interculturelle, ils ne sont pas interculturels a priori* »³⁹. Selon l'ensemble des définitions, l'interculturalité ne s'accomplit que lorsque deux cultures différentes dialoguent et inventent un espace propre à leur interaction.

³⁸ ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1999, *L'éducation interculturelle*, UFP, Paris, p.1.

³⁹ MARIET, F., 1999, « Le difficile interculturalisme des médias », in Abdallah-Prétceille M., Porcher, L., (dir.), *Diagonales de la communication interculturelle*, Ed. Anthropos, Paris, pp.193-207.

Néanmoins, malgré la diversité des terminologies, on peut à travers les travaux des différents chercheurs dégager des constantes importantes du champ de l'interculturalité qui mettent l'accent sur son aspect dynamique, surtout qu'elle procède des échanges, de liens mais aussi de tensions entre des cultures différentes.

Une autre constante qu'on trouve dans les différentes définitions de l'interculturalité, celle qui est en rapport avec le contact direct interpersonnel ou intergroupal des personnes appartenant à de cultures distinctes, et ici je cite Robert Redfield, Ralph Linton et Melville Jean Herskovits dans « *Memorandum for the study of acculturation* » :

« L'interculturalité est un phénomène qui résulte du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements subséquents dans les types culturels originaux de l'un ou des deux groupes »⁴⁰.

Bref, l'interculturalité n'est pas seulement un phénomène dynamique, impliquant une relation interpersonnelle ou inter-groupale, mais elle est surtout le reflet des modalités d'émergence du champ, à savoir qu'« *avant de s'imposer comme sujet de réflexion et de recherche, c'est sur le terrain que l'interculturalité a émergé comme problème* »⁴¹.

1.1. L'interculturalité : Est-ce une valeur positive ?

Le plus souvent, il semble que l'interculturalité soit appréhendée comme un concept positif. Aujourd'hui, le sens que nous donnons au terme « interculturalité » contient l'idée de dialogue visant à l'acceptation et à la compréhension des différences.

En ce qui concerne Verbunt, le sens de l'interculturalité est positif :

« L'interculturalité est une façon particulière de vivre avec plusieurs cultures. Elle suppose, dans la société et chez les individus, un certain type de rapport aux cultures une volonté de surmonter les obstacles de communication qui résultent de la différence culturelle pour profiter des richesses de chacune »⁴².

⁴⁰ DEVREUX, P., 1972, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Trd. De l'américain par T. JOLAS et H. GOBARD, Flammarion, Paris, p. 201.

⁴¹ DEMERGON, J., LIPIANSKY, E.M, 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris, p. 11.

⁴² VERBUNT, G., 2001, *La société interculturelle*, Seuil, Paris, p. 90.

1.1.1. Un processus et champ interactif

Comme on a pu le remarquer à travers les définitions retenues auparavant (voir partie 1), l'interculturalité se présente comme un processus continu. D'ailleurs, d'après les définitions qu'on a retenu dans notre étude sur l'interculturalité : « *Le terme même implique l'idée d'inter-relations, de rapports et d'échanges entre cultures différentes* »⁴³.

A ce titre, on comprend alors que l'interculturalité définit à la fois un processus et un champ interactif où l'on met l'accent sur les relations qui s'instaurent entre les personnes culturellement identifiées. D'ailleurs, Martine Abdallah Pretceille note que le but d'une approche interculturelle :

« *N'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. Méthodologiquement, l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le « je » (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit* »⁴⁴.

1.1.2. Une dimension humaine

L'interculturalité, présente une dimension humaine qui véhicule les rapports entre les personnes :

« *Ce qui entre en relation ce ne sont pas des cultures ou des identités nationales, la communication implique toujours des personnes et ce sont elles qui véhiculent ou médiatisent les rapports entre cultures* »⁴⁵.

Donc, il s'agit avant tout de rapports entre des personnes et à travers ces personnes se rencontrent et se confrontent des modes de vie, des manières de penser⁴⁶...

⁴³ LADMIRAL, J.R., LIPIANSKY, E.M. 1989, *La communication interculturelle*, A. Colin, Bibliothèque Européenne des Sciences de l'Education, Paris, p.10.

⁴⁴ ABDALLAH, M., « Approche interculturelle de l'enseignement de civilisation », in Porcher, Louis, (dir.), *La civilisation*, CLE International, Paris, pp.78-87.

⁴⁵ LADMIRAL, J.R., LIPIANSKY, E.M., 1989, *La communication interculturelle*. A. Colin, Bibliothèque Européenne des Sciences de l'Education, Paris, p.11.

⁴⁶ LIPIANSKY, E.M., 1995, *Psychologie de l'identité*, Dunod, Paris, 255 p.

1.1.3. Un changement

L'interculturalité ne concerne pas seulement une relation entre des personnes et des cultures différentes, celle-ci doit être comprise en tant qu'interaction où ces personnes et ces cultures se constituent tout en communiquant. Ce qui fait, l'interculturalité est selon Clanet :

« Un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que par l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent »⁴⁷.

Il faut aussi faire ressortir, que l'interculturalité c'est aussi la mise en relation d'identités et qu'elle contribue en même temps à la constitution de ces identités qui sont :

« Des processus sociaux dynamiques et non homogènes, en continuelle évolution et qui se définissent autant par leurs relations mutuelles que par leurs caractéristiques propres »⁴⁸.

1.2. L'approche interculturelle

A l'heure actuelle l'utilisation des TIC présente dans tous les domaines surtout dans le domaine des SIC pour tout ce qui est en rapport avec l'éducation et l'apprentissage de langues... engendre davantage de rencontres et d'échanges avec les interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels variés. Ainsi, nous sommes de plus en plus confrontés à la diversité culturelle.

Parler de la diversité culturelle sur internet met l'accent sur un problème majeur celui des stéréotypes et de l'ethnocentrisme. Un problème qui s'impose lorsque des individus issus de milieux culturels distincts se rencontrent. Afin de résoudre ce problème les didacticiens proposent comme solution l'approche interculturelle qui accorde une place importante à l'individu en tant que sujet.

⁴⁷ CLANET, C., 1993, *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presse universitaire du Mirail, Paris, p. 22.

⁴⁸ LIPIANSKY, E.M., 1995, *Psychologie de l'identité*, Dunod, Paris, 255 p.

Sachant que la rencontre avec un étranger c'est d'abord une rencontre avec une personne possédant des caractéristiques propres. La compétence interculturelle qu'une approche interculturelle vise à développer ne se limite pas seulement au dialogue avec un individu de culture différente mais tend aussi vers la reconnaissance de l'interlocuteur comme « autrui ». Elle se fonde sur la reconnaissance de la subjectivité du discours et sur la reconnaissance de l'identité d'autrui, et « *suggère une approche des cultures basées sur la compréhension de l'autre plutôt que sur la description* »⁴⁹. Dans cette perspective, la démarche interculturelle suppose donc de :

- Se décentrer en jetant sur son groupe un regard extérieur
- Se mettre à la place de l'autre, se projeter dans une autre perspective
- Dépasser les préjugés et les stéréotypes, essayer de comprendre l'autre
- Comprendre comment l'autre perçoit le monde et me perçoit

1.2.1. Approche pédagogique de l'apprentissage de l'interculturalité

L'apprentissage de l'interculturalité présente un énorme défi. Dans ce qui suit, nous suggérons quelques principes sur lesquels se base la pédagogie de l'apprentissage de l'interculturalité via les TIC :

- La confiance et le respect : le développement de la confiance est l'un des fondements de l'apprentissage de l'interculturalité puisque cette confiance est indispensable à l'ouverture qu'exige tout processus mutuel. Il est essentiel que nous nous sentions en confiance pour partager des points de vue, des sentiments et surtout pour parvenir à l'acceptation et la compréhension. Cela signifie de laisser l'autre s'exprimer et avoir une confiance dans les autres.
- Faire l'expérience de l'identité : le point de départ de l'apprentissage de l'interculturalité est notre propre culture c'est-à-dire nos propres expériences. Le processus de l'apprentissage de l'interculturalité exige que nous nous référions en permanence à nos origines car, tenter de se comprendre soi-même est un point essentiel avant d'aller à la rencontre des autres.

⁴⁹ ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1986, « Du pluralisme à la pédagogie interculturelle », in ANPASE (Association nationale des personnels de l'action sociale en faveur de l'enfance et de la famille), *Enfances et cultures*, Toulouse, p. 79.

- Le dialogue avec l'autre : l'apprentissage de l'interculturalité place l'autre au cœur de la compréhension. Dans cette dernière, l'autre devient indispensable à une nouvelle découverte de soi. L'apprentissage de l'interculturalité offre la chance de s'identifier aux perspectives de l'autre.
- Le changement : l'apprentissage de l'interculturalité est une expérience de changement, c'est un processus de transformation comme on vient de le voir plus haut.
- Un engagement total : l'apprentissage de l'interculturalité met en contribution tous les sens et les niveaux d'apprentissage, les connaissances, les émotions et les comportements. Et surtout la langue comme étant un élément fondamental de la culture ainsi que de la communication interculturelle.

Ainsi, le processus de l'apprentissage de l'interculturalité par le biais des TIC exige que nous nous référions à notre propre culture, donc à nos origines, nos expériences et nos rencontres. Tenter de se comprendre soi-même et de comprendre sa propre identité est une condition nécessaire pour aller à la rencontre de l'autre.

2. L'INTERCULTURALITE DANS LE CYBERESPACE

Désormais, le phénomène des sociétés pluriculturelles est présent partout dans le monde ce qui fait que peu de sociétés peuvent avoir aujourd'hui une culture homogène.

Comme nous l'avons déjà noté, l'interculturalité s'exprime à travers les réseaux numériques, c'est-à-dire via internet. En effet, c'est grâce au développement des TIC que les personnes de cultures différentes, ont à leur disposition plus de moyens pour communiquer et établir des contacts entre eux. En revanche, ces outils technologiques facilitent leur rapprochement et constituent un véritable accélérateur de l'échange interculturel. Ces technologies apparaissent comme des outils constituant un espace dynamique d'interactivité où de nouvelles conditions pour le dialogue des cultures se créent.

L'apprentissage de l'interculturalité à travers les TIC nous permet donc de rencontrer l'autre malgré les distances géographiques qui nous séparent.

3. TIC ET ACQUISITION DES COMPETENCES INTERCULTURELLES

A l'heure actuelle, les écoles semblent devoir suivre la succession rapide des événements mondiaux, surtout celles qui sont en rapport avec les TIC, à travers la considération progressive d'une compétence spécifique liée à la différence culturelle. Cette compétence est dite « *compétence interculturelle* ».

L'un des objectifs que nous essayons de défendre dans notre recherche étant d'examiner les ressources dont un individu devrait disposer pour acquérir une compétence interculturelle par le biais des TIC. Pour mieux appréhender l'importance de cette notion en milieu scolaire en utilisant les TIC, nous définirons dans un premier temps la « compétence interculturelle » en passant par le concept de compétence. Dans un deuxième temps, à la base des travaux de Guy Le Boterf sur les compétences, nous identifierons les ressources nécessaires qui favorisent le développement de la compétence interculturelle individuelle dans un milieu interculturel tel que l'école. Ceci nous permettra par la suite d'avoir une base théorique d'évaluation⁵⁰ pour un travail en situation interculturelle, utilisant les TIC pour le développement des compétences et les différents savoirs qu'un apprenant doit acquérir.

3.1. Le concept de compétence

En général, une compétence est une capacité d'action efficace face à une ou des situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser pour identifier et résoudre des problèmes.

Selon Leplat⁵¹, une compétence :

- Possède un double caractère *opérateur et finalisé* et sa forme est toujours contingente. C'est l'idée de compétence à agir qui doit prévaloir...

⁵⁰ Cette évaluation constitue la base de nos projets réalisés auprès des élèves des classes primaires participants aux deux projets d'étude. Elle sera basée sur le niveau atteint par les élèves en matière de compétences, de connaissances et d'acquisition de la langue française.

⁵¹ LEPLAT, J. 1995, « A propos des compétences incorporées », *Education permanente*, n° 123, pp.101-115.

- Est *apprise* : on ne naît pas compétent, on le devient par construction personnelle et sociale
- Est *structurée* : les différents éléments qui la constituent, se combinent, interagissent et la construisent
- Est une notion *abstraite et hypothétique* : elle est, par nature inobservable. Seuls le comportement et les résultats sont observables.

Pour sa part, Le Boterf affirme qu'une compétence est jugée « *en fonction de sa capacité à combiner les ressources dont il dispose à un moment donné, pour réaliser une activité en prenant en compte les conditions et les modalités d'exercice de cette activité* »⁵². Le tableau suivant explique l'idée avancée par Le Boterf en 1994 :

Tableau 1: La compétence d'après Le Boterf

Compétence =	Savoir agir Responsable et validé =	Savoir mobiliser Savoir intégrer Savoir transférer	Des ressources (connaissances, capacités)	Pour atteindre un objectif
--------------	--	--	---	-------------------------------

Source : RAKOTOMENA MIALY, H., 2005, *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. Revue internationale sur le travail et la société*, p.677.

Nous pouvons donc déduire d'après les composantes de ce tableau établi par Le Boterf, qu'une compétence se définit dans l'action (savoir-agir), autrement dit, c'est une compétence en acte/situation qui se construit dans une action finalisée et qui est reconnue par l'autre d'où le construit social.

Ce savoir-agir fait appel à d'autres savoirs tel que le savoir mobiliser, le savoir intégrer et le savoir transférer qui restent tout de même une compétence. Dans ce sens, Perrenoud affirme qu'il faut « *mobiliser ses connaissances pour une action donnée* »⁵³.

⁵² RAKOTOMENA MIALY, H., 2005, *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. Revue internationale sur le travail et la société*, Disponible en ligne : <http://www.cregor.net/membres/rakotomena/travaux/pdfs/D-MIALY-THESE,MES%20PUBLICATIONS%20ET%20NET-2005RAKOTOMENAMialyHenrietteVol3Num2pp668-691.pdf>, consulté le 13 mai 2013.

⁵³ PERRENOUD, P. 1997, « Construire des compétences dès l'école », cité par LEVY, J.F., in « *Etat de l'art* » sur la notion de compétence, ESF, Paris. Disponible en ligne : <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/IntroJFL.pdf>, consulté le 28 juin 2012.

Ajoutons que la présence des ressources est essentielle pour mettre en œuvre une compétence. Ces derniers se traduisent par tout ce que l'on sait et tout ce que l'on sait faire. D'où l'existence des deux types de ressources. Ces dernières, sont soit objectivées (qui relève de l'environnement), soit incorporées (personnelles) comme les :

- *Savoirs* constitués par les connaissances générales (concepts, savoirs disciplinaires...), les connaissances spécifiques à l'environnement professionnel (règles de gestion, culture organisationnelle...), des connaissances procédurales (méthodes, règles opératoires, procédures...)
- *Savoir-faire* qui sont des savoirs actualisés par les leçons tirées de l'expérience. Nous y trouvons des savoir-faire opérationnels, des savoir-faire expérimentiels, des savoir-faire relationnels, des savoir-faire cognitifs.
- *Aptitudes et les qualités* principalement constituées par les traits de personnalité. Dans la logique d'une approche combinatoire, ces qualités sont considérées comme des ressources plutôt qu'une compétence.
- *Ressources physiologiques* qui nous permettent d'acquérir et de stocker notre énergie.
- *Ressources émotionnelles* qui nous permettent de focaliser ces énergies dans le bon sens.

Toujours selon Le Boterf, quatre étapes résument le fonctionnement de la compétence :

- D'abord, l'élaboration des représentations opératoires : ces représentations constituent un pont médiateur entre les ressources dont une personne dispose et les activités à réaliser.
- Puis, la prise en compte de l'image de soi
- Ensuite, l'activation des savoirs mémorisés : action en fonction des ressources acquises au préalable.
- Et enfin, la mise en œuvre de savoir-faire cognitif : les modes de raisonnement: induction, déduction, abstraction réfléchissante, abduction, transduction, métaphore et analogie.

3.2. La compétence interculturelle sur internet

La mise en œuvre des compétences dépend du sujet (la personne), de l'environnement, des conditions et des situations de travail. L'usage des TIC fait surgir d'autres types de compétences dite « compétences interculturelles » qui selon Legendre est une compétence indissociable de la compétence communicative. Il la définit comme telle :

«La compétence culturelle ou socioculturelle ou le savoir relatif aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique»⁵⁴.

Une compétence interculturelle résulte de l'interaction entre une dimension communicative (tout ce qui se rattache à la communication verbale et non verbale : la langue, les mimiques, les gestes par exemple), et comportementale (tout ce qui se rattache au savoir être : le respect, la flexibilité, l'écoute par exemple), une dimension cognitive (tout ce qui se rattache à la connaissance sur la notion de culture : culture de l'autre, sa propre culture par exemple) et une dimension affective (tout ce qui se rattache à la sensibilité et à la compréhension par rapport à l'autre), (Gertsen 1992)⁵⁵. Elle tend vers la reconnaissance de l'interlocuteur comme « autrui », et « *elle suggère une approche des cultures basée sur la compréhension de l'autre plutôt que sur la description* »⁵⁶.

Une lecture de divers ouvrages sur la notion de compétence interculturelle de différents auteurs comme Gertsen (1992), Hofstede (1994), Iles (1995), nous a permis de retirer une définition claire : la compétence interculturelle est un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une personne ou un groupe de personnes de culture différente. Et que l'acquisition de ces capacités passe d'abord par : l'acquisition de connaissances ou de savoirs. Et ensuite la *compréhension* (Flye, 1997; Iles, 1995) qui nécessite un passage par une phase d'observation, de rétention, d'analyse et aboutit à une prise de conscience plus élevée. C'est ainsi, qu'on se trouve dans un cycle d'apprentissage qui vient confirmer que la compétence interculturelle est une chose qu'on apprend et qu'on ne naît pas avec. Elle met l'accent sur le résultat, c'est la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer et d'atteindre ces objectifs dans cette différence. Dans ce sens, les TIC

⁵⁴ LEGENDRE, R., 1993, *Dictionnaire Actuel de l'Education*, Guérin Education 2000, Paris, p. 224.

⁵⁵ GERTSEN, M. C. 1992, « Intercultural competence and expatriates ». *International Journal of Human Resource Management*, n° 3, pp. 341-362.

⁵⁶ ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1984, « Approche interculturelle du transfert des connaissances », *Education permanente*, Paris, n°75, p. 79.

enrichissent le processus d'acquisition de cette compétence en établissant l'ouverture ainsi que le contact avec les autres.

3.3. TIC et compétences

Dès lors, penser aux rapports qui existent entre les TIC et l'acquisition de compétences à l'ère du numérique, revient à se demander sur le double rôle de ces technologies surtout en ce qui concerne la mise en contact des individus d'une part, et la construction de compétences d'autre part. A savoir que l'acquisition de compétences par le biais des TIC signifie non seulement le fait de maîtriser ces outils comment les utiliser et les manipuler mais aussi et surtout comment le faire de manière appropriée dans une situation donnée avec une identité reconnue. Certes, cela nécessite à la fois l'accès à des ressources adaptées et un encadrement soutenu afin d'offrir aux apprenants un environnement motivant pour leur apprendre à traiter les informations, à créer et à communiquer à travers les TIC.

Dans cette perspective, le *Cadre européen de référence pour les langues du Conseil de l'Europe* (voir annexe), reconnaît que tout apprenant en situation d'apprentissage reposant sur les TIC, doit acquérir des compétences telles que :

3.3.1. Les Savoirs :

Il s'agit des savoirs socioculturels. Pour la compétence interculturelle, les savoirs nécessaires sont principalement : la connaissance de la notion de culture en général (Tung 1993), la connaissance de sa propre culture (Lainé 2004) et la connaissance de la culture spécifique (Tung 1993, Caligiuri 2000) avec laquelle on va être en interaction.

3.3.2. Le Savoir-faire :

Ce dernier se définit par les savoirs cadrés par des leçons tirées de l'expérience. Ainsi, ce genre de savoirs, résultent de la mise en œuvre de ce que nomme Kolb⁵⁷ « le cycle d'apprentissage » qui définit qu'une nouvelle expérience est établie à travers une conceptualisation qui a résulté d'une réflexion née d'une expérience concrète antérieure.

⁵⁷ KOLB, D. A. 1984, *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Financial times/ Prentice-Hall, New York, 288 p.

3.3.3. Le savoir-être :

Il met l'accent sur les traits de personnalités. Il s'agit des qualités personnelles nécessaires en contexte d'apprentissage interculturel. Ces traits de personnalités sont principalement : la flexibilité (Cant 2004, Lainé 2004), l'ouverture de l'esprit (Gertsen 1992, Caligiuri 2000), l'empathie qui est la faculté de se mettre à la place d'autrui (Lainé 2004, Gertsen 1992), la tolérance qui est définie par le respect des opinions et des manières d'agir d'autrui, le sens de l'humour.... Les attitudes et la motivation sont les éléments constitutifs de l'identité de l'apprenant : les attitudes, telles que le niveau de l'apprenant en termes d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, d'autres peuples, d'autres cultures. Et la motivation qui se résume par le désir de communiquer.

3.3.4. Savoir apprendre :

Il sert à mobiliser les habiletés afin de comprendre les événements de l'autre culture, à acquérir de nouvelles connaissances à ce propos et à agir de façon appropriée en situation de communication.

Selon le cadre européen commun de référence, les savoir-faire interculturels comprennent :

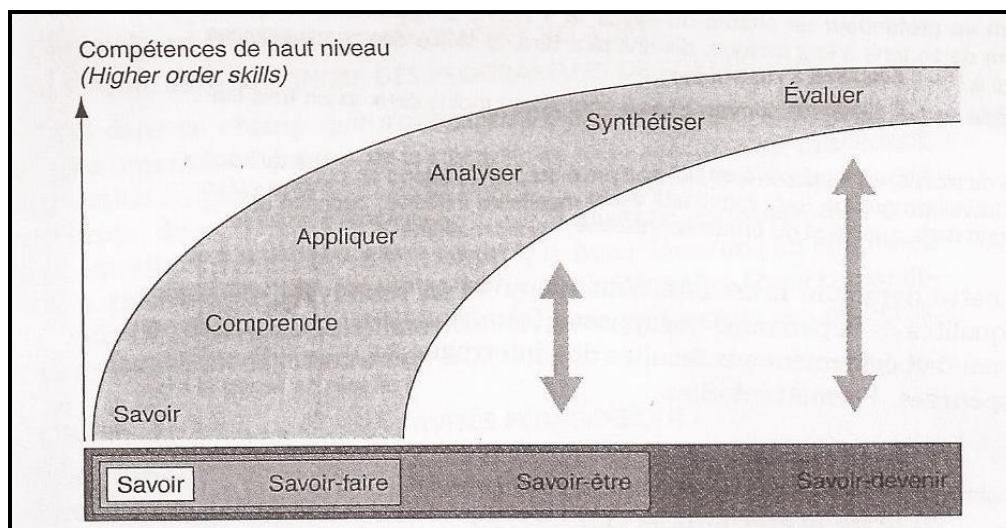
- La capacité linguistique et communicative (Gertsen 1992; Caligiuri 2000), autrement dit, la capacité de transmettre un message. Ce qui fait que cette compétence langagière permettra le partage d'un code commun de communication avec une autre personne parlant une autre langue.
- La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère.
- La sensibilisation à la notion de culture.
- La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère afin de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.
- La capacité comportementale⁵⁸.
- La capacité d'adaptation et de résolution des conflits issus de l'incompréhension⁵⁹.

⁵⁸ GERTSEN, M. C. 1992, « Intercultural competence and expatriates ». *International Journal of Human Resource Management*, n° 3, pp. 341-362.

⁵⁹ ILES, P. 1995, « Learning to work with difference ». *Personnel Review*, vol. 24, n° 6, p. 17.

La figure ci-dessous présente en axe horizontal les différents savoirs qu'on vient d'énumérer. Nous voulons montrer les différents champs d'actions de chaque savoir. Des compétences du savoir-être telles que la motivation, l'intérêt et la satisfaction influencent la manière dont un individu va acquérir des connaissances, des savoirs et des compétences.

Figure 1: Les savoir-être et savoir-devenir pour le développement des compétences



L'on retient aussi que sans rencontre ou sans contact on ne peut parler d'interculturalité. Sachant aussi qu'il ne s'agit pas seulement de rencontres mais surtout de transformations/de changements qui résultent du contact entre des individus appartenant à des cultures distinctes.

Après avoir approfondi le concept de culture et de relation entre les cultures, nous avons exposé en quoi consiste la *compétence interculturelle*. Ensuite, en se basant sur l'approche combinatoire des compétences de Guy le Boterf⁶⁰, nous avons identifié les ressources nécessaires pour la compétence interculturelle qui repose particulièrement sur trois éléments essentiels à savoir : la capacité à comprendre les différences distinctives entre le monde d'où l'on vient et celui où on va, la capacité d'établir une relation entre sa culture et la culture de l'autre et enfin à être ouvert à de nouvelles expériences.

⁶⁰ LE BOTERF, G. 1994, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, éditions d'organisation, Paris, 175 p.

4. TIC ET APPRENTISSAGE

« *L'homme est une machine à apprendre* »

François Jacob⁶¹

4.1. A propos de l'apprentissage

Les définitions de l'apprentissage sont multiples. Ainsi, selon les différents courants de pensées, l'apprentissage va être défini comme un processus de mémorisation par stimuli, et comme un processus d'accumulation d'informations.

De ce point de vue, Beauvais⁶² et Reboul⁶³ rappellent que l'apprentissage renvoie à l'action d'acquérir ou de développer des savoirs extérieurs à l'apprenant.

De son côté Arne souligne que le véritable apprentissage se déroule à trois niveaux⁶⁴ :

- L'apprentissage cognitif, celui-ci signifie, l'acquisition des connaissances comme par exemple : savoir que la terre a la forme d'une sphère.
- L'apprentissage émotionnel, qui est en rapport avec nos sentiments comme par exemple lorsqu'on se rappelle ce qui nous faisait peur quand on était petit...
- L'apprentissage comportemental, c'est d'être capable d'accueillir une personne comme l'exige les règles de politesse....

Pour la part des auteurs constructivistes, l'apprentissage se présente comme étant un processus mental de construction-déconstruction-reconstruction, dans lequel l'apprenant est psychologiquement déséquilibré par la perte de sens et par la nécessité de reconstruire ce que le processus lui impose. Par conséquent, parler de l'apprentissage c'est surtout parler de l'individu, de sujet(s), d'acteurs sociaux et de leurs outillages conceptuels. D'ailleurs, pour De Vecchi⁶⁵, la *perte de sens* et la *remise en équilibre de l'apprenant ou de l'individu* sont les

⁶¹ JACOB, F., 1988. *Biologie et racisme*, Du Seuil, Paris, cité par Giordan, 1998, p.7

⁶² BEAUVAIS, M., 2003. *Savoir enseignés : question(s) de légitimité(s)*, L'Harmattan, Paris, 288 p.

⁶³ REBOUL, O., 1995, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Presse universitaire de France, Paris.

⁶⁴ ARNE, G., 2011, « Concept de l'apprentissage interculturel », in *T-Kit l'apprentissage interculturel*, no 4, Edition du conseil de l'Europe, Strasbourg, p.17

⁶⁵ DE VECCHI, G., 1996, *Faire construire des savoirs*, Hachette, Paris, 263 p.

conditions nécessaires aux processus de l'apprentissage. Develay souligne qu' « apprendre, c'est fréquemment se construire du pouvoir par du savoir ».⁶⁶

Nous pouvons donc conclure que le paradigme d'apprentissage met l'accent sur le développement des compétences conçues comme des savoir-faire complexes qui mobilisent des connaissances en exigeant leur intégration. Il conçoit de même que les connaissances se construisent à travers les interactions avec les autres. Pour ce qui concerne les activités en classe, ces dernières se fondent sur les relations entre les enseignants et les élèves. Autrement dit, ce processus se base sur des activités interactives.

Ainsi, la réussite repose sur des critères du genre qualitatif en rapport avec la qualité de compréhension, la qualité des compétences ainsi que la qualité des connaissances acquises et construites.

4.1.1. Les outils de l'apprentissage

A l'ère du réseau, la question des connaissances, des informations et des savoirs est devenue centrale présente dans un consensus qui s'est formé sur les notions-clés qui sont présentes à travers les SIC. Le développement des TIC rend de plus en plus facile l'accès à l'information et augmente ainsi la rapidité de son traitement. A savoir, que l'information ne se confond pas avec la connaissance ni avec le savoir. Une distinction s'impose donc entre ces trois concepts.

4.1.1.1. L'information

Le terme information vient du latin *informare* et signifie : donner une forme. Pour Jacques Legroux⁶⁷, l'information est du domaine social. Elle est extérieure à l'individu et elle n'existe pour ce dernier que lorsqu'elle entre dans son monde d'action. Mais, pour entrer dans ce monde, l'information doit trouver un sens utile pour des pratiques de mises en œuvre par l'individu. Olivier Le Deuff retrace l'étymologie de la notion de l'information qui dit que l'information vient de forma (le moule) ce qui implique selon lui que nous étudions davantage les formes sociales, culturelles et matérielles :

⁶⁶ TARDIF, J., 1998, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique ?*, ESF éditeur, Paris, 126 p.

⁶⁷ LEGROUX, J., 1981, *De l'information à la connaissance*, L'Harmattan, Paris, 379 p.

« De fait, le concept d'information dans son usage ordinaire, est habituellement lié à une activité de connaissance. Il rejoint en cela le concept médiéval d'informatio. En effet, dans la tradition médiévale, lorsque l'anima connaît, elle n'ingère pas les objets du monde extérieur. Mais au contraire, elle est « informée » de cet objet. Dans l'acte de « cognitio », on dit que l'âme procède par la sensation qui, dans ce processus, ne saisit pas la materia de l'objet connu mais uniquement sa forma. Dans l'anima, l'objet est alors présent à nouveau— re-presentatio — mais sous une autre forme. La conséquence de ce processus est que l'âme est – in actu – « informata ». De ce fait, elle ne peut traiter qu'une représentation, c'est-à-dire une « informatio »⁶⁸.

Pour sa part, Jean Meyriat⁶⁹, affirme que *« l'information est le contenu cognitif du processus de communication »* c'est une activité *« de deux (ou plusieurs esprits) qui communiquent entre eux, et le font d'ailleurs dans un environnement social dont les multiples composantes influencent les conditions de sa création, de sa transmission et de sa réception »*.

Toujours selon Meyriat, la « connaissance transmise et acquise, constitutive de savoirs » elle est « au cœur de toutes les activités humaines, toutes celles du moins dans lesquelles l'esprit est de quelque manière engagé »⁷⁰. En SIC, l'information se définit alors *«comme une connaissance communiquée ou communicable »*⁷¹, la communication impliquant une attribution de sens.

4.1.1.2. La connaissance

En SIC il s'agit, dans le domaine de la construction des connaissances, de comprendre les médiations à l'œuvre dans l'échange, l'appropriation, la réécriture, la production et la diffusion des connaissances nouvelles. Un certain nombre d'outils joueraient un rôle, important dans la construction de la connaissance comme par exemple les dispositifs pédagogiques, les TIC...

⁶⁸ LE DEUFF, O., 2010, *L'information n'est pas savoir*. Disponible en ligne : <http://www.guidedesegares.info/2010/09/26/information-n%E2%80%99est-pas-savoir/>, consulté le 28 juin 2013.

⁶⁹MEYRIAT, J., 1985, « Information vs communication ? », in *L'espace social de la communication : concepts et théories*, A.-M. Laulan, (dir.), Retz-CNRS, Paris, pp. 63 – 89.

⁷⁰ MEYRIAT, J., 1983. *De la science de l'information aux métiers de l'information. Schéma et schématisation*, ADBS, Paris, n°19, p. 65-74.

⁷¹ MEYRIAT, J., 1985. « Information vs communication ? », in *L'espace social de la communication : concepts et théories*, A.-M. Laulan, (dir.), Retz-CNRS, Paris, pp. 63 – 89.

Contrairement à l'information, la connaissance est du domaine privé, personnel. Selon Martine Beauvais⁷², la connaissance est liée à l'individu qui l'incarne et représente une partie constitutive de lui et de son identité. Ce qui nous amène à dire, que la connaissance est avant tout un vécu et une expérimentation de la chose connue ou à connaître. C'est pourquoi selon Legroux « *la connaissance engage la personne toute entière, autant avec son affectivité qu'avec son intelligence, autant avec son expérience qu'avec sa raison* »⁷³.

Connaissance désigne selon Meyriat⁷⁴ « *l'acte de l'esprit s'appliquant à un objet quel qu'il soit* ». Elle est donc l'activité par laquelle l'esprit prend possession d'un objet et c'est l'information qui produit « *une modification de l'état de connaissance de celui qui la reçoit* ».

Pour leur part, Paul David et Dominique Foray signale que « *la connaissance doit être distinguée de l'information* ». Ils poursuivent en expliquant que « *posséder une connaissance dans quelque domaine que ce soit, c'est être capable d'actions intellectuelle ou manuelle. La connaissance est donc fondamentalement une capacité cognitive* »⁷⁵.

J.-G. Ganascia⁷⁶ distingue « la » connaissance « des » connaissances. Il explique que la connaissance vise le rapport privilégié qu'entretient un sujet avec une chose ou une personne. Les connaissances se rapportent au contenu et relèvent non pas de l'individu mais de la communauté des individus et recouvre ainsi différents domaines.

Dans ses travaux, Pesqueux⁷⁷ cite trois catégories de connaissances où nous retrouvons la trilogie « savoir- faire- comprendre » de Prax⁷⁸ :

- La connaissance relative au savoir, descriptives, statistiques, directement utilisables relevant plutôt de l'information.
- La connaissance relative au faire, dynamiques, relevant des méthodes et des procédures.

⁷² BEAUVAIS, M., 2003, *Savoir enseignés : question(s) de légitimité(s)*, L'Harmattan, Paris, 288 p.

⁷³ LEGROUX, J., 1981, *De l'information à la connaissance*, L'Harmattan, Paris, p.344.

⁷⁴ MEYRIAT, J., 1985, « Information vs communication ? » in *L'espace social de la communication : concepts et théories*, A.-M. Lulan, (dir.), Retz-CNRS, Paris, pp. 63 – 89.

⁷⁵ DAVID, P. & FORAY, D., 2002, « Une introduction à l'économie et à la société du savoir », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 171, p. 13-28.

⁷⁶ GANASCIA, J.-G., 1996, *Les sciences cognitives*, Flammarion, Paris, 186 p.

⁷⁷ PESQUEUX, Y., 2007, *Management de la connaissance - knowledge management, apprentissage organisationnel, société de la connaissance*, Economica, Paris, 230 p.

⁷⁸ PRAX, J.-Y., 1997, *Manager la connaissance dans l'entreprise*, INSEP Edition, Paris, 270 p.

- La connaissance relative au comprendre issues d'enrichissements apportés par les échanges entre les personnes et relevant de la communication.

Pesqueux fait aussi remarquer la distinction de De Vaujany entre la connaissance acquise (savoir théorique et disciplinaire qui s'apprend en dehors du contexte et qui sera assimilée suivant la capacité de l'individu), la connaissance codifiée, la connaissance située (elle génère des connaissances par échange) et la connaissance incorporée (aux outillages, les logiciels...)

Pour Nonaka, Toyama et Konno⁷⁹ la connaissance est un processus humain dynamique créé à travers une interaction sociale entre individus, elle est spécifique à un contexte. Nonaka et Takeuchi⁸⁰ proposent à leur tour un modèle qu'ils qualifient de « spiral du savoir » tout en distinguant les connaissances tacites et la connaissance explicite. La première incorpore des éléments cognitifs et techniques qui ne peuvent pas être codifiés (croyances, point de vue..). La seconde au contraire, peut être codifiée, exprimée dans un langage formel et partagée et être facilement se stocker et se transmettre.

4.1.1.3. Savoir

Le savoir se caractérise par une connaissance sur quelque chose et représente une interface entre l'information et la connaissance. C'est « *un ensemble organisé de connaissances qui concernent tout ce que nous pouvons apprendre et transmettre* »⁸¹. Le savoir, selon Meyriat désigne toutes les branches de la connaissance. C'est pour cette raison que si l'information est un flux transmissible, le savoir est un système pour comprendre et traiter par la suite ce flux.

Guy Pelachaud définit le savoir comme étant « *un bien collectif, qui fonde le progrès de l'humanité* », et « *qui ne peut être accumulé qu'à condition d'être transmis* ». Selon lui, le savoir fait partie d'un patrimoine culturel qui se partage, sans contrainte de temps, de lieu ni d'argent, du moment où il est accessible à tous. Aujourd'hui, à l'ère du numérique, les nouvelles technologies tel que les TIC constituent un enjeu capital pour la construction du savoir à condition d'avoir une bonne formation en ce qui concerne l'usage des TIC. Dans ce

⁷⁹ NONAKA, I., TOYAMA, R., & KONNO, N., 2000, *SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation*, Long Range Planning, 33, pp.5-34.

⁸⁰ NONAKA, I. & TAKEUCHI, H., 1997, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck université, Bruxelles, 303 p.

⁸¹ KIYINDOU, A., 2011. *Nouveaux espaces de partage des savoirs*, L'Harmattan, Paris, p.9

sens, le savoir serait un ensemble organisé d'informations, de connaissances qu'il faut apprendre à utiliser. Autrement dit, le savoir est un bien collectif à condition de l'acquérir, de le constituer et de donner les moyens aux peuples d'y accéder, contrairement à l'information qui est un message en direction d'un destinataire. Le savoir, qui fonde le progrès de l'humanité, est l'expression d'une diversité culturelle qui répond aux missions des services multiculturels. Cependant, le savoir, bien collectif, a tendance à devenir une valeur marchande ainsi qu'un enjeu économique et commercial.

Certes, l'avènement des TIC a permis l'accès à distance de l'information et même de la connaissance. A ce titre, David et Foray⁸², distinguent plusieurs types d'influences des TIC sur la création de connaissances :

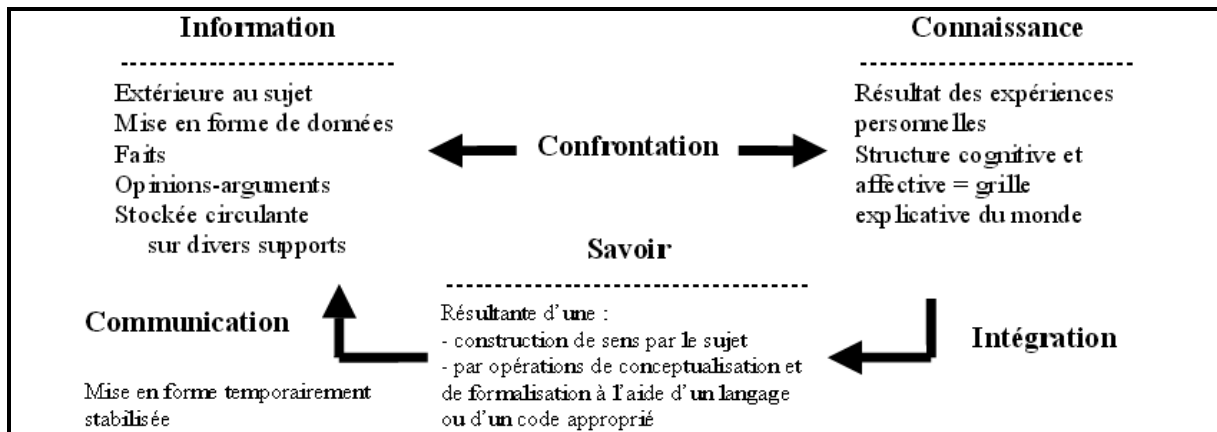
- *Le premier est la création d'une abondance potentielle d'informations, qui est véritablement révolutionnaire.*
- *Le deuxième est relatif à la montée en puissance des interactions créatrices d'objets virtuels, auxquels chacun a un accès instantané, et qui facilite le travail et l'apprentissage collectif.*
- *Le troisième type d'impact réside dans les possibilités de traitement par les nouvelles technologies de gigantesques bases de données ; ce qui constitue en soi un puissant système d'avancée des savoirs.*

Y. Jeanneret explique en précisant que « nous pouvons employer le terme d'information pour désigner la relation entre le document et le regard porté sur lui », « celui de connaissance pour indiquer le travail productif des sujets sur eux-mêmes pour s'approprier des idées ou des méthodes », et « celui de savoir pour caractériser les formes de connaissance qui sont reconnues par une société », et il conclut que « ces notions se conditionnent mais n'équivalent pas l'une à l'autre »⁸³. La figure ci-dessous explique le rapport qui existe entre l'information, la connaissance et le savoir et confirme la conclusion de Jeanneret.

⁸² DAVID, P. & FORAY, D., 2002, « Une introduction à l'économie et à la société du savoir », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 171, pp. 13-28.

⁸³ JEANNERET, Y., 2000, *Y-a-t-il vraiment des technologies de l'information ?*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve, 200 p.

Figure 2: Rapport information, connaissance et savoir



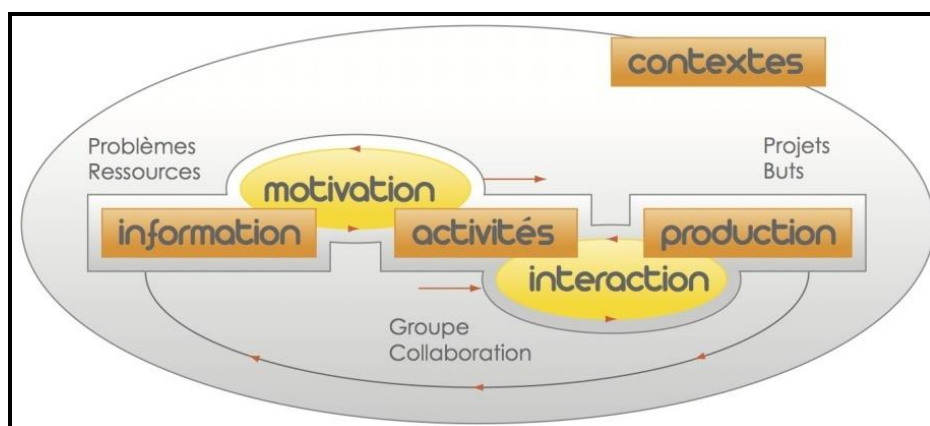
Source : J. Legroux et J.P. Astolfi, L'école pour apprendre, ESF, 1992

4.1.2. Les outils technologiques

Porteuses de potentiels et d'interactivité, les technologies en particulier les TIC nécessitent pour avoir une influence positive sur les apprenants des dispositifs focalisés sur l'apprentissage des apprenants.

L'utilisation voir même l'intégration de ces outils en classe présente des avantages pour l'apprentissage : elles servent également à l'économie du temps et à la diversité des cours et des méthodes ce qui rend l'apprentissage plus actif et concentré sur le contenu. Pour mieux comprendre l'influence des TIC sur l'apprentissage et répondre à notre problématique du départ, nous empruntons le modèle pragmatique avancé par Marcel Lebrun et qui a comme objectif d'analyser les effets de ces outils :

Figure 3: Un modèle pragmatique pour analyser les effets de dispositifs avec ou sans TIC sur l'apprentissage



Source : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2011/03r-lebrun-tice/sticef_2011_lebrun_03r.htm

Suite à ce modèle nous constatons comme l'explique également Lebrun que les activités des apprenants ainsi que leurs informations sont dirigées vers une piste celle de la production de nouvelles connaissances et compétences. La motivation ainsi que l'interaction constituent le centre d'intérêt et l'engagement des apprenants. En ce sens, Alain Kiyindou⁸⁴ précise que « *ces outils permettent de saisir, traiter, stocker et communiquer l'information. Il ne s'agit pas, toutefois, de supports traditionnels reconnues pour leur simplicité, mais de supports basés sur des innovations techniques* » au service du développement de connaissances et de compétences.

4.2. L'apprentissage par internet

L'ouverture ainsi que l'accessibilité des réseaux numériques et d'internet ont permis l'évolution des technologies et ont offert de nouvelles perspectives surtout dans le domaine d'apprentissage. Le e-Learning ou l'apprentissage en ligne, est une approche qui utilise les TIC afin de permettre la mise en œuvre de processus de formation à distance. Ce genre d'apprentissage se réalise par l'intermédiaire de plateformes numériques qui permettent l'interaction des enseignants avec les apprenants à travers des espaces numériques spécifiques supportés par l'introduction des TIC.

⁸⁴ KIYINDOU, A., 2010. *TIC et développement socio-économique : enjeux et pratiques*, Hermès Lavoisier, p.17.

Penser l'usage de l'internet dans le domaine des apprentissages surtout au sein des établissements scolaires primaires (le cas de notre étude) c'est sans doute le fait de réaliser des activités/tâches ou des apprentissages qui intègrent les TIC dans leur programme voire même dans leur système. Certes, les usages de l'internet sont nombreux et multiples et peuvent atteindre tous les domaines. Que ce soit en milieu pédagogique, social, professionnel..., internet favorise tout genre de savoir et d'apprentissage. Dans ce qui suit, nous nous intéressons à l'apprentissage ou l'usage interculturel de l'internet donc à l'usage pédagogique et didactique sachant que l'apprentissage de la langue est indissociable de l'apprentissage de la culture et que la langue constitue un vecteur privilège de cette dernière. Il s'agit évidemment d'un usage/apprentissage ayant des objectifs culturels visant à promouvoir l'échange et le dialogue des cultures dans le cyberspace. En effet, l'apprentissage par le biais de l'internet surtout celui de l'interculturalité et de la langue, donne la possibilité d'échange au niveau des littératures, folklores, musique... ce qui permettra de faire connaître sa propre culture et d'en découvrir d'autres. Dans ce sens, les TIC constituent des outils/moyens permettant l'accès à la culture et aux savoirs. Prenons l'exemple de la francophonie sur la toile. Désormais, les sites web francophones constituent des portails culturels qui ouvrent la francophonie à l'extérieur autrement dit, les TIC ont permis à la francophonie de s'ouvrir sur le monde entier. Grâce aux TIC, les francophones peuvent rester en contact et développer l'élément moteur sur lequel se base la francophonie : les échanges interculturels.

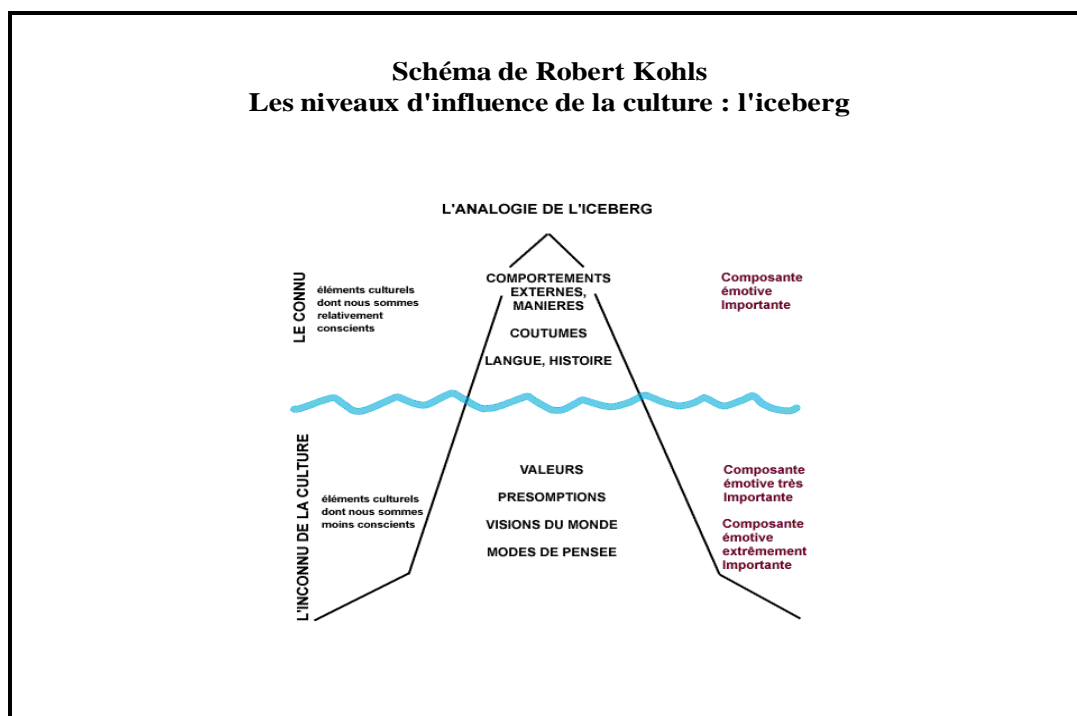
4.2.1. TIC et apprentissage de l'interculturalité

L'apprentissage interculturel par le biais des TIC met en jeu trois facteurs essentiels à savoir : la culture, la langue et la communication (nous l'aborderons dans le chapitre suivant). Acquérir une nouvelle culture ainsi qu'une deuxième langue, c'est aussi acquérir des savoir-faire : c'est une pratique, que l'on fait ses gammes en interaction d'où le rôle majeur des TIC en particulier de l'internet qui se présente comme un moyen facilitant l'échange et l'interaction entre les apprenants. Un moyen au service de l'ouverture vers l'autre.

C'est ainsi que dans le cadre de notre recherche, la question de l'acquisition de connaissances surtout en matière de la L2 et d'interculturalité par le biais des TIC est une question *d'efficience communicationnelle* au sein d'un groupe humain donné. C'est d'un comportement langagier qu'il s'agit d'acquérir, d'un savoir-faire (usage et manipulation des TIC).

La diversité culturelles dans l'espace numérique concernant la façon dont les individus pensent, agissent... nous fait prendre conscience de la culture, surtout qu'on ne peut penser la culture en tant que « culture » au singulier mais en tant que « cultures » au pluriel, vu la pluralité de ce monde dans lequel nous vivons. L'apprentissage de l'interculturalité sur internet c'est avant tout, un apprentissage qui vise à découvrir l'autre, sa culture dans ces différentes formes : le connu (coutumes, langue, comportement...), et l'inconnu (normes, valeurs, mode de pensée...). Dans ce sens, nous avons emprunté le modèle de l'iceberg avancé par Kohls⁸⁵ qui illustre les différentes composantes de la culture en mettant l'accent également sur ce qui est visible et ce qui est invisible et donc difficile à découvrir.

Figure 4: Les niveaux d'influence de la culture : le modèle de l'iceberg



Source : T-kit l'apprentissage interculturel⁸⁶

Apprendre interculturellement par le biais des TIC signifie d'abord de savoir et d'être conscient de la partie cachée de sa propre culture et d'être capable de la partager avec les autres pour mieux se comprendre. C'est en communiquant et en échangeant sur internet que nous découvrirons les aspects cachés de la culture de l'autre, d'où l'utilité des TIC.

⁸⁵ KOHLS, R., 1990, *Modèles de comparaison des cultures*, Intercultures, no 9, pp.89-106.

⁸⁶T- kit l'apprentissage interculturel, 2001, p. 17, disponible sur : http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/4/French/tkit4_fr.pdf, consulté le 25 mai 2012.

Par la suite, établir un échange consiste à développer une capacité à communiquer liée à la maîtrise d'une langue. Dans ce sens, acquérir la maîtrise d'une nouvelle langue signifie l'acquisition d'une certaine maîtrise de compétences socioculturelles. Ainsi comme l'a fait remarquer Véronique⁸⁷, l'apprenant « *doit intérioriser, en plus du matériau verbal de la langue étrangère, des normes communicatives inconnues et des valeurs nouvelles à travers la participation à des échanges communicatifs simulés ou réels dans cette langue* », d'où l'utilité des TIC. Ce caractère socioculturel de l'acquisition signifie notamment, comme l'a noté Vogel⁸⁸ que la maîtrise d'une langue implique, en plus d'une compétence proprement linguistique, « *la connaissance des conditions d'utilisation des signes et des règles linguistiques* » qui sont appris. Apprendre à parler une langue implique en effet d'apprendre à faire usage des bons mots et des bonnes formules au bon moment, dans la situation adéquate.

Sachant qu'il existe plusieurs facteurs susceptibles d'influencer l'acquisition d'une langue seconde à travers les échanges établis par les TIC :

- Le contexte d'apprentissage. A savoir que le contexte dans lequel se réalise l'apprentissage constitue un facteur central et important. Porquier et Py proposent de définir le contexte d'appropriation comme « *l'ensemble des circonstances et des conditions d'acquisition/apprentissage d'au moins une langue non maternelle* »⁸⁹ (Porquier et Py 2004 :54).
- Le milieu d'apprentissage. Ce dernier correspond au contexte dans lequel se déroule l'apprentissage. IL existe deux types : l'apprentissage en milieu guidé qui correspond en général à une classe ou un cadre institutionnel quelconque. Il représente pour sa part l'espace de l'apprenant en dehors de la classe soit également l'environnement social (le cas de nos deux études expérimentales). L'apprentissage en milieu non guidé ou naturel.

On comprend donc à travers cette distinction, que ces deux milieux d'apprentissage puissent ne pas donner lieu au développement du même type de compétence linguistique chez l'apprenant. Véronique notamment fait remarquer à cet égard : « *que lors de l'acquisition en milieu naturel, on a tout lieu de penser que les connaissances développées seront*

⁸⁷ VERONIQUE, D., 2009, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Didier, Paris, p.9.

⁸⁸ VOGEL, K., 1995. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presse universitaire, Toulouse, p. 277.

⁸⁹ PORQUIER, R. & PY, B., 2004, *L'apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Didier, Paris, p. 54.

essentiellement procédurales, alors que l'apprentissage en classe de langues développe des compétences déclaratives et des verbalisations métalinguistiques »⁹⁰, ce que nous tenterons de découvrir dans la deuxième partie de notre recherche à travers les tâches d'interactions des apprenants sur internet.

- Le contexte sociolinguistique. Qualifié soit d'*homoglotte* s'il s'agit d'un contexte où la langue à apprendre est la langue parlée dans le milieu social environnant, soit celui qualifié d'*hétéroglotte* quand il s'agit d'un contexte où la langue à apprendre diffère de la langue parlée dans le milieu social environnant. Ainsi, « *un francophone peut apprendre le chinois en France ou en Australie (contextes hétéroglottes) (le cas de notre étude) ou en Chine (contexte homoglotte)* »⁹¹. Dans cette mesure, « *parler de contexte hétéroglotte [...], c'est observer qu'une L2 s'apprend souvent en dehors de son espace, c'est-à-dire dans un contexte social et linguistique autre celui où elle est habituellement parlée* »⁹². A ce propos Porquier & Py ont fait remarquer que :

« *La distinction homoglotte/hétéroglotte recoupe plusieurs des autres axes considérés*⁹³. D'une part, l'apprentissage en milieu hétéroglotte paraît correspondre à la situation la plus courante, ou prototypique, de l'enseignement/apprentissage des langues institué, pour autant qu'il est associé aux contextes scolaires ou institutionnels. D'autre part, l'acquisition en milieu social s'effectue forcément en milieu homoglotte. Mais par ailleurs, divers contextes mixtes d'appropriation, selon l'axe institué/non institué, combinent des contextes homoglottes et hétéroglottes dans un même espace de temps. Un élève turc, coréen ou australien qui étudie le français à l'école secondaire dans une ville moyenne de son pays n'aura normalement pas (ou peu) de contact avec cette langue en dehors de la classe, dans son environnement social habituel. A l'opposé, l'adulte turc, australien ou coréen suivant un cours de français à Québec, à Besançon ou à Neuchâtel aura normalement aussi contact avec cette langue dans l'environnement social en dehors du cours. On peut alors, dans ce

⁹⁰ VERONIQUE, D., 2009, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier, Paris, p. 410.

⁹¹ PORQUIER, R. & PY, B., 2004. *L'apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Paris, Didier, p. 60.

⁹² Ibidem.

⁹³ Les auteurs font référence aux distinctions milieux guidé/non guidé, apprentissage institué/non institué, qu'ils proposent pour caractériser les différents types de contexte où un apprentissage de L2 peut être réalisé.

dernier cas, parler de milieu homoglotte et d'un contexte mixte (institué/non institué) d'acquisition/apprentissage ; à la différence du cas de l'adulte migrant, dont l'acquisition se fait également en milieu homoglotte, en dehors du contexte institutionnel. La frontière entre ces deux cas est dans la réalité ténue ou floue : il n'est pas rare que les trajectoires individuelles mènent de l'un à l'autre »⁹⁴

- Les situations d'interaction. Elles comprennent des situations d'interaction endolingue et les situations d'interaction exolingues. Une communication est qualifiée d'endolingue si les locuteurs présentent des niveaux de compétences linguistiques similaires. Alors que la communication exolingue désigne à l'inverse des situations d'interaction où les locuteurs ne possèdent pas le même niveau de maîtrise de la langue.
- Les motifs de l'apprentissage. Les raisons pour lesquels l'apprenant choisit de s'approprier une langue voir même une autre culture.
- Les connaissances et les compétences de l'apprenant. Il s'agit des différents types de savoirs et savoirs faire à disposition de l'apprenant pour s'approprier la L2. Comme le notent Véronique⁹⁵ « *le premier de ces savoirs [concerne] probablement la nature même de ce qu'est apprendre une langue* ».
- Les attitudes et la motivation. Ils mettent l'accent sur les traits de caractères et/ou de personnalité de l'apprenant, ainsi que les comportements. Et le degré de motivation. Cette dernière qui est étroitement liée au processus de l'apprentissage de l'interculturalité et de la langue, est selon Carré essentielle pour comprendre et chercher à améliorer le système éducatif. C'est dans cette perspective qu'il sera important de chercher à comprendre et à savoir si les TIC constituent ou non un facteur favorable à la mobilisation de l'énergie des élèves dans l'apprentissage. Surtout qu'à l'école, la motivation des élèves est perçue comme une nécessité pour l'apprentissage. Parmi les nouvelles compétences que réclame l'éducation moderne si certaines sont à acquérir, d'autres sont potentielles à mobiliser comme l'initiative à l'autonomie. La motivation devient désormais un élément central de

⁹⁴ PORQUIER, R. & PY, B., 2004. *L'apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Didier, Paris, p. 61.

⁹⁵ VERONIQUE, D., 2009, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Didier, Paris, p.22.

la qualification tant en ce qui concerne l'accès à l'acquisition des connaissances que pour le développement des compétences.

4.3. Le partage des savoirs à l'ère du numérique

Les médias ainsi que les réseaux de type internet jouent un rôle remarquable et intéressant dans le partage des savoirs. Les TIC se présentent comme des outils au service du partage des connaissances, des informations, des savoirs, des échanges... il s'agit également des savoirs que tout individu doit acquérir pour réussir ses contacts. Grâce à ces nouvelles technologies, tous les échanges ainsi que tous les partages de connaissances entre les personnes sont devenus possibles et faciles. En réalité, les TIC favorisent le partage tout en transformant les notions de frontières, du temps et d'espace. Ces technologies ouvrent des possibilités d'interactions enrichissantes entre les cultures en rendant le partage des savoirs beaucoup plus riche aussi. Les TIC s'ouvrent également pour la diffusion à large échelle tout en favorisant ce qu'on appelle le dialogue interculturel qui vise à son tour de développer le lien social.

Du savoir au savoir devenir, tout un apprentissage visant non seulement l'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi le développement de compétences qui mettent en lumière les relations avec les autres.

A l'ère du numérique, la transformation des modes de production, de diffusion ainsi que de la transmission des savoirs, emporte de nouvelles façons de vivre ensemble, de communiquer tout en emportant de nouveaux défis. Le numérique contribue à l'amélioration de l'efficacité de ce partage en renforçant l'apprentissage ainsi que l'interactivité des cours en rendant les apprenants acteurs de leurs propres apprentissages. Le partage des savoirs donc doit valoriser à la fois le savoir culturel et le savoir socioculturel qui mettent l'accent sur les caractéristiques d'une société et de sa propre culture, et du savoir vivre ensemble. Dans ce sens, les TIC en particulier l'internet permettent l'ouverture à l'autre tout en contribuant à l'expansion des univers et en favorisant la découverte ainsi que la motivation qui se résume par le désir de communiquer et par conséquent de partager les différents savoirs.

III – TIC ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Pourquoi faire une recherche sur les TIC et l'apprentissage de l'interculturalité ? Ou plutôt, pourquoi s'intéresser au rôle des TIC dans la communication interculturelle et dans les relations établies avec les autres sur internet ? Pour répondre à ces deux questions, nous dirons d'abord parce que l'interculturalité nous permet de nous enrichir chaque jour via la rencontre avec des personnes de cultures différentes. Ensuite, pour découvrir les effets des TIC dans ce domaine. Professionnellement, nous avons tous également dû faire face à beaucoup de changements et nous avons tous été confrontés à des problèmes comme par exemple la maîtrise ou non-maîtrise d'une langue, les problèmes de communication liés également à des changements et à la langue... Malgré nos différentes lectures sur le sujet de l'interculturalité voire même sur le lien TIC/interculturalité, bon nombre de nos questionnements restaient sans réponses, ce qui nous a incité à aller plus loin pour découvrir comment à travers les TIC nous pouvons vivre ensemble l'expérience de l'autre, apprendre de nouvelles cultures et enrichir notre registre langagier.

Les TIC sont devenues très présentes voire de plus en plus accessibles à tous les niveaux de notre vie quotidienne. Ce qui a fait que la globalisation de la communication est devenue le vecteur de la globalisation des échanges. Dans ce sens, « Internet » en est la représentation la plus explicite. Depuis on assiste à une explosion des flux sans précédents. La possibilité de transmettre des données numérisées existant sous forme sonore, écrite ou graphique abolit le temps et unifie l'espace. Désormais, on peut envoyer, traiter, partager, recevoir, des données en temps réel, indépendamment des horaires ou des distances physiques. Tout le monde peut puiser dans des bases de données partagées. Dans cette perspective, on remarque que dans le monde scolaire, il est à présent rare de ne pas trouver de site Internet ou de connexion au réseau permettant ainsi aux élèves et aux enseignants de faciliter et d'accélérer la communication entre les différents acteurs de l'institution scolaire. Ces nouveaux outils de communication en raison de leur très grande rapidité et leurs différents services, permettent l'accès à l'information de façon planétaire : l'ouverture à d'autres cultures de manière illimitée par le biais du « chat » ou d'autres formes de correspondance impliquant dialogue et échange, et font désormais partie intégrante de notre vie.

Dorénavant, l'interculturel occupe une place à part entière dans notre société. La communication interculturelle, concept hybride, est sans aucun doute présente dans toute l'organisation de notre vie sociale. Il y a en effet beaucoup d'engouement pour la présence des TIC dans l'univers de la communication, de l'interculturalité et de l'apprentissage de la langue, mais aujourd'hui il semble que la définition de la notion de la « communication

interculturelle » relève de l'interaction de plusieurs disciplines et n'est pas si évidente qu'il n'y paraît.

L'objet de ce chapitre s'attache à cerner les dimensions de cette forme de communication récemment révélée. Beaucoup d'interrogations sur ce thème nous ont préoccupées : Comment définir ce terme, et comment les élèves s'approprient-ils cette communication interculturelle à travers les TIC ? Quelles règles suit-on pour communiquer via les technologies de l'information et de la communication dans un univers interculturel ? Pour apporter quelques éléments de réponse à ces questions, nous nous proposons de revenir sur les termes porteurs de notre étude ; en effet, que faut-il comprendre par communication interculturelle ? Surtout, celle assistée ou plutôt celle qui se déroule à travers les TIC en particulier l'internet. Ainsi, nous proposons dans ce qui suit, de vous présenter le cadre dans lequel va s'inscrire cette communication interculturelle qui est l'espace numérique, et de rappeler en bref les principes de base de la communication, du langage et de l'approche interculturelle. Sans oublier également d'évoquer l'importance des compétences à acquérir pour réussir une telle communication établie via internet. Bref, communication, interaction, dialogue, échange, langue, et interculturalité que des concepts clés qui constituent l'univers des TIC et toute forme enrichissante d'apprentissage.

Il existe un grand nombre de travaux sur la communication. D'un côté on trouve des travaux centrés sur la dimension interactionnelle de la communication, ce qui fait que l'unité de base est l'interaction. D'un autre côté on y trouve les travaux qui tendent à négliger le sujet communicant, des travaux en rapport avec le fonctionnement psychologique du sujet, et ici l'unité de base réfère au psychisme individuel. En choisissant de nous consacrer à l'étude des impacts des TIC et leur rôle dans l'apprentissage de l'interculturalité ainsi que de la langue française au milieu scolaire primaire, il nous appartient d'abord de définir la communication pour pouvoir comprendre ensuite la communication interculturelle établie à travers les échanges sur internet, et ses points de divergences avec la communication en générale tout en mettant l'accent sur la dimension motivationnelle de la communication : *Pourquoi communique-t-on ?*

Egalement, nous communiquons pour informer, s'informer, connaître, se connaître, expliquer, s'expliquer, comprendre, et se comprendre. Edgard Morin⁹⁶, dans son texte « l'enjeu humain

⁹⁶ CABIN, P. & DORTIER, J.-F., 2008, *La communication. Etat des savoirs*, édition sciences humaines, Paris, 416 p.

de la communication », examine les problèmes se posant à chacun des niveaux, et se centre sur le problème essentiel celui de la compréhension. Selon Morin, on trouve au premier niveau la relation entre « *information et connaissance* ». D'après lui, l'information peut être conçue comme une unité discrète. La connaissance est ce qui permet de situer cette information, de la contextualiser voire la placer dans un ensemble. Des difficultés se posent à chacun des niveaux déjà cités : en ce qui concerne l'information, le problème posé est celui des erreurs, quelque chose qui perturbe la communication. Alors qu'au niveau de la connaissance se pose le problème des principes (structures de pensée).

Une autre fonction importante du processus qui nous mène à la connaissance est celle de l'explication qui est souvent un exercice difficile. Par définition, *expliquer* c'est utiliser dans l'objectif de connaître un objet en tant qu'objet. L'élément essentiel de l'explication est la compréhension.

Et enfin, le dernier des niveaux, celui de la *compréhension*. Ce dernier constitue le processus qui nous permet de comprendre un sujet en tant que sujet, c'est un moyen de connaissance. Sachant que pour accéder à la compréhension, il faut reconnaître les structures de pensée qui nous gouvernent d'abord, et qui gouvernent par la suite les autres. Le premier obstacle pour comprendre l'autre est donc l'incompréhension qui règne de nous-mêmes. Le second étant en rapport avec la tendance de réduire l'autre.

1. LA NOTION DE COMMUNICATION

Avant d'aller plus loin dans notre recherche, il convient d'abord de commencer par définir le terme de « communication » dans le domaine des SIC. Sur la base d'une riche lecture de divers ouvrages, et d'un sondage rapide réalisé pendant l'heure de la récréation auprès des élèves avec qui nous avons travaillé pour tester leurs connaissances, il semble que chacun puisse donner une définition de la notion de communication sans qu'elle ne constitue la définition, mais il s'agit, à priori, de propositions partielles, non éloignées de la représentation collective, qui se résument comme suit :

« La communication c'est l'échange....communiquer avec les autres....c'est passé un messagese faire comprendre des autres ... c'est le fait de communiquer, de parler, d'échanger ... c'est partager des informations ... c'est ce que l'on dégage ...c'est la vie, je communique donc je suis... »⁹⁷

Ces propositions nous rappellent la définition avancée par Watzlawick (1972) qui dit que tout comportement est communication, la communication c'est tout. Mais c'est la proposition réduite qui marque les esprits « *tout est communication* » devenu aujourd'hui « *le tout communicant* ». Mais la communication ne se limite pas seulement à cela.

En réalité, la communication correspond à une dimension fondamentale de notre environnement. Il est admis que l'usage du terme est étendu à des réalités tellement différentes qu'il devient difficile de donner une définition claire et concrète. Dans ce sens, et afin de mieux la saisir, nous proposons de revenir au fondement de la communication et d'en faire ressortir les différentes définitions. La communication concerne aussi bien l'homme (communication interpersonnelle, groupale...) ou la machine (TIC, télécommunication...) ainsi que leurs hybrides homme-machine, homme-technologies. « L'individu qui communique se socialise »⁹⁸, autrement dit, la socialisation de l'individu est fortement liée aux communications qui s'établissent entre lui et les autres. Ce qui fait que le phénomène de communication est présent dans n'importe quelle situation. La communication est en fait une science partagée par plusieurs disciplines d'où la multiplicité de définitions.

Le processus de communication peut se définir de la façon suivante :

⁹⁷ Les propositions avancées par les élèves de l'école Les Bruyères à Sucy en Brie

⁹⁸ VAN DE LEEMPUT, O. et AL., 1972. *Une logique de communication*, Ed. Le seuil, Paris.

- Le fait d'établir une *relation* que l'on peut aussi concevoir comme échange ;
- Pour transmettre quelque chose, un message, une information ;
- Via un ensemble des *moyens et des techniques* permettant la diffusion ainsi que l'échange et l'interaction.

Selon François Eldin⁹⁹, la communication est un acte au cours duquel un individu « émetteur » traduit un fait, ou un concept en un message qu'il adresse par le canal à un autre individu « récepteur » pour prendre connaissance du concept envoyé.

La communication est donc un acte d'information vu que dans toute communication il y a obligatoirement une transmission d'informations. Elle ne se réduit pas seulement à un simple échange d'information entre un émetteur et un récepteur, elle est un processus de partage de sens par l'interprétation des signes, des codes... En d'autres termes, lorsque nous communiquons, la forme est aussi importante que le contenu¹⁰⁰. Sachant que pour communiquer il faut des différences et des outils de communication. C'est la différence qui provoque, nécessite et déclenche la communication afin d'exprimer sa vision dans l'espoir de voir celle de l'autre. A quoi bon exprimer sa vision si elle est la même que celle de mon interlocuteur. En somme, communiquer c'est exprimer une différence pour la partager avec autrui, la confirmer ou même l'infirmier si elle est incorrecte.

1.1. Les principaux courants théoriques

De nombreux théoriciens de la communication ont cherché à conceptualiser ce qu'était la communication, dans ce qui suit, il ne s'agit pas de dresser une liste de tous les modèles. Le but est de donner les modèles les plus connus et l'apport qu'ils ont induit.

1.1.1. Le courant déterministe

Dans une perspective déterministe, « *on suppose que le changement technique est un facteur indépendant de la société. D'une part, le changement technique est autonome (...).*

⁹⁹ ELDIN, F., 1999-2000, Le management de la communication. Disponible en ligne : <http://users.swing.be/ulb/licence2/sylin.pdf>, consulté le 13 juin 2011.

¹⁰⁰ WATZLAWICK, P. 1978, *La réalité de la réalité : confusion, désinformation, communication*, Edition du seuil, New York, 237 p.

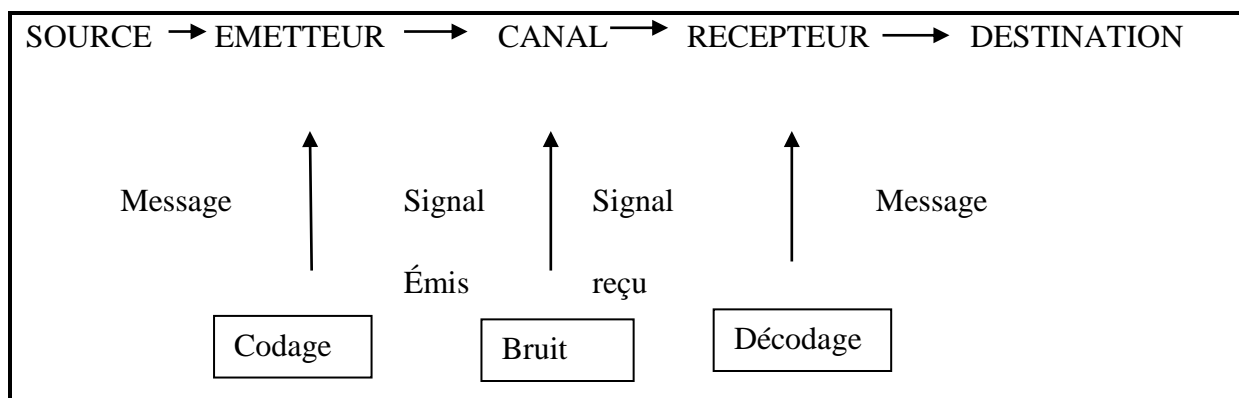
D'autre part, un changement technique provoque un changement social »¹⁰¹. Ce qui fait que le courant déterministe est constitué autour de deux idées :

- La société n'influence pas la technique.
- La technique influence la société.

Le déterminisme postule donc que la technologie est le facteur explicatif de tous les changements sociaux. Dans ce sens, la technologie aura une influence à tous les niveaux : elle transformera la société dans son ensemble, modifiera toutes les interactions sociales et même les individus. Les partisans de ce courant tel que Marshall McLuhan, Jacques Ellul et Neil Postman, affirment que dans le passé l'écriture, l'imprimerie... ont changé la société. Pour Ellul, le milieu technologique va remplacer la société tout en aliénant l'homme et modelant les groupes sociaux et les interactions. Aujourd'hui, ce changement est attribué aux TIC.

Face au déterminisme technologique nous trouvons d'autres courants déterministes en Sciences Sociales comme par exemple le déterminisme social ou culturel qui sont en matière l'opposé du déterminisme technologique où la technologie serait façonnée par les usagers et les modifications sociales. Le modèle du télégraphe¹⁰² correspond à la première représentation de la communication. C. Shannon, propose un modèle informationnel basé sur la transmission d'un message verbal par un émetteur et un récepteur via un canal. Le schéma suivant explique le modèle de la conception analytique de la communication proposé par Shannon ¹⁰³:

Figure 5: Le modèle informationnel ou du télégraphe



¹⁰¹ VINCK, D., 1995, *Sociologie des sciences*, Armand colin, Paris, p.232.

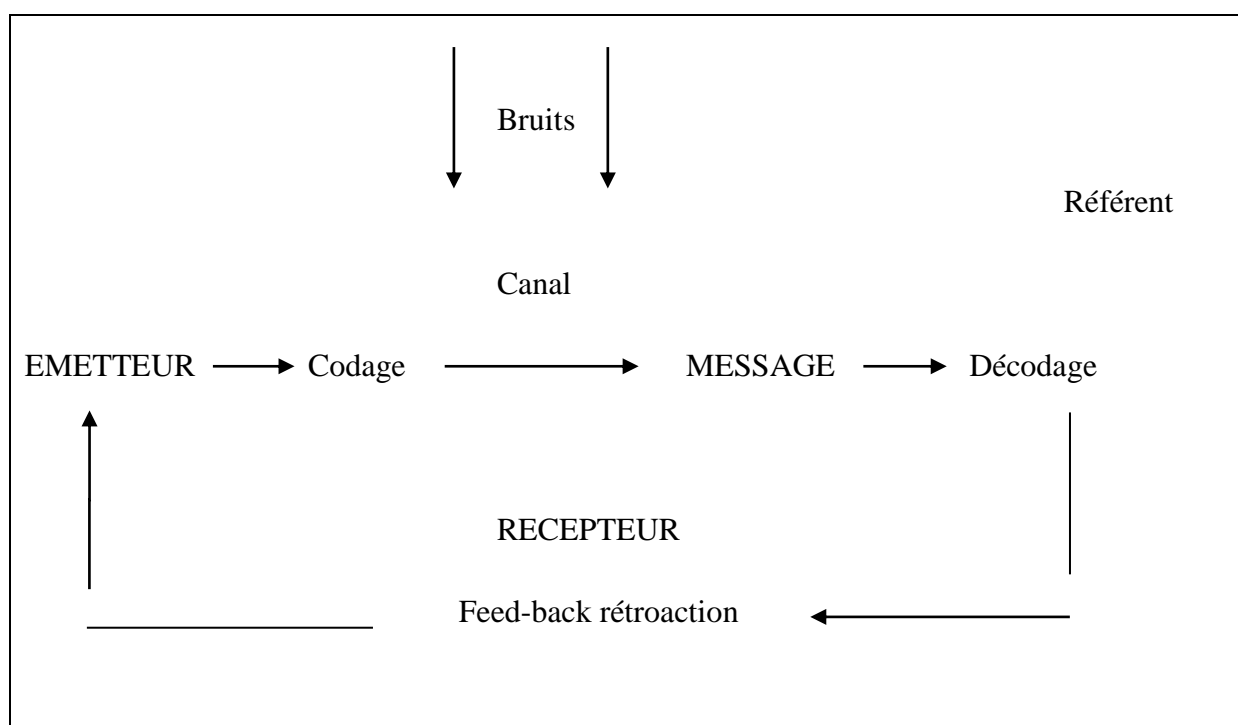
¹⁰² BULL, A., LOINARD, S., SULMONA, M-M., 2004-2005, *Communication interculturelle: gestion nécessaire ou préoccupation superflue*.

¹⁰³BULL, A., LOINARD, S., SULMONA, M-M., 2004-2005, *Communication interculturelle: gestion nécessaire ou préoccupation superflue*, p.29

D'après ce schéma, on peut déduire que la communication passe par plusieurs étapes : d'abord, la source d'information produit un message ; ensuite, l'émetteur transforme le message qui sera transporté par le canal ; le canal constitue le support physique du message, le bruit comprend l'ensemble des perturbations qui peuvent dénaturer le message, puis, le récepteur retraduit le signal reçu en message (décodage) ; le message ainsi restitué est enfin transmis au destinataire. On peut résumer ce modèle en : un émetteur grâce à un codage envoie un message à un récepteur qui effectue le décodage dans un contexte perturbé de bruit. Ce modèle est centré sur l'étude d'une transmission d'un message dans tout moyen de communication. Il désigne un modèle linéaire simple de la communication.

Au contraire, Wiener¹⁰⁴ dépasse le cadre technique proposé par Shannon. La communication est un système dynamique instaurant des relations interactives. Il avance une conception étendue à la communication. En 1948, N. Wiener, introduit le concept théorique de la notion de « feed back » et de « input » « output » dans son livre « Cybernetics »¹⁰⁵.

Figure 6: Le modèle cybernétique de N. Wiener



L'approche cybernétique introduit le concept de régulation fournie par la boucle de rétroaction et traite la communication du point de vue dynamique. Ce modèle de

¹⁰⁴ BULL, A., LOINARD, S., SULMONA, M-M., 2004-2005, *Communication interculturelle: gestion nécessaire ou préoccupation superflue*, p30.

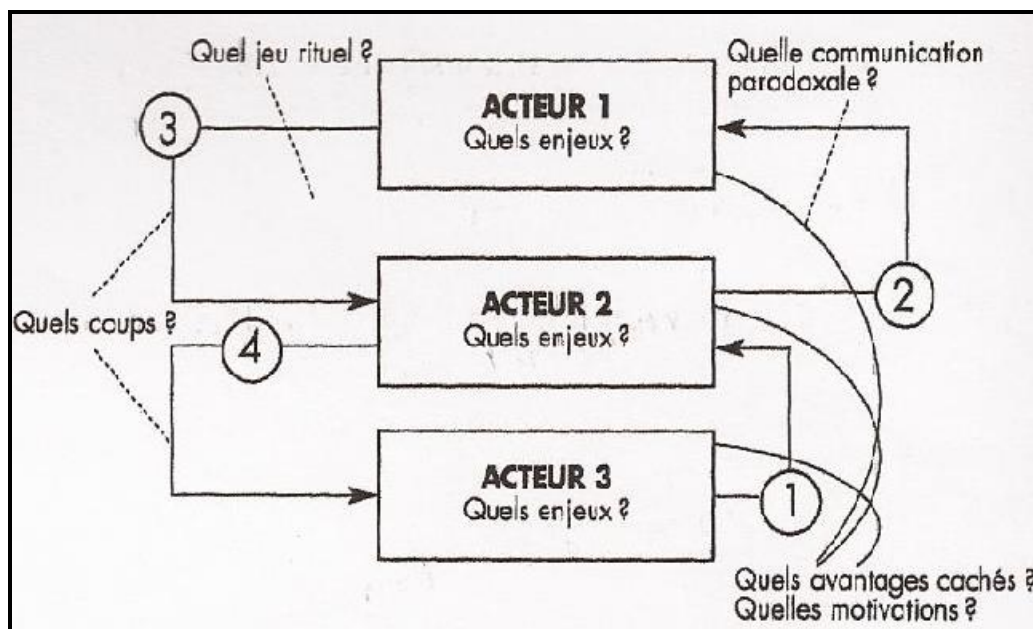
¹⁰⁵ WIENNER, N., 1948, *Cybernetics*, MIT Press, 232p.

communication différencie la transmission d'information d'une communication qui implique de disposer d'une possibilité de feed-back.

1.1.2. Le courant interactionniste

En général, le courant interactionniste se présente comme un paradigme constructiviste parce que l'interaction sujet « x » objet « y » est le mode opératoire de la construction. Autrement dit, la construction est un effet émergent de l'interaction définie par sa dynamique productive et reste selon Piaget¹⁰⁶ « la méthode » de la construction. Le modèle interactionniste et systémique est principalement issu des travaux de l'école de Palo Alto ; ce modèle apporte une définition nouvelle de la communication qui est envisagée comme la participation d'un individu à un système d'interaction qui le relie aux autres. Dans ce type de modèle tout se passe comme dans un jeu d'échecs. Ce qui veut dire qu'il y a des règles à suivre qui régissent les coups. Egalement, nous retenons le modèle interactionniste de la communication objet de notre étude puisqu'il se base sur les interactions entre les différents acteurs.

Figure 7: Le modèle interactionniste



¹⁰⁶ PIAGET, J., 1967, *Biologie et connaissance: essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Gallimard, Paris, 346 p.

Comme nous l'expliquent Bull, Loinard et Sulmona dans leur travail, « Les rites d'interaction sont nécessaires car ils permettent aux acteurs de vivre ensemble et de coordonner leurs échanges ». D'ailleurs, Jean-François Chanlat¹⁰⁷ nous le rappelle : « la mise en relation ne va pas de soi ». Même si l'on a besoin de l'autre pour construire son identité, il importe d'assurer le lien social par des actions codées. Erving Goffman¹⁰⁸ insiste sur la nécessité de ne pas faire « perdre la face » à l'autre afin de lui donner l'opportunité de « faire bonne figure ». Les rites d'interaction au sein des institutions scolaires, vont permettre d'assurer un lien de communication entre les acteurs.

1.1.2.1. Le modèle de l'orchestre

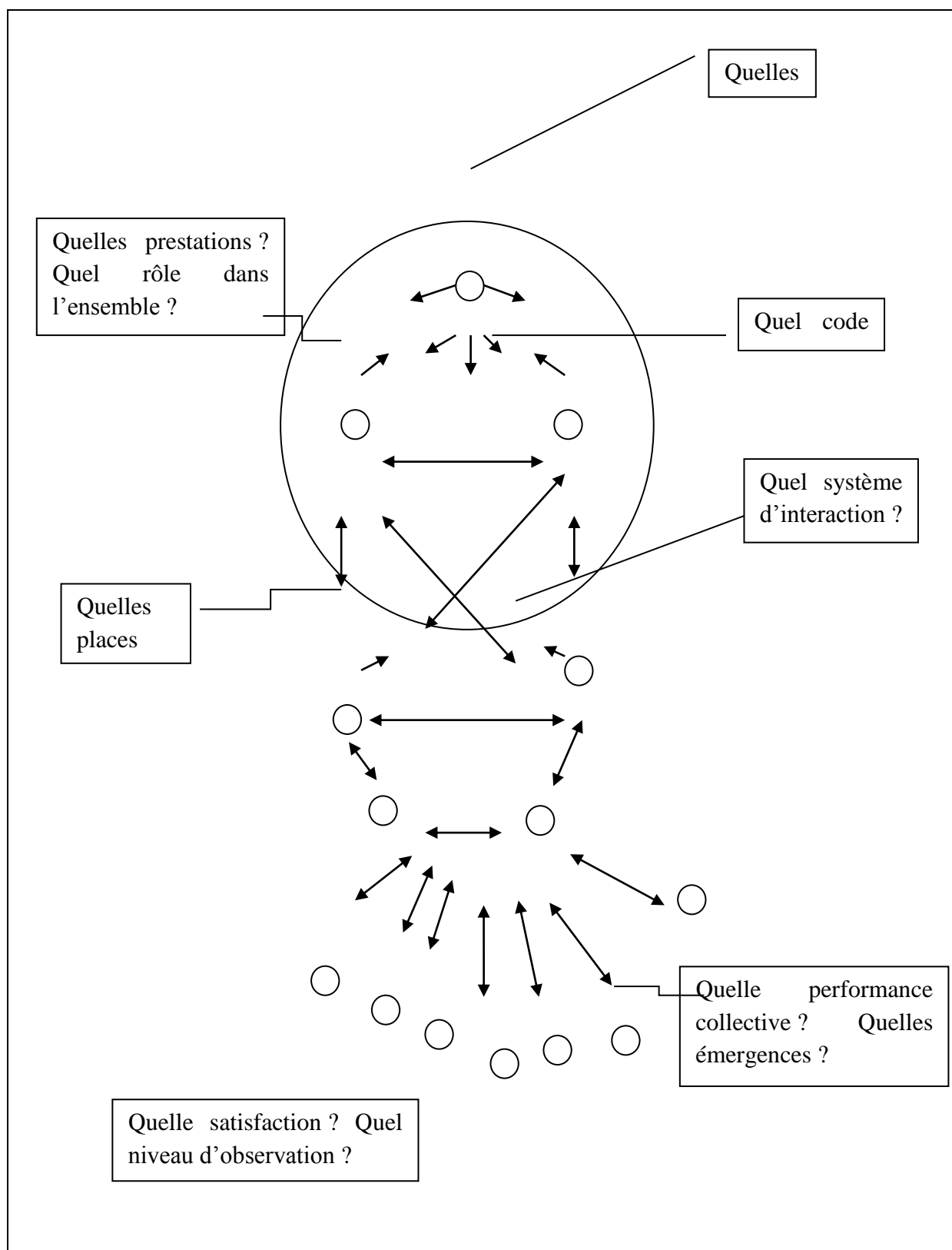
Le modèle orchestral¹⁰⁹ de la communication, met l'accent sur les interactions entre les individus. Nous trouvons un modèle centré sur les dimensions sociales de la communication. Il trouve son origine dans les travaux de l'anthropologue G. Bateson (1977). Les grands principes de ces modèles s'appuient sur les travaux de P. Watzlawick, élève de Bateson.

¹⁰⁷ CHANLAT J.-F., 2005, « Le manager européen à l'écoute de la culture » in KALIKA Michel (Collectif), *Management européen et mondialisation*, Editions Dunod, Paris.

¹⁰⁸ GOFFMAN, E., 1993, *Les rites d'interaction*, Editions de Minuit, Paris, 236 p.

¹⁰⁹ BULL, A., LOINARD, S., SULMONA, M.-M., 2004-2005, *Communication interculturelle: gestion nécessaire ou préoccupation superflue?*, p.34

Figure 8: Le modèle de l'orchestre



Dans le modèle de l'orchestre, il est impossible de ne pas communiquer. Il faut considérer que le refus de communiquer constitue une forme de communication. Par exemple, le refus de répondre à une question, laisse un champ d'interprétation assez large. De la même manière, le silence d'un individu absorbé par une pensée, aura une signification pour celui qui le regarde, même si en apparence, il n'y a pas d'intention d'interaction. Par ailleurs le modèle de l'orchestre passe par de nombreux canaux : postures, expressions du visage, gestuelle, le regard, ce qui confirme la pensée de Watzlawick (1972) que « tout comportement est communication ». Cette communication s'inscrit dans un contexte qui va influencer concrètement sur la relation, la nature de l'échange, ...

Après avoir présenté les deux modèles cités plus haut, également celui du télégraphe et de l'orchestre, une comparaison s'impose entre ces derniers. Mais malgré cette distinction, Patrick Gilbert, Francis Guérin & Frédérique Pigeyre, insistent sur le fait que, *quel que soit le modèle adopté, la communication reste analysable en termes d'acteurs, d'activités, de finalité, de structure et de niveaux*. Le tableau ci-dessous, aussi proposé par Patrick Gilbert, Francis Guérin & Frédérique Pigeyre, nous présente *une vision comparative entre le modèle du télégraphe et le modèle de l'orchestre* :

Tableau 2: Comparaison des deux modèles dominants : le télégraphe et l'orchestre

	Télégraphe	Orchestre
Nature de l'activité	Individuelle, bien délimitée dans le temps et dans l'espace Relationnelle et volontaire, maîtrisable	Conjointe, sociale, inscrite dans un cadre plus vaste. Partiellement intentionnelle et consciente, construction collective émergente
Acteurs	Emetteur : initiateur (récepteur passif)	Participant à l'interaction
	Verbale (langage explicite,	Multiple : verbal, non verbale (gestes, posture,

Nature	dénotatif et informatif : expression fidèle des états mentaux)	situation)
Finalité	Instrumentale : transmettre un message	Relationnelle : construire une relation
Structure	Suite de séquences linéaire, opérations et séquences manipulables, reproductibles en contexte expérimental	Système complexe ouvert

Source : GILBERT P., GUERIN F. & PIGEYRE F., *Organisations et comportements: nouvelles approches nouveaux enjeux*, édition Dunod, Paris.

Nous pouvons dire que le modèle télégraphique permettra d'analyser les échanges à distance (téléphone, ordinateur, visioconférence,...). De son côté, le modèle orchestre assure une compréhension des schémas de communication interpersonnelle. Et que ces modèles permettent de considérer la communication sous différents éclairages.

Au final, nous constatons que la communication occupe une place importante dans notre vie quotidienne surtout qu'elle :

- S'inscrit dans un espace / temps ;
- est localisée si l'émetteur et le récepteur sont situés à un endroit donné ;
- s'appuie sur un code : Pour que la communication soit compréhensible, il importe que l'émetteur et le récepteur s'accordent sur un code commun. C'est-à-dire que le symbole ou le signe correspond au sens commun ;
- passe parfois par un canal : il s'agira de tout ce qui est lié à la transmission du message comme par exemple les technologies de l'information et de la communication ;
- met en interaction au minimum deux acteurs.

Il ressort donc, que ce terme « communication », reste un concept complexe. Cette dernière « est un processus interactif qui s'inscrit dans un cadre pour construire une relation »¹¹⁰.

1.1.2.2. La question de la temporalité

Edward Hall, s'est intéressé à l'étude de la communication non verbale dans le domaine de l'interculturel. Il apporte une approche intéressante au langage et à la particularité du temps et de l'espace dans les échanges interculturels. Au cours de ses recherches, Edward Hall a défini que les problèmes interculturels pouvaient être liés à des problèmes de langage mais aussi à différentes approches que nos sociétés se faisaient du temps et de l'espace. Il démontre que la conscience du temps comme celle de l'espace est une variable qui dépend de la culture.

- Sociétés polychrones et monochrones

Dans son ouvrage « La danse de la vie »¹¹¹, Hall nous explique la différence entre les sociétés polychrones et les sociétés monochrones, et en établit une comparaison entre ces deux types de sociétés. Il dit que dans les pays monochrones comme par exemple les Etats-Unis, la Grande-Bretagne, l'Allemagne..., le temps est planifié de façon rigoureuse. La contrainte temporelle est telle qu'on y considère un changement d'agenda comme une perte de crédibilité. Les habitants de ce pays partagent les mêmes codes de conduite, principe de management, procédure et habitude de travail. Ces sociétés se caractérisent par le fait de pouvoir s'occuper de plusieurs choses à la fois. Par contre, dans les pays polychrones comme l'Afrique, l'Asie..., l'homme passe en premier et le temps n'est pas fixe. Selon l'approche que l'on aura, les relations entre individus seront distinctes.

Le tableau suivant établi d'après l'ouvrage de Edward Hall « La danse de la vie », résume la différence qu'on peut distinguer entre les deux types de sociétés citées plus haut, à savoir sociétés polychrones et sociétés monochrones :

¹¹⁰ BULL, A., LOINARD, S., SULMONA, M-M., 2004-2005, *Communication interculturelle: gestion nécessaire ou préoccupation superflue?*, p.34

¹¹¹ HALL, E., 1984, *La danse de la vie : temps culturel, temps vécu*, Seuil, Paris.

Tableau 3: Comparaison sociétés polychrones et sociétés monochrones

Polychrone	Monochrone
Faire plusieurs choses à la fois	Ne faire qu'une seule chose
L'accent est mis sur l'engagement des individus	Attribuer un caractère sacré à l'organisation
Le temps est traité de façon moins concrète	Isole une ou deux personnes d'un groupe et concentre les rapports avec une ou au plus deux ou trois personnes
Les individus sont impliqués dans les affaires des autres. Leurs relations avec les autres sont l'essence de leur existence ; il faut avoir un ami	Les structures temporelles sont arbitraires et imposées et nécessitent un apprentissage qui semble représenter le seul moyen naturel d'organiser toute activité
	Organise le travail et laisse à chaque employé l'analyse des différentes fonctions attachées à l'exercice de sa profession. Elles accordent une importance au travail lui-même.

Selon Edward Hall, les modèles monochrones ainsi que les modèles polychrones ne sont pas tous semblables, il signale que chaque type de modèle est composé de variantes strictes et variantes souples. D'ailleurs, chacun de ces deux modèles présente des avantages ainsi que des inconvénients. Par exemple, la rapidité avec laquelle on peut analyser une profession est

limitée, mais une fois cette analyse effectuée, une application appropriée des résultats obtenus permet à un membre de la société polychrone de diriger un nombre surprenant d'employés. Les sociétés gérées par le modèle polychrone sont de tailles restreintes et doivent être dirigées par des individus capables et réagissent lentement et avec difficulté à tout élément nouveau. Alors que celles de type monochrone se développent beaucoup plus que les autres dites polychrones ; la qualité humaine des membres qui les constituent n'est pas prise en considération. Les membres des cultures polychrones accordent une importance particulière aux relations interindividuelles ; tout individu est ouvert à son environnement humain et les relations humaines occupent une place très importante alors que les individus monochrones attachent cette importance au travail.

- Messages à contexte riche et pauvre

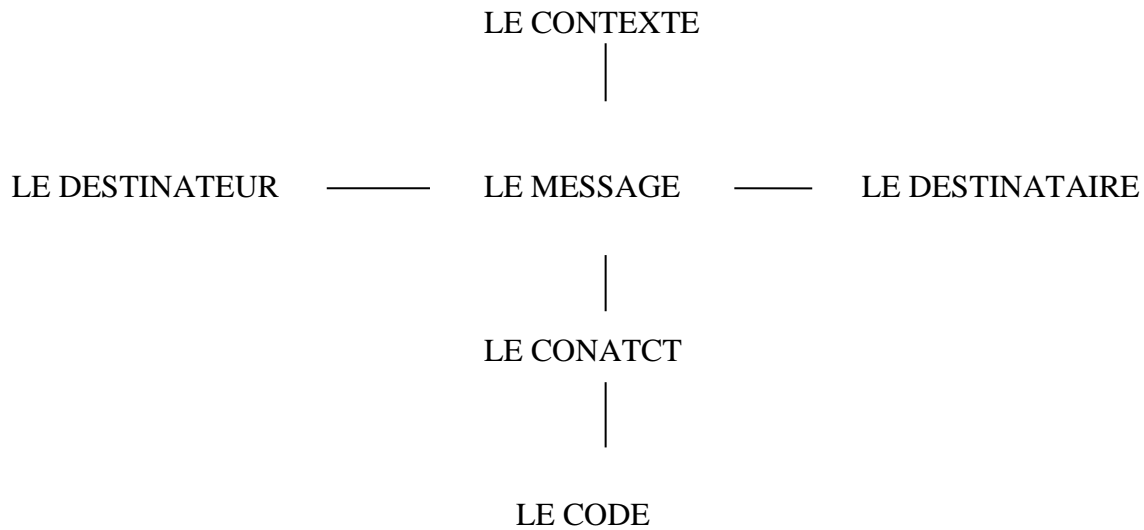
Toujours selon Hall, il existe des messages à contexte riche et des messages à contexte pauvre, qui d'après lui, se distinguent ainsi :

Les messages à contexte riche sont ceux qui vont nécessiter des interlocuteurs beaucoup d'explications et d'informations afin qu'ils puissent se comprendre. Les messages à contexte pauvre sont ceux qui nécessiteront peu d'explications et d'informations pour que le message soit compris. L'être humain est le seul qui est capable à faire la distinction entre ces deux contextes, et adapte donc son message à la situation, au contexte. A cela, Edward Hall ajoute les messages lents comme par exemple : la poésie, les livres, un ambassadeur, une série télévisée d'information approfondie..., et les messages rapides comme tel que la prose, les titres, un communiqué, les publicités télévisées...

1.1.3. Le courant linguistique

R. Jakobson s'est inspiré de la cybernétique, la science de l'information et du modèle de N. Wiener pour proposer une approche sur le langage. Il a proposé le schéma suivant qui peut s'adapter à toute autre forme de communication :

Figure 9: Le modèle de communication de Jakobson



Ce schéma nous permet de comprendre les nombreux facteurs intervenant dans chaque situation de communication. Le tableau suivant proposé par Patrick Gilbert, Francis Guérin & Frédérique Pigeyre, figurant dans les propos de Bull, A., Loinard, S., Sulmona, M-M.¹¹², reflète les différentes fonctions du langage avancées par Jakobson.

Tableau 4: Les différentes fonctions du langage

Fonction	Centrée sur	Visant à
Emotive ou expressive	Destinateur	Faire partager des idées, émotions, désirs...
Référentielle	Référent	Renvoyer à un objet, réel ou non, en décrire les caractéristiques

¹¹² BULL, A., LOINARD, S., SULMONA, M-M., 2004-2005, *Communication interculturelle: gestion nécessaire ou préoccupation superflue?*, p.31

Poétique	Message	Donner au message des qualités intrinsèques de beauté, de cohérences
Phatique	Canal	Vérifier qu'il fonctionne, attirer ou maintenir l'attention de son interlocuteur
Métalinguistique	Langage lui-même code	Donner des explications, précisions, sur le langage lui-même afin de parler le même langage que le destinataire.
Conative	Destinataire	Agir sur lui, en suscitant une réponse (à une question), en l'influençant dans ses convictions ou désirs (persuasion), en provoquant un certain comportement

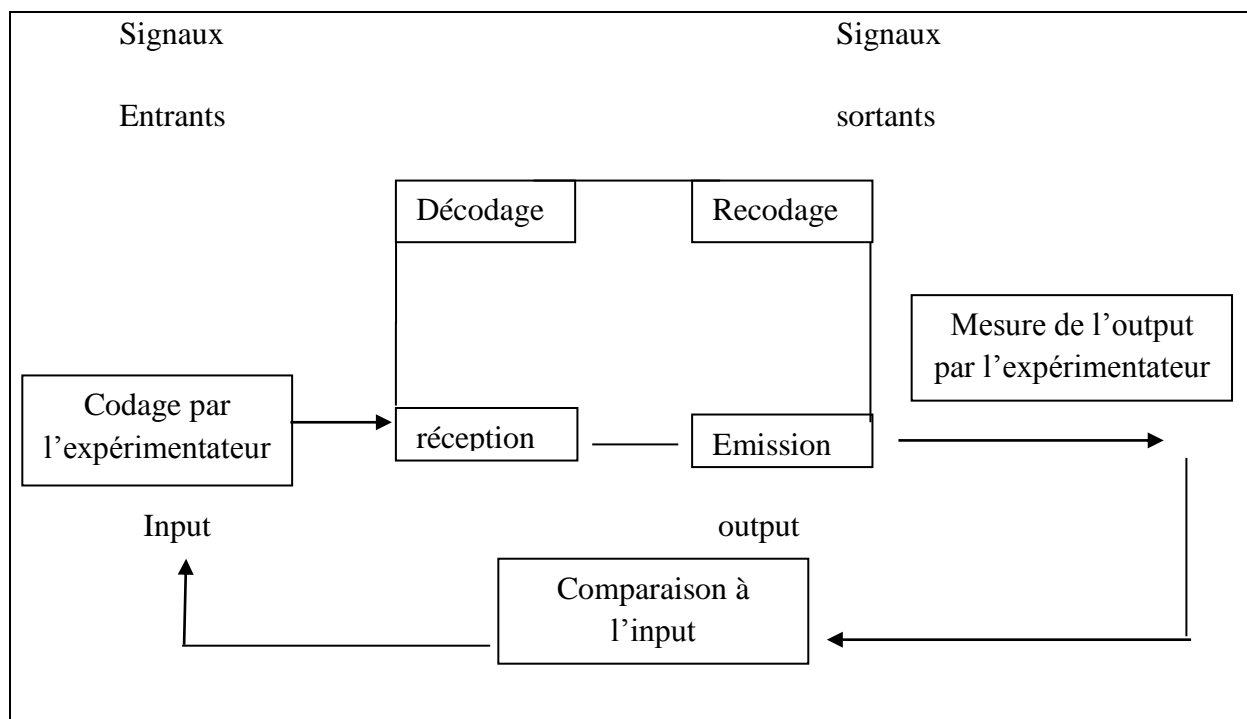
Source : Les différentes fonctions du langage avancées par Jakobson et proposé par : Patrick Gilbert, Francis Guérin & Frédérique Pigeyre¹¹³

¹¹³ GILBERT P., GUERIN F. & PIGEYRE F., 2005. Organisations et Comportements : Nouvelles Approches, Nouveaux Enjeux, Dunod, Paris.

1.1.4. Le courant de la psychologie sociale

La psychologie sociale est une discipline qui aborde l'individu comme un être social marqué par ses relations établis avec les autres. La notion de relation s'avère être au cœur de la compréhension de la psychologie sociale, elle porte à la fois sur l'individu et sur les processus sociaux. Ce courant s'intéresse à ce qui, dans la relation que nous établissons avec les autres détermine la communication. Cette dernière constitue la source et la base de l'existence des relations sociales.

Figure 10: Le modèle expérimental du télégraphe



Source: BULL, A., LOINARD, S., SULMONA, M-M., 2004-2005, *Communication interculturelle: gestion nécessaire ou préoccupation superflue?* p.31

Ce schéma s'attache en effet via les *feedback* à évaluer l'écart entre message transmis et message reçu. L'application de la psychologie sociale la plus connue est la recherche de réseau de communication pertinent et efficace.

1.2. Les principaux types de communication

1.2.1. La communication interpersonnelles

Elle met en jeu deux acteurs (émetteur, récepteur). Ce qui fait que c'est une communication basée sur l'échange d'un émetteur et d'un récepteur autour d'un message. Entre humains, c'est la base de la vie en société. C'est le plus souvent là où la compréhension est la meilleure car le *feed back* est quasiment systématique. Selon l'école de Palo Alto, interviennent aussi la relation et le contenu. L'institution scolaire en est un bon exemple surtout que nous rencontrons de très nombreuses manifestations de ce type de communication entre collègues, entre élèves... Quel que soit le but de la communication interpersonnelle, cette dernière prend place dans notre quotidien à chaque fois que nous sommes en relation avec quelqu'un. Autrement dit, nous utilisons la communication interpersonnelle pour faire passer notre intention. Par ailleurs, la communication interpersonnelle favorable s'apprend et nécessite un entraînement. Elle bénéficie d'outils, de méthodes, et d'éléments de compréhension pour l'adapter à la situation. Elle doit chaque fois être adaptée en fonction :

- des contenus (annoncer une réussite ne s'approche pas de la même manière qu'annoncer un plan de licenciements) ;
- de la cible (je ne parle pas de la même façon à mon PDG ou à mon enfant) ;
- de la situation (ma communication sera différente si je joue aux boules ou si je négocie ma promotion)

Ainsi, nous constatons au final, que la communication interpersonnelle s'intéresse donc à la nature du contenu à communiquer ce qui fait qu'il s'agit : de faits, d'opinions et de sentiments. Ces derniers, doivent être transmis de la façon adaptée, pour permettre à la relation de continuer. Ainsi, un fait peut être annoncé clairement, dans un but de créer une base d'échange consensuelle. Nous parlons de la même chose. Par contre une opinion ne saurait être envisagée par essence comme consensuelle : chacun a sa propre idée sur la question, et bien souvent nous avons des avis différents. Nous pouvons donc en déduire que la communication interpersonnelle a besoin d'être clarifiée pour être opérationnelle dans un sens favorable et bénéfique par tous. A savoir aussi, que les bénéfices pour pratiquer la communication interpersonnelle sont multiples. D'abord, c'est un bénéfice pour soi, nous

permettant d'être au meilleur de notre forme. Ensuite, la communication interpersonnelle favorable permet de faire avancer les projets dans le succès et la réussite. Les échanges d'informations sont fluides, et chacun dispose en temps et en heure des informations dont il a besoin.

1.2.2. La communication de masse

Elle considère un émetteur qui s'adresse au plus grand nombre de récepteurs possible, ce qui fait que le niveau de compréhension est le plus souvent moins bon, et par la suite l'absence de *feed back* immédiat. Ce qui fait que ce type de communication porte une forte charge symbolique. Cette forme de communication est ainsi matérialisée par la culture d'entreprise, et utilise des supports (canaux) variés (parole, écrit, image, ...)

1.2.3. La communication de groupe

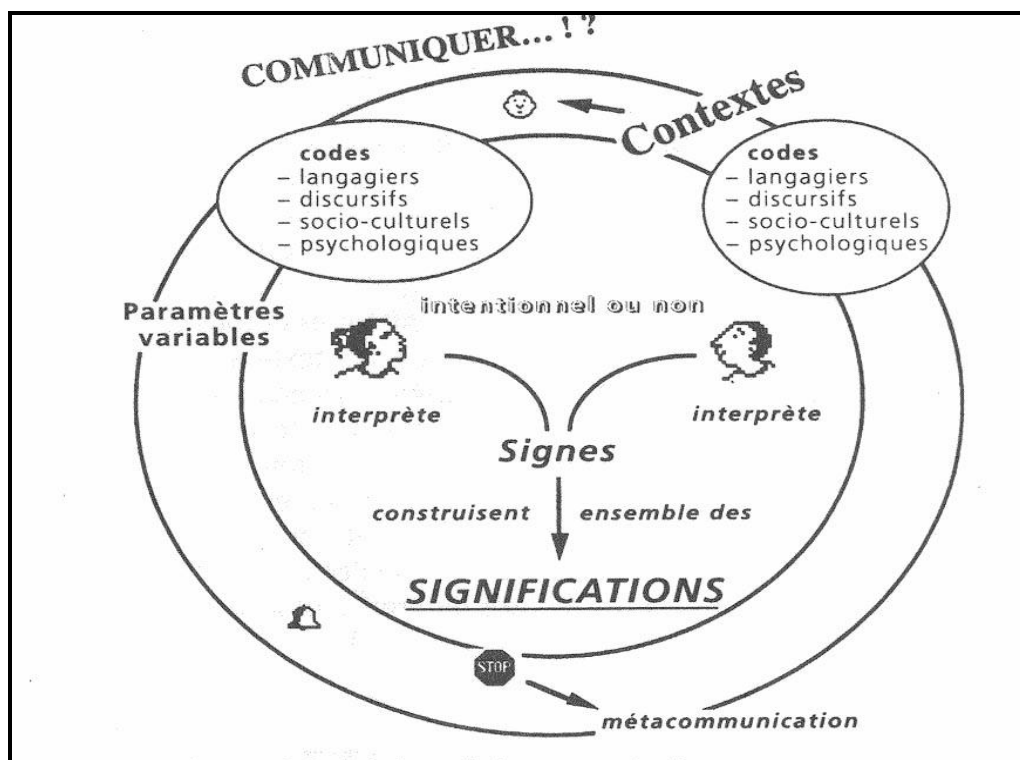
Comme son nom l'indique, la communication de groupe est liée à la taille du groupe, sa fonction et la personnalité des membres qui le composent. C'est une communication qui s'avère être multiple ce qui lui donne par la suite un caractère complexe. Il peut s'agir d'un émetteur qui s'adresse à plusieurs récepteurs ou même d'un réseau et ici le réseau correspond à plusieurs acteurs voire même à un ensemble d'acteurs qui émettent un message.

1.3. Le concept de la communication et les significations

Le schéma le plus connu représentant la communication en sciences du langage est celui de Jakobson (1963). Ses composantes sont un destinataire qui encode un message selon un code commun partagé avec le destinataire auquel il l'adresse, lequel le décode, la circulation du message nécessitant un contact dans un contexte donné. Les interlocuteurs et leurs messages peuvent utiliser en les combinant ou non diverses fonctions du langage, qui ne sont pas qu'informatives, mais également relationnelles ou esthétiques, par exemple.

Malgré son ancienneté et son caractère, ce modèle a été critiqué par différents chercheurs sous le nom de « *conception télégraphique de la communication* ». Blanchet¹¹⁴ résume les apports des différents courants qui ont souvent critiqué ce modèle par le schéma suivant :

Figure 11: Schéma ethno-sociolinguistique de la communication



Source : Ph. Blanchet, *La linguistique de terrain*, Rennes PUR, 2000

Blanchet explique que cette modélisation de la communication comme *système complexe* présente un certain nombre de modifications essentielles :

- La *circularité* : selon notre auteur, les discours fonctionnent en une boucle d'échanges qui agissent les uns sur les autres dans un tout infini. Il y a toujours un "avant" et un "après" qui sont liés au discours et inversement (présupposés, implicites, objectifs, effets d'intertextualité...). Les prises de paroles, les autres indices tels gestes, mimiques, objets, images, symboles, ne se succèdent pas mais se chevauchent en simultané. Un échange n'a donc jamais véritablement

¹¹⁴ BLANCHET, Ph., 2000, *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno sociolinguistique)*, Presses Universitaires de Rennes. Disponible en ligne : <http://linguistes.fr/public/Cours/Poitiers-2010/L1-L2/Terrain-Blanchet.pdf>, pp.28-40, consulté le 16 janvier 2012.

ni début ni fin ; les parties prenantes, les locuteurs, l'organisent et l'interprètent en le *ponctuant* chacun à sa façon.

- Les *contextes* : les discours ont toujours lieu en contexte temporel, spatial, socioculturel, entre locuteurs. C'est la *situation de communication* où se produit l'*évènement de communication*, toujours partiellement nouveau. Ce contexte intervient dans la construction de la signification de façon très importante. En outre, il faut compter dans le contexte les objets (qu'on peut désigner du geste ou de la parole, interpréter symboliquement ; utiliser, les célèbres *bruits* (représentés sur mon schéma par une clochette) qui interfèrent avec l'échange...
- Les *codes* : on y trouve les quatre axes capacitaires d'une compétence communicationnelle qui sont d'ordre discursifs, langagiers, socioculturel et psychologique.
- L'*intentionnalité* : chacun émet des signes intentionnels mais aussi non-intentionnels qui sont interprétés par les autres car "on ne peut pas ne pas communiquer"¹¹⁵.
- La *coopération* : ce concept est fondamental pour qu'il y ait échange.
- Les *significations* : une *signification* peut être définie comme une interprétation. Cette interprétation des *signes* se fait par des *inférences* (déductions et ressentis) intégrant le *sens* et surtout l'ensemble *indices de contextualisation*, paramètres contextuels dont le *sens* interne du message est d'ailleurs indissociable.
- La *métacommunication* : La responsabilité de la "réussite" ou de "l'échec" de l'échange.

La communication apparaît ainsi « comme un fait social essentiel ». A savoir qu' « une société est un système d'échanges à valeurs symboliques ; une société est un système de communication, dans lequel la communication ethno-sociolinguistique occupe une place fondamentale. »¹¹⁶.

¹¹⁵Adage célèbre de l'école de Palo Alto. Toute "non communication" est en fait une communication d'autre chose à un autre degré (symbolique).

¹¹⁶ BLANCHET, P., 2000, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*, édition des archives contemporaines, France.

1.4. Les enjeux sociaux de la communication

La communication s'organise autour de l'idée de faire passer un message qui pourra prendre différentes formes (information, émotion, influence...). A savoir, que nous ne communiquons pas seulement pour transmettre et recevoir des informations mais aussi parce que nous sommes poussés par certains motifs pour maîtriser certains enjeux psychologiques. Dans ce contexte, Mucchielli et Lipiansky définissent cinq types d'enjeux et qui sont d'ordre :

- Informatif : transmettre un message ou une information.
- Identitaire. L'identité individuelle est à la fois la condition, l'enjeu et la résultante de nombreuses communications. Elle se construit avec le regard de l'autre : l'image doit être confirmée par l'autre, mais encore n'oublions pas qu'il faut parler le même langage. L'acte culturel n'est pas distant. D'ailleurs, Boris Cyrulnik¹¹⁷ insiste sur ce point « *la communication concerne tous les êtres vivants, mais ce qui est propre aux hommes, c'est la possibilité qu'ils ont de désigner des objets du monde réel par des combinaisons de sons arbitraires. C'est ainsi qu'entre locuteurs se recrée un monde.* ». Certes, pour parler il faut avoir une identité.
- Relationnel. Certes, la relation avec l'autre constitue un vrai enjeu, surtout qu'il peut y avoir entre deux personnes communicantes de cultures différentes un risque de rejet et de non compréhension. Sachant que la communication est le passage obligé pour entrer en relation avec les autres quel que soit les motivations pour le faire. Ces enjeux reposent sur des questions d'identité et de frontières, sur les rituels d'interaction...
- Territorial. La communication avec autrui est une chose à la fois désirée et redoutée. La présence d'un étranger peut constituer une crainte, et cela suppose qu'il faut protéger son espace.
- Physique. Ces enjeux font référence aux aspects d'intimité, aux éléments personnels, privés et aux limites où nous acceptons l'autre dans son espace.

¹¹⁷ CYRULINK, B., 2008, « Découvertes : du langage aux langues », *Sciences et vie*, n°227, juin 2004.

1.5. Langue, langage et parole

Langue, langage et parole, trois concepts clés qui constituent les axes primordiales de la communication en général, et de la communication interculturelle en particulier. L'étude du langage humain aide à démontrer le rôle que joue la langue dans les relations interpersonnelles et dans la communication interculturelle. Ferdinand de Saussure a établi une distinction entre la langue, le langage et la parole. C'est ainsi que nous nous basons sur ses rapports pour mieux comprendre la distinction qui s'impose entre ces trois axes.

1.5.1. La langue

Selon De Saussure, la langue est le « *Produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus* »¹¹⁸, dans ce contexte, la langue constitue un système de signes utilisé par l'ensemble d'une communauté. C'est par le biais de la langue que nous créons des relations interpersonnelles en rentrant dans un échange avec un ou plusieurs interlocuteurs, ce qui fait que la langue est « *est le reflet de notre culture* » (REY, 2004). Elle fait partie intégrante de l'identité sociale d'une personne. Halliday (1973) en énumère sept fonctions que nous présenterons ci-dessous¹¹⁹ :

- *Instrumentale (Je veux)* Axée sur la satisfaction de besoins divers, l'obtention de biens et de services.
- *Régulatrice (Fais comme je te dis)* Utilisée pour contrôler le comportement d'autrui.
- *Interactive (Toi et moi)* Utilisée pour entrer en contact avec autrui dans l'attente d'une réponse
- *Personnelle (Voici qui je suis)* Permet à son auteur ou auteure d'exprimer son caractère unique, sa conscience de soi, ses goûts, ses sentiments et ses opinions
- *Heuristique (Dis-moi)* Recouvre l'ensemble des types de questions qu'on apprend à se poser dans la recherche du savoir
- *Informative (Je te dis que)* Permettre la transmission ou de se donner des informations

¹¹⁸ DE SAUSSURE, F., 1995, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 520 p.

¹¹⁹ Ibidem, p.40

- *Imaginative* (imaginons que) sert à créer un environnement de son cru, entièrement fictif, à exploiter le langage, à se construire un imaginaire.

1.5.2. Le langage

Selon Rousseau¹²⁰, le langage comme « art de communiquer nos idées dépend moins des organes qui nous servent à cette communication que d'une faculté propre à l'homme, qui fait employer ses organes à cet usage ». Ce qui fait que le langage est « *une forme de comportement social propre à l'homme* », et « *une source de malentendus* »¹²¹ affirme William Latov. Dans leur travail, Bull, Loinard et Sulmona énumèrent quelques capacités propres au langage humain définis comme suit :

- *La capacité à l'alternance*. Le langage humain permet de rentrer en relation avec son interlocuteur en établissant une véritable communication à double sens.
- *La capacité d'abstraction*. Le langage humain permet de parler d'une situation potentielle future ou de la mémoire du passé.
- *La capacité d'argumentation*. Le langage humain permet un échange pour défendre un point de vue ou le faire accepter.
- *La capacité d'apprentissage*. Le langage humain est acquis.

1.5.3. La parole

Toujours selon de Saussure, la parole c'est « *l'utilisation effective du système de la langue par les locuteurs* ». La première question qu'on se pose au début de toute réflexion sur la communication : « A qui vais-je m'adresser ? ». En effet, en se posant cette question, on arrive à élaborer une stratégie de communication qui commence. A savoir que bien communiquer, c'est avant tout interroger soi-même sur les autres pour mieux réussir la communication. C'est dans ce sens, que la parole constitue le moyen primordial et irremplaçable de l'expression de tout être humain, ainsi que de son existence.

¹²⁰ ROUSSEAU J.-J., 1990, *Essai sur l'origine des langues*, Gallimard, Paris, 272 p.

¹²¹ DE SAINT EXUPERY, A., 1990, *Le Petit Prince*, Folio, Paris, 120 p.

1.6. TIC et communication

Avant de parler de la communication interculturelle, il convient de nous interroger sur les TIC et le processus de communication surtout au sein des institutions scolaires. L'étude du rôle des TIC dans la communication dans ce cadre permet, selon Mucchielli¹²², de faire ressortir six processus de communication :

- La construction de sens : se faire comprendre par son interlocuteur est essentiel et passe par l'échange de signes et de symboles auxquels on accorde la même signification. Cette communication s'effectue dans différents contextes (social, culturel, ..).
- L'appel aux référents collectifs : toutes interactions présupposent une série de données partagées (connaissances linguistiques, représentations sociales, normes relationnelles).
- La structuration des relations : il s'agit de sa position dans la relation (intime ou distante, égalitaire ou hiérarchique, consensuelle ou conflictuelle,...).
- L'expression de l'identité des acteurs : notre communication révèle qui nous sommes (valeurs, attitudes, ...).
- L'émergence de l'information : L'information prend son sens dans le système des intentions prioritaires de l'acteur auquel elle est destinée.
- L'influence.

¹²² MUCCHIELLI A., 2001, *Les sciences de l'information et de la communication*, Hachette, Paris, 160 p.

2. TIC ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Deux concepts constituent la base de la communication interculturelle : celui de la communication et de l'interculturel. La définition de ces derniers n'est pas le but de la présentation qui va suivre, mais en revanche, leur réunion. Nous nous intéressons dans ce point, au lien qui existe entre les TIC et la communication interculturelle, le rôle ainsi que les problèmes qui peuvent surgir en communiquant par le biais de ces technologies en particulier l'internet en ce qui concerne l'accès mais aussi l'échange à travers les TIC, surtout que la diffusion par internet contribue à une meilleure compréhension et à un dialogue constructif entre les apprenants. A savoir que les technologies de l'information et de la communication ne remplacent pas le système éducatif dans la transmission des savoirs le rôle consiste à développer la coopération et les moyens de communication au service du dialogue des cultures. Les différentes recherches dans le domaine montrent que les TIC tiennent une place importante dans la dimension interculturelle de la communication et des échanges sur des dispositifs en ligne. Dans la communication interculturelle, nous sommes en général beaucoup plus conscients des différents éléments du processus de la communication. Les technologies éducatives offrent l'opportunité d'élargir le terrain d'application des théories d'apprentissage. Dans cette perspective, non seulement l'utilisation des technologies de l'information et de la communication élimine la distance mais en plus elles ouvrent et renforcent un champ de d'apprentissage interculturel reconnu comme une nouvelle perspective, un nouveau paradigme de recherche, pour renforcer les échanges donc le dialogue et la communication entre les différents acteurs.

Pour expliquer le terme « communication interculturelle » nous dirons que cette dernière définit des relations entre différentes cultures, et ces relations reposent sur plusieurs processus: des processus d'interaction interculturelle, des processus de perception de l'autre perceptibles dans l'interaction mais aussi façonnés et transmis par les médias, et des processus de transfert et de réception entre cultures. Maletzke part de la définition :

« Quand des personnes de cultures différentes se rencontrent, nous qualifions les processus qui sont alors impliqués de “communication interculturelle” ou bien d’“interaction interculturelle” [...]. Nous utilisons ces deux termes lorsque les

partenaires de cultures différentes sont conscients du fait que l'autre est vraiment différent et qu'ils reconnaissent réciproquement leur altérité. »¹²³

L'idée centrale ici est de penser et d'analyser la communication interculturelle sur internet comme un processus de relations entre les cultures, incluant l'interaction directe et verbale en ayant recours à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, mais englobant aussi l'ensemble des processus de communication liant des cultures différentes. Sachant que ce processus de communication comprend deux ou plusieurs cultures le cas dans notre étude. La recherche en communication distingue la communication médiatisée par un outil de communication tel que l'internet, de la communication dite directe, c'est-à-dire les échanges intersubjectifs en face à face.

2.1. Les problèmes liés à la communication interculturelle dans le cyberspace

Les dispositifs en ligne constituent, comme nous l'avons déjà vu et nous le verrons au cours de cette étude, un lieu favorable pour l'apparition de ce qu'on appelle « interculturelité » dans les échanges entre locuteurs appartenant à des cultures différentes. Ceci confirme à nouveau et comme son nom l'indique que la communication interculturelle peut se définir comme une situation de rencontre entre des personnes appartenant à des cultures différentes. Sachant qu'une telle communication ne sera possible entre individus de cultures distinctes, sauf s'ils sont conscient des contenus de leurs niveaux culturels, et capable d'expliciter des comportements, des systèmes de valeurs et d'instaurer de cette manière un code commun aux interlocuteurs explique Mourad Hadhri¹²⁴. C'est dans ce sens, que les TIC tel que l'internet jouent un rôle puisqu'elles permettront de verbaliser les couches implicites de la culture et constituent un moyen de découverte, un outil grâce auquel les individus vont pouvoir faire connaissance avec l'autre. Ajoutons aussi que la maîtrise ainsi que la bonne manipulation des TIC, permettra aux jeunes d'explorer plus loin dans la connaissance de l'autre et dans l'interculturel. Cependant établir une bonne communication réussie par le biais de ces outils en situation de rencontre interculturelle va pouvoir renforcer

¹²³ MALETZKE, G., 1996, *Communication interculturelle : pour l'interaction entre les personnes de cultures différentes*, Opladen ouest, Allemagne.

¹²⁴ Maître technologue agrégé, département informatique de l'institut supérieur des études technologiques de Sousse, Tunisie.

l'intérêt pour la langue et la culture de l'autre et surtout, donner l'envie d'aller plus loin dans le désir d'apprendre et d'en savoir plus.

Dans cette même perspective, des auteurs comme : Degache 2006b, c ; Degache et al. 2007 ; Dolci et Spinelli 2007 ; Mangenot et Zourou 2007 ; Audras et Chanier 2007) montrent que les interactions en ligne sur une plate-forme donnée (le cas de notre étude) sont appropriées au travail interculturel. Néanmoins, il faut savoir que le fait de mettre des apprenants distants en contact n'est pas suffisant pour que la rencontre interculturelle se fasse (Mangenot et Zourou, 2007).

Cependant, nous trouvons que les difficultés rencontrées « *peuvent s'avérer cruciales dans le déroulement des échanges entre apprenants* » (Belz, 2002 ; O'Dowd & Ritter, 2006 cités par Mangenot et Zourou, 2007 : 47). Des contraintes peuvent se présenter à travers les dispositifs technologiques mis à la disposition des élèves : l'une d'ordre logistique et l'autre d'ordre méthodologique (Furstenberg et English 2006) et concernent des aspects comme les horaires et les calendriers, et l'accès par les apprenants à l'ordinateur. Quant aux secondes, il s'agit du rôle de l'enseignant chez les uns et de la nature de la tâche proposée chez les autres.

Les causes sont variées nous en citons quelques-unes :

- Le décalage entre les calendriers scolaires.
- L'accès aux technologies (Belz, 2001, O'Dowd, 2005).
- Les différentes représentations sur la langue en question
- Le décalage à propos de l'importance accordée aux échanges en ligne
- Les usages différents d'Internet pouvant conduire à l'emploi de genres de discours différents et à des malentendus, à une gestion temporelle différente des échanges, à un rejet de certains outils Ware parle de facteurs sociaux et culturels déterminant le comportement en ligne (Ware, 2005).

Dans ce qui suit, nous détaillerons certaines de ces causes qui sont en rapport avec notre étude.

2.1.1. Les problèmes des décalages dans les échanges

Dans une situation de communication interculturelle il ne faut pas oublier le facteur le plus important celui de la différence temporelle qui est jugée comme un frein dans la construction

de la connaissance dans un contexte en ligne. Cette dernière est à l'origine d'un problème majeur : celui d'affaiblir l'efficacité du travail collaboratif à distance.

2.1.2. L'accès par les élèves aux TIC

Le matériel prend une place importante dans une situation de communication dite interculturelle. Il faut y avoir une égalité complète face à l'accès aux TIC. Sachant qu'il faut avoir une certaine maîtrise de ce matériel afin d'assurer une meilleure utilisation. Nous constatons bien qu'une difficulté à base non culturelle, peut aboutir à la construction de stéréotypes qui entravent la communication interculturelle. Ce qui nous amène à confirmer que l'environnement technologique constitue bien évidemment, un élément indissociable de la culture.

2.1.3. Rôle de l'enseignant

Dans un univers de communication interculturelle, d'apprentissage de l'interculturalité et d'acquisition de langue dans le milieu scolaire, le rôle de l'enseignant s'avère être primordial surtout qu'il fonctionne comme un intermédiaire entre les élèves et l'univers interculturel des groupes à distance. Ce qui fait que l'intervention pédagogique doit donc se focaliser principalement sur l'adoption de pratiques adéquates qui favorisent le développement de compétences émotionnelles et sociales comme l'empathie, la connaissance de soi, le respect de soi et d'autrui, les capacités de résolution de problèmes et de communication interpersonnelle. Ce qui permettra par la suite d'éliminer les sentiments d'infériorité et d'accepter les différences. Les élèves au-delà de leur participation active en vue de l'acquisition des connaissances doivent apprendre à se connaître, apprendre à comprendre l'autre, apprendre à collaborer, apprendre à communiquer, apprendre à utiliser leurs connaissances dans le cadre de pratiques socioculturelles. Ce qui renforcera la confiance et activera la motivation pour l'apprentissage afin d'assurer la connaissance des différents groupes culturels présents et participants au projet (le cas de vifralie). A savoir, que le manque de connaissances, et l'incompréhension des cultures des apprenants peut mener au développement de stéréotypes. Une chose que nous cherchons à éviter dans un tel processus, et qui n'est pas le but de l'apprentissage de l'interculturalité. C'est dans ce sens, que nous posons notre problématique celle qui est en rapport avec le rôle des technologies de

l'information et de la communication (TIC) dans l'amélioration de la communication interculturelle : quel rôle peut jouer les moyens de communication tels que les TIC dans l'amélioration de la communication interculturelle.

2.2. Rôle et moyens de communication

L'objectif de ce que nous présenterons ci-dessous, est en rapport avec une présentation synthétique des différents outils de communication, articulée autour des avantages, des inconvénients et du contexte d'utilisation pour chacun des outils présentés. Egalement, nous faisons référence aux outils qui sont en rapport avec notre étude (chat, visioconférence, forum). A savoir que tous ces outils sont consacrés à tous les travaux nécessitant la communication entre les apprenants. Il existe deux type de communication : l'une dite asynchrone, et l'autre, synchrone ce qui fait qu'il existe deux genres d'outils de communication. Le tableau ci-dessous met l'accent sur ce qu'on vient d'avancer :

Tableau 5:Les deux types de communications (asynchrone et synchrone)

Outils asynchrones	Outils synchrones
Fax	Téléphone
Courrier électronique	Chat
Liste de diffusion	Visioconférence
Le forum	Audioconférence

Une distinction rapide s'impose entre ces deux genres d'outils de communication. « Les outils asynchrones », est le système le plus utilisé car il est très souple et permet des réponses rapides. Ces outils permettent aux utilisateurs de gérer leur temps, ce qui fait que la communication asynchrone n'impose pas d'horaires particuliers ; en les utilisant, les apprenants structurent mieux les savoirs en termes d'appropriation, surtout qu'ils prennent le temps de la réflexion. En ce qui concerne la communication synchrone, c'est d'une communication en temps réel dont il est question ici. Penser à la disponibilité est une chose

centrale. Il s'agit ici de préparer à l'avance les séances, autrement dit de scénariser son intervention au préalable et de bien définir ces objectifs.

2.2.1. Le chat

En général, lors d'une conversation via « le chat », les participants s'intéressent d'abord à connaître les autres et à établir un premier contact. Dans les derniers chats, les participants sont plutôt concentrés à travailler sur la tâche à réaliser. C'est le genre d'outils synchrone. Néanmoins, cet outil peut s'avérer complexe suite à la présence de beaucoup de participants dans une même conversation ce qui exige de minimiser les contraintes qui peuvent rendre difficile la rencontre. Dans ce type de communication, les apprenants s'adressent aux tuteurs de manière moins formelle que dans un cours. Les enseignants, jouent le rôle de guide afin d'orienter les apprenants vers la réalisation de la tâche commune. Ce type de communication présente des avantages ainsi que des inconvénients. En ce qui concerne les avantages, celles-ci sont en rapport avec les bonnes fonctionnalités de prise de parole, de tour de parole et de transmission de documents ce qui permettra par la suite la mise en place d'une conversation plus conviviale et très rapide, plus émotionnel et moins formel. Par contre, ce genre de communication nécessite une formation de prise en main, et des difficultés à gérer un groupe.

2.2.2. Le forum

Il est admis que le travail sur un forum Internet permet de dépasser les frontières sans se déplacer, surtout qu'il offre la possibilité de travailler dans le cadre interculturel sans faire trop de démarches et sans désorganiser l'emploi du temps. L'avantage de ce type de communication utilisant le forum c'est que cette dernière favorise l'apprentissage collectif et permet de conserver les traces des échanges établis. Quant aux inconvénients : aucune ne trace de la conversation après la déconnexion. On a recours à ce type de communication pour créer une dynamique de groupe permettant aux élèves d'échanger entre eux et favorise la communication interculturelle dans le cadre de la réalisation d'un projet collaboratif et des travaux de groupe.

2.2.3. Le courrier électronique

Cet outil de communication appartient au genre asynchrone. L'avantage qu'il présente c'est qu'il permet des relations individualisées, et laisse une facilité d'utilisation à l'apprenant comme à l'accompagnateur. Mais ce genre d'outil s'avère être un vecteur de virus.

2.2.4. La liste de diffusion

La liste de diffusion qui appartient au genre de communication asynchrone présente plusieurs avantages : elle facilite la diffusion des messages à un très grand nombre de participant en termes de rapidité et elle ne nécessite pas un logiciel précis pour l'installation. Ce genre d'outils est souvent utilisé pour diriger et coordonner un travail de groupe d'apprenants à distance. Mais par contre, la possibilité de surabondance des messages constitue un problème majeur.

2.2.5. La visioconférence

Ce genre de communication synchrone, favorise les aspects verbaux et non verbaux de la communication, et permet ensuite la réalisation des débats et des tutorats en temps réel. A savoir que la visioconférence utilise des technologies différentes de celle de l'internet ce qui fait qu'elle nécessite une certaine maîtrise des fonctionnalités et de l'aspect technique du dispositif.

Nous pouvons alors dire que l'interculturalité est favorisée par les différents outils mis à disposition sur la plate-forme : la messagerie, le forum, le chat, voire les profils des apprenants. La question qui se pose à ce stade est celle de savoir si ces outils favorisent dans la même mesure l'apparition de la dimension interculturelle lors des échanges.

Il est évident que la dimension interculturelle se concrétise plus fortement dans les interactions ayant lieu sur le chat et le forum. Par rapport au chat, il faut signaler que les différentes limitations qu'il entraîne rendent difficile la participation de tous les apprenants. En revanche, le forum nous a semblé être l'outil le plus accessible à tous les participants. Or, malgré la différence synchrone et asynchrone propre à chacun des outils, la dimension interculturelle se matérialise de manière semblable dans les deux. D'autre part, le chat donne lieu plus facilement à la négociation dans le cadre de l'exécution de la tâche commune.

3. TIC, COMPETENCES ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Il est admis que, dans toute interaction établie à travers les TIC, un certain degré de compétences surgit, celui-ci varie entre un minimum et un maximum. Une communication efficace se produit quand les compétences se situent dans un moyen terme. D'ailleurs, une bonne connaissance de l'autre culture permettra une communication interculturelle plus efficace. Dans ce contexte, Chen et Starosta abordent la notion de compétences interculturelles et la définissent comme étant « *l'habilité à négocier les significations culturelles et à agir au niveau de la communication de forme efficace conformément aux multiples identités des participants* »¹²⁵. Suite à cette proposition, nous apercevons que dans ce type de communication, on peut avoir l'impression que l'interlocuteur fait usage de notre discours et de nos interprétations. A ce stade, une distinction entre interprétation et usage.

Eco (1987) distingue l'interprétation de l'usage. Pour lui, la première signifie de se limiter à l'univers du propre discours. L'usage, par contre, revient à prendre le discours comme excuse pour aller bien au-delà des intentions du texte lui-même. Comme le signale Eco¹²⁶, « *le libre usage que l'on peut en faire n'a rien à voir avec son interprétation, malgré que l'un comme l'autre présupposent toujours la référence à un texte-origine, mais comme prétexte* ».

Usage et interprétation sont deux modèles abstraits. La communication interculturelle par le biais des TIC nous oblige à reformuler cette distinction entre usage et interprétation. Dans la communication interculturelle, on peut avoir l'impression que l'interlocuteur fait usage de notre discours parce qu'il dépasse les limites des interprétations tenues pour légitimes au sein de notre culture. Il convient de ne pas oublier que les interprétations varient d'une culture à l'autre. Ce qui fait, qu'il est important, dans le cas de la communication interculturelle, d'établir cette distinction entre interprétation et usage, car il faut comprendre que les personnes d'autres cultures ne font pas forcément un usage malintentionné ou malicieux de notre discours, mais qu'elles appliquent simplement d'autres critères d'interprétation.

¹²⁵ CHEN, G. M., & STAROSTA, W. J., 1996, "Intercultural communication competence: A synthesis", in B. Burleson (dir.), *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Thousand Oaks: Sage.

¹²⁶ ECO, U., 1987, « *Notes sur la sémiotique de la réception* », *Actes sémiotiques. Documents*, IX, n° 81, p.26

- La compétence cognitive

Selon Chen et Starosta¹²⁷, les personnes ont une compétence cognitive interculturelle plus grande quand « ...elles ont un haut degré d'auto conscience et de conscience culturelles ». Ce qui fait qu'on doit, d'abord, avoir conscience de nos propres caractéristiques culturelles et de nos processus de communication. Il est nécessaire de faire un effort pour nous reconnaître, d'où la grande importance de la communication interculturelle surtout que c'est à travers les contacts que nous nous rendons compte de nos caractéristiques culturelles.

Selon le *Petit Robert*, l'adjectif étranger/ère nous renvoie entre autres aux adjectifs suivants: "différent", "inconnu", "étrange", "ignorant" ou "insensible". Prendre conscience des divers sens des mots est un premier pas important, car la langue est liée aux structures culturelles d'une communauté. D'ailleurs, pour établir une communication interculturelle, un minimum de connaissance est nécessaire. Principalement, il doit y avoir une langue commune, surtout que la communication n'est pas seulement un échange de messages. C'est, surtout, et avant tout, une construction de sens. A savoir aussi, que la communication interculturelle renferme souvent un certain degré d'incertitude. Cette dernière est un phénomène cognitif qui influence notre communication, car elle nous place dans une situation de doute, d'insécurité. On peut établir deux sortes d'incertitude¹²⁸. Il existe une incertitude prédictive qui renvoie à l'incertitude ressentie quant à la prédiction des attitudes, sentiments, croyances, valeurs et conduites des étrangers. Il existe également une incertitude explicative, celle qui se reporte aux attitudes, sentiments et pensées des étrangers.

Dans toute interaction, ce degré d'incertitude évolue entre un maximum et un minimum. La communication efficace se produit quand l'incertitude se situe dans un moyen terme comme on vient de le signaler si haut. Il est évident qu'une grande connaissance d'une autre culture permettra une communication interculturelle plus efficace.

En effet, la communication interculturelle nous oblige à changer, à travailler avec des points de vue nouveaux. Finalement, pour acquérir une certaine compétence cognitive interculturelle, il s'avère nécessaire de mettre en pratique des processus méta-communicatifs. C'est-à-dire, être capable d'expliquer ce que nous voulons dire quand nous disons quelque chose.

¹²⁷ CHEN, G. M., & STAROSTA, W. J., 1996, « Intercultural communication competence: A synthesis », in B. Burleson (dir.), *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Thousand Oaks: Sage.

¹²⁸ GUDYKUNST, W.B. 1995, *Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory. Current Status*, Wiseman R.L. *Intercultural Communication Theory*. London: Sage, pp. 8-58.

- La compétence émotionnelle

Parmi les facteurs les plus importants pour réussir une communication il y a également, les rapports émotionnels qui jouent un rôle très important dans la communication interculturelle. En ce sens, la compétence interculturelle émotive se produit « ...*quand les personnes sont capables de projeter et de recevoir des réponses émotionnelles positives avant, pendant et après les interactions interculturelles* »¹²⁹. Cependant, des problèmes peuvent apparaître lors d'une communication interculturelle comme par exemple celui de « *l'anxiété* » explique Alsina M-R.¹³⁰, surtout que lorsqu'elle est trop forte, notre communication interculturelle ne sera pas efficace, et lorsqu'elle est trop faible, il n'y aura pas de motivation suffisante pour établir et réussir la communication. En d'autres termes, il s'agit d'être capable de comprendre et ressentir les sentiments de l'autre mais à partir des référents culturels de celui-ci. Ajoutons aussi qu'il doit y avoir l'intérêt pour les autres cultures. Il s'agit de multiples désirs qui peuvent se produire¹³¹ :

- En premier lieu, nous ressentons *le désir de connaître*. La curiosité, l'intérêt de connaître d'autres cultures semblables ou différentes sont des principaux moteurs de la motivation.
- En deuxième lieu, il y a *le désir d'apprendre*. Le besoin de recevoir des gratifications symboliques ou matérielles est une des raisons pour établir la communication. L'apprentissage peut être une bonne gratification de ce désir de connaissance.
- En troisième lieu, *le désir de briser les barrières culturelles* doit se faire sentir. Nous devons accepter le défi de porter un regard sans préjugés et de comprendre d'autres modèles d'interprétation de la réalité.
- En dernier lieu, existerait *le désir de se reconnaître*, de se connaître à nouveau, c'est-à-dire, de reconstruire notre identité. Si c'est grâce à l'autre que nous formons notre identité culturelle, c'est aussi grâce aux autres cultures que nous avons une identité culturelle qui nous permettra de reconnaître que les valeurs de notre culture ne sont pas uniques, et que les autres cultures ont aussi des contenus valables.

¹²⁹ CHEN, G. M., & STAROSTA, W. J., 1996, "Intercultural communication competence: A synthesis", in B. Burleson (dir.), *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Thousand Oaks: Sage

¹³⁰ ALSINA, M-R, *Eléments pour une communication interculturelle*, n°36, p.129-139

¹³¹ Ibidem

3.1. But de la communication interculturelle à l'ère du numérique

Etre engagé dans un processus de communication interculturelle mettant l'accent sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour établir l'échange présente plusieurs buts :

- En premier lieu, il s'agirait de jeter les bases de l'échange interculturel. On doit commencer par un dialogue interculturel pour connaître les autres. Ce dialogue doit être critique, mais également autocritique.
- En deuxième lieu, éliminer les stéréotypes négatifs que chaque culture produit à propos des autres cultures. Au cours de l'histoire, les peuples ont déshumanisé les autres peuples, car ils ont voulu les présenter en tant qu'ennemis. C'est ainsi que grâce aux technologies de l'information et de la communication, les peuples peuvent désormais communiquer et échanger pour faire connaissance et éliminer toute sorte de conflits.
- En troisième lieu, il s'agit d'amorcer la négociation interculturelle (Pinxten, 1996). Il est important de commencer la négociation à partir d'une position d'égalité.
- En dernier lieu, il faut s'attacher à relativiser notre culture, ce qui nous conduira à comprendre les autres valeurs possibles et, éventuellement, à les accepter. Cela nous rapprochera de plus en plus d'une identité interculturelle qui nous permettra de reconnaître que les valeurs de notre culture ne sont pas uniques, mais simplement peut-être préférables, et que les autres cultures ont aussi des contenus valables.

Désormais, l'échange est plus facile avec la présence des nouvelles technologies comme l'internet cet outil qui rapproche les identités interculturelles.

4. TIC, INTERACTION, DIALOGUE ET LANGUE

Aborder le terme « dialogue des cultures » nous mène avant tout à reconnaître la culture du dialogue qui vise à la connaissance de l'autre et fait disparaître les peurs et les conflits nés de l'ignorance. Comme nous l'avons déjà vu, l'interculturalité s'exprime à travers la mobilité des personnes, à travers la circulation des services culturels mais aussi à travers les réseaux numériques c'est-à-dire l'internet. En effet, c'est grâce au développement des technologies de l'information et de la communication que les peuples de cultures différentes, ont à présent à leur disposition plus de moyens pour communiquer et établir des contacts entre eux. Ces outils ont facilité leur rapprochement et leur compréhension. Ce qui fait que ces technologies constituent un véritable accélérateur de l'échange interculturel.

Sans doute, les TIC transforment les notions de temps et d'espace. Elles ouvrent des possibilités d'interactions enrichissantes entre les cultures. L'usage de l'internet s'ouvre sur de nouvelles pratiques de communication, de nouvelles voies pour la diffusion culturelle. Internet est un moyen de communication et d'échange qui favorise le dialogue interculturel. Ce qui fait que le réseau apparaît comme un espace actif d'interactivité. Nous vivons donc dans un monde de « *dialogues* », où les individus se trouvent en situation de communication et surtout d'*interactions verbales* qui prennent de nombreuses formes et divers genres : le dialogue comme celui du face à face, les dialogues en différé, et les dialogues virtuels. Ces interactions peuvent se présenter sous divers genres, telles que l'interaction dans les commerces, l'interaction de service, l'interaction pédagogique à l'école, etc. Ainsi, l'interaction verbale, offre un riche domaine exploitable sous divers angles et dans divers buts, qui est directement en relation avec la vie quotidienne de tout individu. Les modèles qui traduisent ces diverses formes de communication orale, ont aussi une place indéniable surtout dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et de l'interculturalité. Dans ce qui suit, nous allons parler davantage de l'interaction verbale, du dialogue comme étant d'une part, un matériel indispensable pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. D'autre part, comme modèle visant l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication interculturelle orale surtout à l'ère du réseau. En faisant en sorte de mettre l'accent sur le rôle et l'usage interculturel des technologies de l'information et de la communication.

4.1. L'interaction verbale

Dès qu'on évoque la communication entre les êtres humains on pense à la communication verbale ; qui sous-tend une communication de type langagier. Ce qui nous permet d'adopter la définition suivante : la communication verbale est une forme d'interaction qui engage deux ou plusieurs personnes.

Par la langue l'être humain construit des ordres, transmet des informations, formule des raisonnements, coordonne ses actions et rythme ses efforts. La multimodalité, naturelle chez l'homme, semble donc être au service *d'un* langage plutôt que *du* langage. Ce "langage" est un ensemble de moyens mis au service de l'action. A savoir aussi, que si ce langage contribue à une certaine forme d'action, l'action en retour, s'accompagne de nombreuses formes de langage : geste, parole, écriture, texte, etc. qui sont des formes qui s'adaptent aux situations d'usage et se structurent dans des codes dialogiques. Ces derniers s'enchevêtrent dans l'action en vue de la satisfaction de buts actionnels et conversationnels. Le premier but actionnel est ce qui doit changer dans le monde, quant au second but, conversationnel c'est celui que l'on poursuit en qualité d'individu comme par exemple convaincre son interlocuteur, exprimer ses sentiments, etc. à ce titre, se situe la différence essentielle entre langage et action. Néanmoins, l'interaction verbale se distingue du dialogue dans la mesure où elle se place dans le cadre de la réalisation d'une tâche : communiquer pour agir à plusieurs (au moins deux) revient à utiliser une rhétorique du faire-faire et du faire-savoir. Réaliser une tâche ensemble c'est se coordonner, autrement dit, utiliser des compétences ou unir des connaissances. Alors que le dialogue n'est qu'une forme d'interaction permettant à une personne d'utiliser la machine comme participant à son propre plan (faire-faire ou faire-savoir) en vue d'un certain but.

4.1.1. Interaction verbale et dialogue

De nombreuses disciplines se sont intéressées au dialogue humain, nous allons en citer quelques-unes :

- L'ethnométhodologie soutient l'idée que les méthodes de raisonnement sont partagées entre les individus et apparaissent à la surface de la vie sociale parce que les règles d'interaction et d'action sociales sont profondément inscrites chez chaque individu. En d'autres termes, le raisonnement humain est de

nature normative. Dans cette même ligne de pensée je cite Bange¹³² qui souligne l'idée suivante : «*parler n'est pas simplement la mise en fonctionnement d'un système linguistique, mais une forme essentielle d'action sociale*». Pour lui l'interaction fonctionne selon les principes de la *réciprocité des perspectives* et de la *réciprocité des motivations*.

Par ailleurs, Goffman¹³³ va plus loin, en introduisant les notions de *rituel* et de *face* : l'interaction sociale est guidée par le souci de ne pas “perdre la face”. La notion de face renvoie à celles de rôle, de statut, c'est-à-dire de la position d'où on parle et que l'on doit conserver surtout qu' “en parlant on construit une image de soi”.

- La philosophie du langage (notamment la philosophie analytique) qui à son tour, s'intéresse à cet *individu* placé en situation de communication, sur un plan *intentionnel* et *actionnel*,
- La linguistique qui étudie la structure du dialogue ou la fonction du langage dans le dialogue. Les défenseurs de ce courant voient le discours comme cadre de structuration d'échanges linguistiques. Les phases du dialogue qu'ils retiennent sont les suivantes : l'ouverture (initiative, évaluative, réactive), la continuation (initiative, évaluative, réactive), la clôture (initiative, évaluative, réactive), l'incidence (abandon temporaire d'une activité en cours de réalisation pour la reprendre par la suite) et la rupture (abandon définitif d'une activité en cours de réalisation). Un dialogue commence par une ouverture et s'achève par une clôture. La phase non marquée est la continuation à caractère initiatif.
- Et l'intelligence artificielle modélise le raisonnement d'agents rationnels et utilise des modèles de planification pour résoudre le problème de la coordination d'actions à travers et par le dialogue.

¹³² BANGE, P., 1992a, « A propos de la communication et de l'apprentissage de langue seconde », in *acquisition et interaction en langue étrangère* (Ailes), n°1, pp.53-85.

¹³³ GOFFMAN, E., 1993, *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris, 236 p.

4.1.2. Apprentissage, langue, dialogue et action

Selon Piaget, « *le langage se construit par l'action* »¹³⁴. Il explique que l'enfant, dès son premier âge, construit son langage ce dernier étant le résultat de l'assimilation des actions sur l'univers qu'il entoure. Il poursuit en expliquant : appeler cette personne « maman » ne fonctionne que si celle-ci accourt au cri de « maman ». Mutuellement, « *le langage construit l'action* »¹³⁵. C'est l'idée défendue par l'école anglo-saxonne en philosophie du langage (Austin, 70), (Searle, 72). Selon cette théorie, parler c'est agir, produire des actes ; communiquer, c'est agir sur l'interlocuteur. Cette théorie permet donc de considérer le langage comme une forme d'action et, par la suite, de considérer le dialogue comme une séquence d'actions planifiées ayant pour objectif un *but visé sous-tendu par une intention*. Le dialogue avance dans le temps et tend à réduire les écarts entre les interlocuteurs. Au cours de cette interaction ils modifient leurs connaissances, leurs croyances, acquièrent de nouvelles connaissances tant sur la culture de l'autre, que sur leur interlocuteur ou sur la langue.

Pour résumer, il est admis qu'il existe un lien entre l'apprentissage, la langue, le dialogue et l'action. Ces quatre concepts qui constituent les éléments de base de toute interaction établis entre les êtres humains, ce qui fait que pour favoriser au maximum l'interaction entre les personnes de cultures différentes, « *il faut donner à cette dernière des capacités d'apprentissage de la langue par le dialogue. Il est favorable de profiter du dialogue non seulement pour obtenir des renseignements, échanger des points de vue, coordonner les actions, mais aussi pour apprendre. L'idée est donc de fonder un modèle de dialogue sur la notion d'apprentissage des savoirs et des savoir-faire* »¹³⁶.

4.2. Compétence interactionnelle et langue étrangère

Suite à diverses lectures, nous avons pu remarquer que toute interaction verbale est le résultat de l'activation mutuelle des connaissances langagière et discursive de deux ou plusieurs interactants, qui échangent et interagissent. L'interaction se réalise donc suivant un

¹³⁴ PIAGET, J., 1964, *Development and learning*, New York, p.1. Disponible en ligne: http://www-clips.imag.fr/geod/User/jean.caelen/Publis_fichiers/LogiqueDialogueCooperatif.pdf, consulté le 16 avril 2012.

¹³⁵ SEARLE, J.R, 1972, *Actes de Langage*, Hermann éd., Paris, p.1. Disponible en ligne: http://www-clips.imag.fr/geod/User/jean.caelen/Publis_fichiers/LogiqueDialogueCooperatif.pdf, consulté le 16 avril 2012.

¹³⁶ CAELEN, J. et VILLASENOR, L., *Dialogue homme – machine et apprentissage*, Laboratoire clips image, Grenoble.

processus complexe qui s'organise sur trois dimensions génériques : linguistique, textuelle et situationnelle¹³⁷. Sans aucun doute, ce processus nécessite l'usage, de la part des actants, de plusieurs compétences : *linguistique, textuelle, discursive, sociolinguistique, pragmatique, stratégique* et *interactionnelle*. Ces compétences doivent à la fois être intériorisés et fonctionner en synchronie. Comme le précise Hymes, la communication « *ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action* »¹³⁸.

Sachant que lorsqu'on communique ou que l'on dialogue en une LE que l'on apprend cela nécessite sans aucun doute un effort. L'apprenant peut à tout moment utiliser ses connaissances acquises dans sa langue maternelle et employer ses stratégies cognitives. En conséquence, la plupart du temps, il doit savoir qu'il « *n'a pas besoin de réapprendre les principes généraux de la communication langagière. Ce qui lui manque, c'est la façon dont les principes se réalisent dans la culture de l'autre* »¹³⁹. Ce qui fait que, l'interaction verbale, dans ce sens « *ne peut plus être envisagée comme simple transmission d'un message pré agencé mais comme une négociation permanente du sens [...] Comme effort, de la part des protagonistes d'adaptation de leur discours et de leurs interprétations à l'autre, à la situation et aux effets recherchés dans le cadre précis* »¹⁴⁰.

Nous pouvons donc conclure que le processus en lui-même est complexe, surtout que « *l'apprentissage d'une compétence interactionnelle suppose une perception et une acquisition des différentes situations d'interaction dans lesquelles l'agent se situe et qu'il catégorise* »¹⁴¹.

4.2.1. Le dialogue selon l'approche communicative¹⁴²

La langue étant définie par Germain comme un « *instrument de communication ou mieux comme un instrument d'interaction sociale* »¹⁴³ a fait naître, au début des années 1980,

¹³⁷ ROULET, E., 1999, *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*, Didier (collection LAL), Paris, 223 p.

¹³⁸ HYMES, D., 1990, *Vers la compétence de communication (langue et apprentissage des langues)*, Hatier Crédif, Paris, p.190.

¹³⁹ ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-TH., 1999, « Interaction et langue étrangère : présentation », in ARDITTY, J., VASSEUR, M.-TH. (eds). *Languages*, n°134, p11.

¹⁴⁰ Ibidem, p.5.

¹⁴¹ LEHUEN, J., 1997, *Complexité et usage de la langue naturelle en dialogue homme-machine*. Actes d'IAC'97, Paris, p.163-172

¹⁴² ONURSAL, I., 2008, « Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère la notion d'authenticité », *Synergie Turquie*, n°1, pp.65-75.

ce qu'on appelle : l'approche communicative (AC), dont l'objectif principal est d'apprendre à communiquer en langue seconde. Désormais, les dialogues sont devenus des *actes de langage* à accomplir dans un but de communication précis, comme il en est le cas dans notre étude. A ce titre, Ce qui compte « *dans l'interaction, c'est moins la grammaire que la façon de se conduire dans la communauté, ce que l'on peut faire et ne pas faire, et comment interpréter tout cela* »¹⁴⁴. C'est ainsi que les dialogues de l'approche communicative sont organisés à partir de projets de communication et d'actes de langage servant à réaliser le projet défini ; c'est l'aspect pragmatique du langage et la conformité de la production au contexte socioculturel qui y sont prioritaires. Ce qui fait que l'apprentissage est donc orienté vers l'objectif de rendre l'apprenant capable de « mettre en relation des éléments linguistiques, des objets de discours et des situations d'échanges pour accomplir des tâches discursives précises »¹⁴⁵.

Ainsi, le dialogue, s'avère être un outil voire même un support indispensable de l'apprentissage des L.E, ce qui le rend un phénomène exploitable de diverses façons. En effet, l'approche communicative, contient des dialogues et des situations de plus en plus proches des modèles d'interactions. Par ailleurs, n'oublions pas que la conversation est « *la forme de l'interaction la moins contrainte et la plus souple, celle où règne la plus grande liberté au niveau des thèmes, des rôles et de l'organisation des échanges* »¹⁴⁶.

Au vu des données proposées sous le titre de la « communication interculturelle », nous pouvons au final dégager une définition claire et nette de la communication interculturelle comme étant un processus interactif qui s'inscrira dans un cadre culturel mouvant et qui vise à donner du sens à une relation surtout à l'ère du réseau. Ajoutons que le fait de « communiquer » est devenu, dans nos sociétés modernes une nécessité. Aujourd'hui la communication revêt des formes diverses et l'amalgame entre communication et information est très fréquent. S'intéresser à la communication interculturelle sur internet dans les établissements scolaires, aide concrètement à comprendre, comme nous l'avons vu plus haut,

¹⁴³ GERMAIN, C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE international, Paris, France, p.202.

¹⁴⁴ ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-TH., 1999, « Interaction et langue étrangère : présentation », in ARDITTY, J., VASSEUR, M.-TH. (eds). *Languages*, n°134, p14.

¹⁴⁵ ¹⁴⁵ ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-TH., 1999, « Interaction et langue étrangère : présentation », in ARDITTY, J., VASSEUR, M.-TH. (eds). *Languages*, n°134, p13.

¹⁴⁶ TRAVERSO, V., 2011-2008, « Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques », *Verbum*, n° 4, p.86.

toutes les dimensions qu'elle revêt et permet d'appréhender les conséquences lorsqu'elle fait défaut ou lorsqu'elle est défaillante. Communiquer est un processus interactif qui vise à donner du sens à la relation. C'est donc construire une définition commune des situations, donné du sens à des faits, des événements pour agir. Ceci nous mène à conclure que l'interculturalité représentée par le désir de connaître les autres, d'interagir avec eux et de leur faire connaître sa propre culture, est fortement présente dans une formation à distance mais ceci est conditionné par une communication interculturelle efficace, et un bon usage des technologies de l'information et de la communication.

IV – LES APPROCHES THEORIQUES

Nous l'avons vu plus haut, que le processus d'apprentissage d'une langue est un phénomène complexe et qu'une multitude de facteurs sont susceptibles d'y intervenir. Ce qui nous mène à chercher ou à mettre en place des dispositifs d'apprentissage pour rassurer la réussite de l'apprentissage. Cette partie, entièrement axée sur le protocole de recherche, est composée de trois grandes théories qui constituent le cadre théorique de notre recherche et qui nous permettra d'appréhender l'environnement dans lequel s'intègre cette présente étude à savoir :

1. L'approche interactionniste de l'apprentissage de l'interculturalité
2. L'approche basée sur la tâche pour l'acquisition de la langue française
3. Et la sociologie des usages des TIC

Dans ce qui suit, nous allons le voir, une manière de soutenir positivement le processus de l'apprentissage d'une langue et de l'interculturalité, est la pratique de l'interaction communicationnelle à l'épreuve de l'internet. Sachant que l'interaction concrète avec des locuteurs natifs ou des locuteurs apprenants de différents niveaux en L2 permet de développer la capacité de l'apprenant à faire un usage de la L2 socio culturellement impliqué ainsi que des outils mis en place afin d'assurer cette interaction¹⁴⁷. C'est dans cette perspective, qu'il sera important que nous présentions ce qu'on appelle « l'approche interactionniste » qui servira de cadre théorique général à notre travail qui se déroule dans un univers basé sur les interactions à travers l'internet.

¹⁴⁷ Nous faisons également référence aux technologies de l'information et de la communication.

1. L'APPROCHE INTERACTIONNISTE DE L'APPRENTISSAGE DE L'INTERCULTURALITE ET L'ACQUISITION DE LA LANGUE FRANCAISE A L'EPREUVE DE L'INTERNET

Le développement de l'approche interactionniste de l'interculturalité et de l'acquisition des langues secondes ou étrangères à l'ère du réseau s'explique dans une double perspective : celle de la linguistique interactionniste, et celle d'une évolution plus générale dans certains secteurs des sciences humaines concernés par le développement cognitif humain, surtout à travers les interactions établies avec des personnes appartenant à de cultures distinctes.

L'approche interactionniste¹⁴⁸, dont les racines remontent à divers versants de l'interactionnisme social (Schutz, Goffman ; Garfinkel), se concentre sur le fonctionnement interactionnel même, comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. Inspirée et issue des travaux sur la conversation exolingue entre locuteurs natifs et non natifs (Alber & Py, 1986 ; Gülich, 1986 ; de Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Lüdi, 1989 ; Py, 1989 ; Dausendschön-Gay & Krafft, 1991), cette orientation a progressivement contribué à nourrir, une perspective nouvelle sur l'interculturalité et l'acquisition des L2 en insistant sur le rôle constitutif de l'interaction et des conditions sociales qui la régissent pour les processus de l'apprentissage de la langue française ainsi que de l'interculturalité via les TIC objet de notre étude. Les études menées dans un tel contexte centré sur la communication interculturelle elle aussi basée sur l'utilisation de l'internet, se proposent d'étudier les conditions et les mécanismes socio-interactifs tel que : les tâches communicatives et interactives élaborées et cadrées pour la réalisation de ce processus d'apprentissage. A travers les recherches interactionnistes et socioculturelles, se dégage l'idée que : le développement langagier tout comme le développement de l'interculturalité sont foncièrement liés à des pratiques sociales. Cette approche se fonde sur l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant. Ainsi, l'interaction est comprise non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux ; mais en revanche, elle apparait comme un facteur

¹⁴⁸ Pour des présentations voir Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 ; Py, 1994 et Arditty & Vasseau.

structurant le processus même de ce développement (Bange, 1992 ; Py, 1991 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1994). Concevoir donc l'acquisition de la langue et de l'interculturalité sur internet comme processus sociocognitif oblige à la penser comme phénomène situé dans des contextes sociaux variés et configurés par ces mêmes contextes, et à penser l'apprenant dans ses relations sociales, dans ses représentations du monde. C'est ainsi que Pekarek¹⁴⁹ a ainsi proposé d'identifier trois postulats qui forment le noyau de l'approche interactionniste :

- le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier ;
- la sensibilité contextuelle des compétences langagières. Les compétences en élaboration sont dépendantes des conditions discursives et socio-interactionnelles dans lesquelles elles sont mobilisées ; d'où à la fois l'efficacité variable de ces conditions et la variabilité même des compétences ;
- la nature située et réciproque de l'activité discursive (et cognitive). Le discours n'est pas réductible à une production individuelle à partir d'un fond de compétences et de connaissances, de savoirs et de savoir-faire ; il est une activité continue, située dans des cours d'action construits par les interlocuteurs sur l'arrière-fond de leur expérience communicative et de leurs interprétations du monde.

Toutefois, comme l'a également fait remarquer Pekarek :

«Aucun de ces points ne constitue en soi l'originalité de la perspective interactionniste sur l'acquisition. [...] Ce qui constitue l'originalité de l'approche interactionniste, c'est qu'elle réunit ces trois postulats dans une démarche interprétative et analytique rigoureuse qui cherche à comprendre le fonctionnement socio-interactionnel (et même sociocognitif) lié à différents processus, conditions et occasions d'apprentissage. C'est sur la base de ce triangle que se forge, en effet, la compréhension de l'apprentissage, des compétences et de l'apprenant [...]. »¹⁵⁰.

Ainsi, l'approche interactionniste défend une conception foncièrement sociocognitive de l'acquisition comme l'ont fait remarquer Véronique et al. (2009) :

¹⁴⁹ PEKAREK, S., 2000. « Approche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », in *Acquisition et interaction en langue étrangère* (Aile), n°12, pp.3-26.

¹⁵⁰ PEKAREK, S., 2000. « Approche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », in *Acquisition et interaction en langue étrangère* (Aile), n°12, p.59.

« Alors que ces derniers courants envisagent leur objet de recherche comme celui de l'acquisition de capacités grammaticales et discursives, pour l'interactionnisme, l'enjeu majeur est la description du processus de socialisation langue étrangère »¹⁵¹.

Pour l'acquisition d'une L2 nous remarquons que c'est un processus de développement d'une capacité à participer à un milieu social donné :

« Il s'agit d'observer l'appropriation des capacités langagières qui permettent d'accéder à une nouvelle communauté sociale. Pour le courant interactionniste, les activités cognitives d'appropriation ne peuvent être analysées hors de leurs dimensions sociales ; ce sont des activités socialement situées. [...] Le courant interactionniste aborde l'appropriation des langues étrangères dans une perspective globale qui donne la prime à l'étude de la socialisation langagière, comme élément d'une intégration à la société cible. Les fonctionnements de l'interlangue, saisis dans leur réalité dialogique, sont mis en rapport avec les contextes sociaux où ils ont été appréhendés. »¹⁵².

Ainsi, *« les interactionnistes s'intéressent à l'emploi de la langue cible par l'apprenant – acteur social dans ses activités communicationnelles et sociales. »¹⁵³.*

« Dans le cadre de ce courant de recherche, ce ne sont pas les préoccupations sur l'état initial, le développement ou l'état final qui intéressent les chercheurs en premier lieu. Il s'agit pour eux d'étudier le développement des connaissances pragmatiques en langue mais aussi en culture étrangères, tout autant que la mise en place de nouveaux comportements verbaux et non verbaux. Les analyses interactionnistes ne se fondent que sur ce qui se donne à voir dans l'interaction. Elles requièrent que les données à analyser soient recueillies naturellement. Que la tâche soit expérimentale ou discursive, il ne s'agit en aucun cas d'occulter le rôle de l'observateur, dont la présence et l'influence sur l'interaction doivent être analysées en tant que telles. Ceci implique des données qui ne sont ni manipulées, ni toilettées, ni segmentées arbitrairement. »¹⁵⁴

¹⁵¹ VERONIQUE, D., 2009. *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier, p.67.

¹⁵² VERONIQUE, D., 2009. *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier, p.67-68.

¹⁵³ Ibidem p.69.

¹⁵⁴ Ibidem p.67-68.

Toutefois, nous rappelons que ce qui constitue l'originalité de l'approche interactionniste c'est qu'elle réunit les trois postulats, évoqués plus haut, dans une démarche qui cherche à comprendre le fonctionnement socio-interactionnel lié à différents processus, conditions et occasions d'apprentissage dans l'espace numérique.

2. L'APPROCHE BASEE SUR LA TACHE DANS LE PROCESSUS DE L'ACQUISITION DE LA LANGE FRANCAISE PAR INTERACTION SUR INTERNET

Pour s'adapter avec une culture étrangère, il ne suffit pas de mémoriser des informations sur le pays d'origine. Ainsi pour résoudre les problèmes de communication qui relèvent de l'interculturel ou du linguistique, l'apprenant doit mobiliser tout son intérêt pour prendre conscience de l'identité culturelle de l'autre, et ce, dans le but de mieux comprendre celui avec qui il communique. Dans ce sens, l'approche basée sur la tâche, mène l'apprenant à acquérir une langue et par la suite, la culture dans laquelle cette langue est ancrée. Ce qui fait que les élèves se motiveront eux-mêmes en se lançant dans le travail plein de défis qui donnera aux apprenants un impact direct sur leur propre vie surtout en découvrant la joie d'apprendre sur les autres et à travers les technologies de l'information et de la communication qui s'avère être une nouvelle méthode adoptée dans l'apprentissage dans les établissements scolaires. Sur la base des éléments développés dans les parties précédentes, nous allons défendre dans cette partie l'hypothèse qui soutient l'idée que la réalisation de *tâches d'interaction* peut constituer une activité permettant de développer les compétences de l'apprenant en matière de rencontres interculturelles et d'acquisition de L2 à travers les interactions établies avec les autres sur internet. Mais, avant d'entrer dans la discussion sur la valeur potentielle des tâches et surtout celles qui sont en rapport avec les tâches d'interaction pour l'acquisition, une série de remarques d'ordre terminologique est nécessaire.

2.1. La tâche : définition et rôle

D'après Karine Van Thienen « *une tâche fournit un contexte, voir une raison « sociale » pour acquérir une langue.* »¹⁵⁵. « *Elle se présente comme une série d'activités qui aboutit à un produit final destiné à être présenté oralement ou par écrit adressé également à un public*

¹⁵⁵ VAN THIENEN, K., 2005, "Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignements-apprentissage du FLE/S?", *Texte du colloque de l'ASDIFLE*, Louvain-La-Neuve, p.90. Disponible en ligne: <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/vanthienen.pdf>, consulté le 12 mai 2013.

réel ». Par ailleurs, la tâche résulte d'un apprentissage coopératif, où les apprenants, qui travaillent ensemble sur un projet donné rencontrent des problèmes de communication. Il essaye d'abord de résoudre les problèmes entre eux, et si cela ne mène pas à un résultat satisfaisant ils peuvent solliciter l'aide de leur professeur. Le rôle de ce dernier dans un tel contexte étant d'observer les élèves, les encourager et partager son attention entre eux. Il insiste sur le plaisir de la découverte et non pas sur les erreurs.

Dans tout travail ou dans toute activité, chaque équipe présente les résultats et les acquis du travail réalisé en commun. Ce qui confirme ce qu'on vient d'évoquer plus haut que la tâche aboutit à une présentation orale ou écrite, une réflexion à faire devant les autres, ce qui veut dire par la suite qu'elle nécessite une interaction. Ainsi, le plaisir de la découverte et surtout la motivation des élèves deviennent visibles, lorsqu'on remarque que ces derniers se précipitent pour commencer leur travail sur le projet (préparation des cartes postales, réaliser le dessin du portrait des personnages, écrire une lettre, préparer leur voyage dans les pays, terminer le carnet de voyage....). Ils prennent plaisir à la tâche et se laissent mener par la curiosité.

Par ailleurs, une véritable question se pose : d'où vient le concept de la « tâche » ? Une question pour laquelle nous tenterons d'apporter des éléments de réponses en distinguant trois approches de l'acquisition d'une langue. A savoir, que l'approche basée sur la tâche a été lancée par Michael Long (Long 2000) comme réaction aux activités communicatives. Selon Long, pour acquérir une langue, il est essentiel que l'apprenant focalise sur le sens, en associant celui-ci avec les moyens prévus par le système de la langue pour exprimer ce sens. Ce qui fait, que l'apprenant cible le système de la langue qui représente le point de rencontre de la forme et du sens.

Dans cette perspective, nous empruntons ici, la distinction faite par Long¹⁵⁶, spécialiste en acquisition de langue, qui distingue trois approches de l'acquisition que nous présenterons à travers le tableau ci-dessous¹⁵⁷ :

¹⁵⁶ LONG, M. 2002, "Current task-based language teaching", *Stage*, n°3005, Barcelone, 3 juillet 2000.

¹⁵⁷ VAN THIENEN, K., 2009, « Une approche basée sur la tâche », *Synergie pays scandinaves*, n°4, pp.89-95.

Tableau 6: Les trois approches de l'acquisition de Long (2000)

Approche traditionnelle	Approche basée sur la tâche	Approche communicative
Les formes	La forme / le système	Le sens
Syllabus lexical, notionnel fonctionnel	Syllabus centré sur l'élève et sur les processus d'apprentissage	Syllabus procédural
Feed-back correct ou incorrect	Feed-back correctif	Feed-back positif

Ce tableau nous révèle la différence entre l'apprentissage traditionnel et l'apprentissage « moderne » intégrant les TIC. Dans les approches traditionnelles, l'apprenant est sensé accumuler les formes, c'est-à-dire, les connaissances, pour arriver à maîtriser « la langue ». Ce qui fait que l'apprentissage se base sur un ordre allant du plus simple au plus complexe.

Alors que l'approche communicative voire « moderne » de l'apprentissage se base, sur le sens. Le feed-back est essentiellement positif. Afin de produire du sens, l'élève est encouragé à communiquer. Egalement, dans une telle approche, les élèves deviennent d'un côté très forts en réception. A travers l'approche basée sur la tâche, l'élève se concentre sur le sens tout en associant ce dernier aux moyens prévus par le système pour l'exprimer comme l'a avancé Long (2000). L'apprenant attaque donc le système de langue qui représente le point de rencontre de la forme ainsi que du sens. Ce qui fait que cette approche favorise la réflexion tout en permettant la découverte. C'est en communiquant avec les autres appartenant à une culture différente de la nôtre qu'on apprend et qu'on ajoute par la suite de nouvelles connaissances, d'où le feed-back positif.

2.2. Le cycle de la tâche

En général, la tâche se présente à l'apprenant sous la forme d'un cycle composé de trois phases: la pré-tâche, la tâche et la post-tâche. Le tableau suivant explique le cycle de la tâche en mettant l'accent sur ces différentes phases qui nous aideront à mieux comprendre le concept de la tâche surtout le lien avec notre étude.

Tableau 7:Le cycle de la tâche

Pré-tâche	Orientation sur la tâche	Lien avec la vie réelle et mobilisation des pré-connaissances.
	Négociation	Négociation de la tâche et des modalités d'exécution : qualité requise du produit fini...
	Ressources	Matériaux utilisés, aide disponible...
Tâche	Planification	Démarche et plan d'attaque de la tâche.
	Exécution de la tâche	Exécution de la tâche.
Post-tâche	Présentation de la tâche	Présentation orale ou écrite.
	Réflexion et feed-back	Evaluation des acquis.
	Structuration des acquis	Schémas...

Source : VAN THIENEN, K., 2009, « Une approche basée sur la tâche », *Synergie pays scandinaves*, n°4, pp.89-95.

Dans la phase de la pré-tâche, l'apprenant reçoit des orientations sur la tâche pour mobiliser et prévoir les éléments nécessaires à l'exécution de la tâche. Certes, cette phase comporte comme nous le montre le tableau une partie essentielle celle de la négociation qui aidera l'apprenant à dégager les stratégies lui permettant de réaliser son objectif, et d'évaluer par la suite la qualité du produit envisagé. Une fois la réalisation de la tâche accomplie, l'apprenant doit la présenter au public. Cette présentation sera suivie d'une évaluation. Ce qui fait, qu'il y aura un moment de réflexion et de discussion pour en dégager les processus qui ont mené à ce nouvel acquis. Qu'avons-nous appris en faisant la tâche (la langue, la culture, les informations obtenues...) ? Que pouvons-nous apprendre des autres ? Qu'avons-nous découvert sur nous-

mêmes et sur les autres ? Et une dernière question, comment pouvons-nous faire mieux pour la prochaine fois ?

L'approche par tâche est fondamentale dans tout projet basé sur l'acquisition de langues et sur l'apprentissage de la rencontre interculturelle sur internet comme il en est le cas dans notre étude. En effet, dans une telle approche, l'apprenant se focalise d'abord sur le contenu, et par la suite sur le sens, la forme est reliée au sens. Ce qui fait qu'il y a largement d'interactions ainsi qu'une large utilisation de la langue et de la culture et de TIC. L'apprenant apprend à interagir et à produire en même temps. La réalisation d'une tâche/activité d'interaction demande beaucoup d'effort, de créativité, d'imagination, de motivation, de curiosité.... En revanche, tout élève impliqué dans la réalisation d'une tâche est invité à :

- Raconter et/ou expliquer aux autres le résultat de ces recherches,
- Assembler les informations recherchées, sélectionner et trier ces dernières,
- Résoudre une énigme : trier et chercher des rapports logiques en explorant les différentes possibilités pour arriver à la solution qui convient le mieux,
- Faire un compte rendu
- Créer
- Faire usage des technologies de l'information et de la communication

2.3. Micro- tâches et macro-tâches

A savoir qu'à chaque fois que nous faisons usage du terme « tâche » il s'agit de ce qu'on appelle des « tâches d'interactions et d'apprentissage » : des tâches conçues dans le but de développer les compétences et les connaissances des apprenants en matière de L2 et en interculturelité par le biais des TIC. A ce titre, nous empruntons la définition que Breen (1987) proposait de la tâche pour caractériser la tâche d'apprentissage :

« le terme tâche est en somme supposé référer à un éventail de projets de travail qui ont globalement comme objectif de faciliter l'apprentissage d'une langue – depuis le simple et bref exercice jusqu'à des activités plus complexes et plus longues telles que la résolution de problèmes, des énigmes, en groupe ou les simulations et les prises de décision. »¹⁵⁸.

¹⁵⁸BERARD, E., 2009, « Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique », in *Le Français dans le monde, Recherche et applications : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n°45, p.38.

Sachant qu'il existe deux grands types de tâche : les *micro-tâches* et les *macro-tâches*. Dans ce sens, Guichon (2006) explique que les *micro-tâches* « consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue », alors que la *macro-tâche* « correspond à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral »¹⁵⁹.

D'une manière plus claire :

- Les *micro-tâches*. Elles se caractérisent comme des tâches d'entraînement ou par exemple d'explicitation, elles ne traitent qu'un aspect particulier du langage, et sont globalement focalisées sur la forme. Il s'agit, selon la définition proposée par Guichon (2006) d'« une *unité de pratique cognitive* centrée sur un aspect linguistique, *pragmatique ou socioculturel spécifique* »¹⁶⁰. Les *micro-tâches* correspondent ainsi, dans la terminologie institutionnelle, à ce qu'on appelle généralement les «exercices».
- Les *macro-tâches*. Celles-ci se caractérisent pour leur part comme des tâches complexes, réalistes, multimodales, et faisant un usage global du langage et des outils mis en disposition pour la réalisation de la tâche. Les *macro-tâches* sont par ailleurs plutôt focalisées sur le sens, même si leur réalisation implique un ensemble d'activités cognitives. Comme l'a expliqué Guichon :

« Une *macro-tâche*, telle que la rédaction d'une note de synthèse ou la préparation d'un compte-rendu oral, est [...] implicite par nature, c'est-à-dire qu'elle unit un ensemble d'opérations secondaires (segmentation, reconnaissance lexicale, étiquetage grammatical, inférence, assemblage sémantique...) plus ou moins identifiables par l'apprenant, mais que ce dernier se trouve obligé d'effectuer pour mener la tâche principale à son terme. »¹⁶¹

Egalement, ce qui nous intéresse dans cette étude se sont les macros-tâche.

¹⁵⁹ GUICHON, N., 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Ophrys, Paris, p.54.

¹⁶⁰ Ibidem, p.79.

¹⁶¹ GUICHON, N., 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Ophrys, Paris, p. 79.

2.4. Les tâches d'interaction

Comme leur nom l'indique, les *tâches d'interaction* sont des tâches dont la réalisation implique une interaction communicationnelle. Ce qui fait, qu'elles engagent donc au minimum deux individus en situation de communication. Sans doute, ce type de tâche se réalisera à travers la mise en place d'une communication (orale ou écrite) se servant des outils de communication pour pouvoir s'exprimer et échanger. A ce stade, l'outil de communication (l'internet) joue un rôle majeur celui de faciliter l'échange, il servira comme moyen permettant l'interaction entre les apprenants. Ainsi, la tâche d'interaction peut être définie comme *une activité apprenante interactive* régie par une série de *règles et principes* dont l'apprenant est informé, et qui, est focalisée par un objectif « pragmatique ». Egalement, on notera que l'attention accordée aux tâches d'interaction renvoie à l'idée de l'orientation sociolinguistique. L'idée formulée par Springer résume cette orientation, et définit la tâche comme étant une activité communicationnelle :

« Les théories de l'activité nous invitent à envisager l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social [...]. Si l'expérience sociale est bien sûr personnelle, elle ne peut se réaliser et se formaliser qu'à travers la communication et l'interaction avec les autres et grâce à divers instruments et outils. [...] Apprendre, c'est participer à une expérience personnelle et collective. On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine. »¹⁶².

Ajoutons aussi que la fonction la plus importante que la tâche d'interaction est susceptible de remplir dans le développement des compétences de l'apprenant semble le plus souvent avoir été rattachée au fait qu'il s'agit par excellence d'une activité *d'interaction communicationnelle*. Comme l'explique Skehan (1998) qui a avancé l'idée que la valeur des tâches d'interaction pourrait être de « *permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences de communication en direct* ». Souvent, le développement des tâches d'interaction était lié à leur caractère « réaliste » et « authentique », d'ailleurs, J.-P. Narcy-Combes explique :

¹⁶² SPRINGER, C., 2009, « La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », in *Le français dans le monde. Recherche et application-la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n°45, p.26-27.

« La production langagière relève à la fois de la production automatisée de modèles lexicalisés adaptés à la situation de communication (donc à l'emploi que l'on veut en faire) et d'une application de règles (la conception la plus fréquente). Il importe de se rappeler que, pour parvenir à produire, l'apprenant de L2 a besoin de traiter du sens, de focaliser son attention et d'être conscient que toutes ses activités cognitives sont nativisées (lien entre conscience et langage maternel). Il s'ensuit un positionnement en ce qui concerne l'apprentissage. Le point de départ de ce dernier pourra difficilement s'appuyer sur un contenu déterminé par une réflexion linguistique (système et règles) ou sociolinguistique (emploi et blocs lexicalisés). Une approche paraît alors pertinente, la tâche, si celle-ci se définit comme un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière 'non-scolaire' ('real-world activities', cf. R. Ellis 2003, page 3, et 'real world processes of language use', cf. R. Ellis 2003, page 10). Cet ensemble ne dépendra pas initialement d'hypothèses sur les savoirs, mais s'appuiera sur des 'corpus' de situations de communication 'authentiques'. Soulignons que le jeu entre le repérage (noticing) et la nativisation (perception et analyse des données langagières selon des critères, non de L2, mais personnels à l'apprenant) implique une médiation (étayage) [...]. La médiation s'appuiera Nécessairement sur les descriptions/savoirs (la langue système et/ou 'outil'), et pourra conduire à mettre en place des micro-tâches destinées à aider l'apprenant à mieux mener son apprentissage. »¹⁶³.

2.4.1. Les tâches d'interaction à écart

Comme nous venons de le voir, les tâches d'interaction nécessitent dans leur réalisation : une interaction communicationnelle. Donc, ce type de tâche est susceptible de remplir une fonction très importante dans le processus de développement des compétences et des connaissances des apprenants ; il s'agit d'une interaction communicationnelle. En réalité, les tâches d'interaction peuvent « permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences communicationnelles en direct, leur précision pragmatique et une certaine complexité dans la production langagière » comme l'explique Skehan¹⁶⁴.

¹⁶³ NARCY-COMBES, J.P., 2005, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche action responsable*, Ophrys, Paris, p.36.

¹⁶⁴ SKEHAN, P., 1998, *A cognitive approach to language learning*, Oxford university press, Oxford.

A savoir aussi, qu'il existe divers types de tâches d'interaction. Nous nous intéresserons dans notre étude à celui qui est en rapport avec les tâches à écart. Le terme « écart » désigne ici la différence d'informations, de croyances, d'habitudes, d'opinions, de compétences cognitives... entre les individus engagés dans une situation de communication. Prabhu¹⁶⁵ distingue trois types de tâches d'interaction à écart :

- Les tâches d'écart à information. Celles-ci nécessitent dans leur résolution un transfert d'informations entre les locuteurs, comme par exemple de trouver les différences entre les cultures de deux ou plusieurs pays.
- Les tâches d'écart d'opinions. Dans ce type de tâches d'interaction, les locuteurs sont amenés à exprimer des idées, des opinions, des croyances, des habitudes, des coutumes, des sentiments propres à un contenu donné.
- Les tâches d'écart de raisonnement, comme par exemple lorsque les locuteurs sont conduits à résoudre une énigme.

Engagé dans une tâche d'interaction, l'apprenant ne fait pas seulement usage de ses connaissances pour résoudre un exercice ou pour répondre à une question, mais il en fait aussi usage pour communiquer et interagir avec les autres. Et ici je cite l'idée avancée par Springer qui définit la tâche d'interaction comme une activité communicationnelle proche de l'activité de communication « naturelle » socialement impliquée :

« Les théories de l'activité nous invitent à envisager l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social [...]. Si l'expérience sociale est bien sûr personnelle, elle ne peut se réaliser et se formaliser qu'à travers la communication et l'interaction avec les autres et grâce à divers instruments et outils. [...] apprendre, c'est participer à une expérience personnelle et collective. On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui à déjà été appris par une communauté humaine »¹⁶⁶.

La partie suivante nous éclairera davantage sur l'usage social des technologies de l'information et de la communication et leur rôle dans le processus d'apprentissage de l'interculturalité et de la langue et dans la réalisation des tâches à caractères interactifs.

¹⁶⁵ PRABHU, N.S., 1987, *Second language pedagogy*. Oxford, Oxford university press.

¹⁶⁶ SPRINGER, C., 2009, « La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », in *Le français dans le monde. Recherche et application-la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n°45, p.26-27.

3. LA SOCIOLOGIE DES USAGES DES TIC : QUELQUES REFLEXIONS METHODOLOGIQUES

Notre société actuelle, est marquée par l'abondance des TIC, ce qui rend ces « objets techniques » beaucoup plus nombreux et plus complexes. Dans cette recherche, nous nous intéressons aux « outils de communication », les « machines à communiquer »¹⁶⁷, voire, « les technologies interactives »¹⁶⁸, qui se présentent à nous sous la forme d'objets techniques. Dans cette perspective, nous évoquerons les aspects sociaux de ces technologies interactives de communication, et nous étudierons la question de l'appropriation/usage sociale des technologies de l'information et de la communication ainsi que le rapport des individus aux objets techniques en se basant sur différentes approches théoriques.

A ce titre, nous présenterons dans ce qui suit, les trois courants de recherche que nous regroupons sous le vocable de « sociologie des usages »¹⁶⁹, tel que l'approche de la diffusion, l'approche de l'innovation et l'approche de l'appropriation¹⁷⁰. En ce qui concerne la présentation de ces approches, nous prenons comme repère les travaux de Pierre CHAMBAT (1994) publiés dans un article intitulé : « Usages des TIC : évolution des problématiques », où il met l'accent sur trois problèmes : la technique, les objets et le quotidien.

Ainsi, nous avons pu remarquer dans le cadre de notre recherche, qu'il existe un certain nombre d'approches sur lesquelles on peut se baser pour alimenter le débat d'idées qui agite des théories portant sur les usages des TIC. Ce qui fait que l'étude des usages des

¹⁶⁷ Inventé par Pierre Schaeffer en 1971, ce concept désignait l'ensemble des médias de l'époque (le cinéma, la télévision et la radio), aujourd'hui appelés les "médias traditionnels". Dans notre étude, nous reprenons ce concept en l'étendant aux nouvelles technologies. Voir SCHAEFFER, P. 1971. *Machines à communiquer*, Paris : Le Seuil, 317 p.

¹⁶⁸ Selon le Commissariat Général de la Langue française, l'adjectif interactif qualifie les « matériels, programmes, ou les conditions d'exploitation qui permettent des actions réciproques en mode dialogué avec des utilisateurs ou en temps réel avec des appareils ». Dans cet ordre d'idée, la notion d'interaction renvoie l'idée d'une « fonction réflexive assurant les différentes phases du dialogue personne-système, ou terminal- ordinateur ». Pour les définitions techniques, voir : Commissariat Général de la Langue française. 1989. *Lexique usuel des nouvelles technologies de communication*, Paris : DAICADIF. Sur la notion d'interactivité et la simulation informatique, voir l'article de J.L. WEISSBERG dans le numéro 33 de la revue Réseaux, CNET/Issy Les Moulineaux, 1989.

¹⁶⁹ « La sociologie des usages » représente l'ensemble de recherches aux préoccupations communes, qui s'inscrivent dans le champ des usages sociaux des médias et des technologies, dans notre étude les TIC.

¹⁷⁰ Nous s'attarderons sur l'approche de l'appropriation surtout que nous étudions l'appropriation des TIC par les élèves.

technologies d'information et de communication constitue donc un courant fécond pour les chercheurs.

Avant d'aller plus loin et aborder la question des enjeux et des usages des TIC, une petite précision de la notion d'usage s'impose. Donc, il vaut mieux d'abord définir ce que les chercheurs en sciences sociales entendent par usage et par appropriation dans le contexte des recherches sur les TIC. Ensuite, nous aborderons les différentes approches de l'étude des usages mentionnées plus haut, à savoir l'approche de la diffusion, l'approche de l'innovation et l'approche de l'appropriation.

3.1. Définition de l'usage et de l'appropriation

La notion d'usage des TIC en sociologie, recouvre des acceptations multiples qui diffèrent selon la relation établie entre la technique et le social. Mais depuis les années 80, les technologies de l'information et de la communication ont constitué de nouveaux terrains et de nouveaux objets pour des recherches sur les apprentissages et les modes de circulation des savoirs. Il se trouve, que les TIC sont également des terrains et des objets privilégiés en sociologie et en sciences de l'information et de la communication, où la notion d'usage occupe une place très importante pour désigner les rapports, à la fois sociaux et techniques, qui s'établissent entre les individus et les objets techniques. Sachant que traiter des usages, a été pour beaucoup une occasion de mettre en lumière, pour le cas des technologies, les marges de liberté, les formes d'invention, les bricolages dont faisaient preuve ceux qui avaient affaire aux outils de communication. En effet, c'est finalement une question très générale, anthropologique, que l'on trouve à la racine du débat : l'homme (et la société) face à la technique. Dans cette recherche, nous aborderons la notion d'usage à partir d'un concept qui a joué un rôle très essentiel dans le champ de la didactique et dans le champ de la communication : celui des représentations sociales. A signaler qu'avec le recours à la notion d'usage, l'attention est focalisée sur les savoirs sociotechniques que l'individu mobilise pour accéder à des savoirs.

Cependant, on trouve dans le dictionnaire Robert de sociologie (1999), deux sens principaux à la notion d'usage. En premier lieu, cette notion renvoie à la « *pratique sociale que l'ancienneté ou la fréquence rend normale dans une culture donnée* », sens proche donc du terme de *mœurs*, les pratiques étant ici « vécues comme naturelles ». En second lieu, les auteurs du dictionnaire de sociologie spécifient que l'usage renvoie à « *l'utilisation d'un*

objet, naturel ou symbolique, à des fins particulières ». On pense ici aux usages sociaux d'un bien, d'un instrument, d'un objet pour mettre en relief « *les significations culturelles complexes de ces conduites de la vie quotidienne* ». C'est assurément ce deuxième sens qui est utilisé dans le contexte des études d'usages des TIC, et que nous retenons pour notre étude. L'ambiguïté qui entoure le terme d'*usage* tient au fait, comme le souligne Pierre Chambat, qu'elle est utilisée à la fois pour « *repérer, décrire, et analyser des comportements et des représentations relatifs à un ensemble flou : les NTIC (...)* »¹⁷¹.

Le concept d'*usage* est utilisé pour celui d'emploi, d'utilisation, de pratique, ou encore d'appropriation. Sachant que lorsqu'on parle d'*usage*, on se réfère à la pratique. Or, il existe une différence entre ces deux termes « *usage* » et « *pratique* ». Jouët en a fait la distinction suivante:

*« L'usage est [...] plus restrictif et renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil »*¹⁷².

Nous retenons, que l'usage renvoie à l'utilisation d'une technologie, repérable à travers des pratiques. L'usage devient « social » dès qu'il saisit les conditions sociales d'émergence et ici je cite Lacroix qui propose une définition intéressante des usages sociaux qui selon lui :

*« sont des modes d'utilisation se manifestant avec suffisamment de récurrence et sous la forme d'habitudes suffisamment intégrées dans la quotidienneté pour s'insérer et s'imposer dans l'éventail des pratiques culturelles préexistantes, se reproduire et éventuellement résister en tant que pratiques spécifiques à d'autres pratiques concurrentes ou connexes »*¹⁷³.

Quant à la sociologie de l'appropriation, elle est à l'origine de certains travaux de recherche. On peut, de manière à fournir une définition rigoureuse de l'appropriation, dégager quatre conditions de réalisation de l'appropriation :

¹⁷¹ CHAMBAT, P. 1994, « Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques », *TIS*, vol. 6, n° 3, p.250.

¹⁷² JOUËT, J., 1993b, « Usages et pratiques des nouveaux outils de communication », in Sfez, L., (Dir.), *Dictionnaire critique de la communication*, PUF, Paris, p.371.

¹⁷³ LACROIX, J.-G., 1994, « Entrez dans l'univers merveilleux de Vidéoway », in J.-G. Lacroix et G. Tremblay, Sainte-Foy, (Dir.), *De la télématique aux autoroutes électroniques. Le grand projet reconduit*, Presse de l'université de Québec, Grenoble, p.147.

- La maîtrise technique et la cognitive de l'artefact ;
- l'intégration significative de l'objet technique dans la pratique quotidienne de l'utilisateur ;
- l'usage répété de cette technologie ouvre des possibilités de création (actions qui génèrent de la nouveauté dans la pratique sociale) ;
- et finalement, l'appropriation sociale suppose que les usagers soient adéquatement représentés dans l'établissement de politiques publiques et en même temps pris en compte dans les processus d'innovation (production industrielle et distribution commerciale)¹⁷⁴.

3.2. Les approches théoriques des usages des TIC

Dans le cadre de notre recherche, nous avons pu noter qu'il existe un certain nombre d'approches sur lesquelles on peut se baser pour alimenter le débat sur les théories concernant les usages des TIC. A savoir que les premiers travaux portant sur l'usage des TIC s'inscrivent dans le champ d'un déterminisme technologique qui n'accorde qu'une autonomie relative aux usagers. Il est clair que les auteurs de ce courant tel que Marshall McLuhan mettent l'accent sur la dimension technique de l'usage. Par ailleurs, son similaire, le déterminisme social insiste sur la dynamique du social. Ce courant de pensée met l'accent sur les capacités d'initiative et d'inventivité de l'utilisateur et défendent sa capacité d'autonomie. Egalement, nous nous intéresserons à l'usage technique, social et éducatif des technologies de l'information et de la communication.

Toutefois, l'étude des usages des TIC doit comme l'a constaté Rieffel (2002) dans *Sociologie des médias* « se situer à l'articulation de la logique sociale et de la logique technique »¹⁷⁵ car, poursuit l'auteur, l'usage est un construit social résultant d'une interaction entre la dimension technique et la dimension sociale. Josiane JOUËT qui a mis en évidence la « double médiation de la technique et du social »¹⁷⁶, note en ce sens que « les pratiques de communications s'élaborent... autour d'une double médiation. Cette dernière est à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique, mais la médiation est aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps

¹⁷⁴ Voir Breton et Proulx, 2002, chapitre 11

¹⁷⁵ RIEFFEL, R., 2002, *Sociologie des médias*, Ellipses, p.149.

¹⁷⁶ JOUËT, J., « Pratique de communication, figures de la médiation », in *Réseau*, n°60, pp.99-120.

social »¹⁷⁷. Ce qui nous mène à constater que toute étude basée sur les TIC doit prendre en compte aussi bien la dimension technique que la dimension sociale : la technique est un « construit social », et comme nous le rappelait Jack GOODY¹⁷⁸, les modes de communication d'une société comprennent à la fois les moyens de communication et les rapports sociaux de communication. Lacroix, Moeglin et Trembly définissent l'usage usages sociaux des TIC de la manière suivante :

« Des modes d'utilisation se manifestant avec suffisamment de récurrence, sous la forme d'habitudes relativement intégrées dans la quotidienneté, pour être capables de se reproduire et éventuellement de résister en tant que pratiques spécifiques ou de s'imposer aux pratiques culturelles préexistantes »¹⁷⁹

L'étude menée par Florence Millerand¹⁸⁰ sur les usages des NTIC nous permet de mieux comprendre cette évolution des approches généralement regroupées sous le vocable *sociologie des usages*. Son article « *Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation* »¹⁸¹, présentant une synthèse claire et précise des connaissances accumulées dans ce domaine, nous sert de canevas dans notre étude en ce qui concerne la sociologie des usages, également l'usage des TIC dans le domaine éducatif.

3.2.1. L'approche de la diffusion

L'approche de la diffusion est née de la *théorie de la diffusion* d'Everett ROGERS qui a proposé, dans son ouvrage *Diffusion of innovation*, paru pour la première fois en 1962¹⁸², un modèle théorique pour l'étude de la diffusion sociale des innovations techniques dans la

¹⁷⁷ Rémy RIEFFEL, idem.

¹⁷⁸ Dans son ouvrage : « *la raison graphique* », Minuit, 1979.

¹⁷⁹ LACROIX, J.-G., MOEGLIN, P., et TREMBLY, G., « Usages de la notion d'usages. NTIC et discours promotionnels au Québec et en France », in *Actes du 8^e congrès de la société française des sciences de l'information et de la communication*. Disponible en ligne : http://www.sfsic.org/congres_2008. Consulté le 28 juin 2011.

¹⁸⁰ Florence MILLERAND est professeure au Département de communication sociale et public à l'Université du Québec.

¹⁸¹ MILLERAND, F., « *Usages des NTIC : Les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation* » ; la première partie de cet article qui traite des approches de la diffusion et de l'innovation a été publiée en 1998 et la deuxième publiée en 1999 qui traite uniquement de l'approche de l'appropriation en 1999. L'article est consultable dans ces deux parties sur le site www.composite.uqam.ca

¹⁸² L'ouvrage a été réédité et amendé plusieurs fois. ROGERS, E., 1995. *Diffusion of innovation*, New York, Free Press.

société et les organisations. Les travaux de ROGERS s'inscrivent dans le courant anthropologique du nom de *diffusionnisme*. Selon ROGERS, la diffusion est le processus par lequel une innovation est communiquée dans le temps, à travers des canaux, aux membres d'un système social. Dans son modèle, l'adoption d'une innovation est déterminée par la perception que les utilisateurs potentiels ont, des particularités ou des caractéristiques de cette innovation. Ainsi, il distingue cinq caractéristiques qui sont des facteurs décisifs dans la décision d'adoption d'une innovation à savoir :

- L'avantage relatif de l'innovation par rapport à ce qui existe déjà.
- Sa compatibilité avec les valeurs.
- Les normes et les besoins du groupe d'appartenance de l'utilisateur potentiel.
- Sa complexité perçue par ce dernier.
- La possibilité de la tester, de la juger et sa visibilité (l'innovation et ses conséquences doivent être observables).

Ainsi, selon l'intérêt des usagers pour la nouveauté, Rogers propose une typologie des adoptants selon cinq profils types : les innovateurs, les premiers utilisateurs ou utilisateurs précoces, la première majorité, la seconde majorité ou majorité tardive et les retardataires. Ceux qui défendent ce courant, perçoivent l'adoption comme un processus caractérisé par plusieurs phases. En ce sens, ROGERS décrit cinq étapes successives du processus de diffusion à savoir :

- La connaissance de l'objet : le processus de diffusion débute lorsque l'individu est exposé à l'innovation. Il recueille ensuite des informations sur les principes et les critères d'utilisation sur lesquels repose l'innovation et acquiert quelques notions sur son fonctionnement.
- La persuasion ou conviction intime de sa pertinence : où l'individu développe une opinion sur l'innovation en interprétant les informations reçues et amorce une prise de position à son sujet.
- La décision : l'individu s'engage dans des activités lui permettant d'adopter ou de rejeter (partiellement ou totalement) l'innovation.
- L'implantation : l'individu utilise l'innovation au quotidien et l'évalue.
- La confirmation : l'individu tente d'obtenir des informations venant renforcer son choix et va choisir de maintenir ou de renverser la décision.

Les recherches¹⁸³ qui s'inscrivent dans ce paradigme présentent en général une finalité prescriptive. Sur le plan de la démarche méthodologique, ces travaux cherchent à faire état, dans un premier temps, des disparités en termes de taux d'équipement selon les groupes sociaux (qui possède quoi) puis à analyser les conditions et les disparités d'utilisation (qui fait quoi, avec quelle fréquence). On cherche ensuite à expliquer ces disparités en les corrélant avec les variables sociodémographiques classiques pour définir les groupes sociaux : âge, sexe, profession, revenu, habitat, taille de la famille, etc. L'intérêt majeur de cette approche est qu'elle a permis de saisir les facteurs qui déterminent l'adoption ou le rejet d'une innovation avec notamment les relations interpersonnelles.

Elle connaît cependant des limites. Néanmoins, l'approche de la diffusion a fait l'objet de nombreuses critiques. Parmi ces critiques majeures, celle qui concerne le statut de la technique. Selon Dominique Boullier¹⁸⁴, Rogers a contribué à propager une conception fautive de la notion de diffusion, à savoir celle selon laquelle la diffusion d'une innovation interviendrait seulement lorsque l'innovation est achevée et prête à être adoptée. Cette « vision positiviste de la technologie » révèle une passivité chez les usagers, qui acceptent ou non l'innovation. Ce n'est qu'à la troisième édition de sa théorie que Rogers a intégré la notion de « réinvention » pour rendre compte de la façon dont les usagers modifient le dispositif qu'ils adoptent.

3.2.2. L'approche de l'innovation

Les recherches regroupées sous le vocable de la sociologie de l'innovation s'intéressent à l'étude de tous les processus de l'innovation technique notamment la conception qui implique à la fois technique, social, économie et politique. Ce courant est principalement représenté par les sociologues comme Michel CALLON, Bruno LATOUR et Madeleine AKRICH, dont les recherches s'inscrivent dans l'école dite de la traduction.

L'approche de la traduction vise à démontrer la dimension sociale de l'innovation technique en montrant également l'influence des interactions entre les divers acteurs. Les tenants de ce

¹⁸³ Nous citons la thèse de Pierre Bélanger (1992) sur les modalités d'adoption du système de télévision interactive Vidéoway au Québec. En effet, parmi les objectifs fondamentaux de sa thèse, figure l'identification des « principales dimensions à partir desquelles il devient possible de prédire l'adoption de cette technologie auprès d'un échantillon qui en a fait l'essai pendant une période de six mois ».

¹⁸⁴ BOULLIER, B., 1989, « Du bon usage d'une critique du modèle diffusionniste : discussion- prétexte des concepts de Everett M. Rogers », *Réseaux*, 36 : pp.31-51.

courant considèrent que l'innovation a une dimension sociale. Dans cette perspective, Patrice FLICHY¹⁸⁵ distingue deux composantes de l'objet technique, à savoir le fonctionnement et l'usage. Le *cadre de fonctionnement* renvoie aux fonctionnalités de l'objet et à l'usage technique. Le *cadre d'usage* qui réfère à l'usage social est celui de l'activité effective de l'utilisateur. Il propose la notion de *cadre socio- technique* que Madeleine AKRICH désigne en termes de *système socio- technique*, alliage du cadre de fonctionnement et du cadre d'usage (et non une simple addition des deux cadres), pour montrer que le rapport usagers/TIC s'établit sur les bases d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de représentations, qui structure les interactions que tout individu développe avec les objets techniques et avec les autres personnes et organise ses actions, ses doutes, ses représentations¹⁸⁶.

Dans cette même logique, RIEFFEL affirme que les usages sont d'une certaine manière « *déjà inscrits dans les instruments eux-mêmes, incorporés en eux, mais également dépendants de la créativité dont font preuve les usagers dans leur vie quotidienne* »¹⁸⁷. La technique et le social sont donc étroitement liés, imbriqués. Les objets techniques, en tant qu'acteurs non humains sont en relation avec les acteurs humains dans le processus d'innovation.

Cependant, comme l'a montré MILLERAND, cette approche de l'innovation ne prend pas en considération le rôle des pratiques, l'action de l'utilisateur sur le façonnage de l'objet technique. D'ailleurs, AKRICH souligne que :

« (...) dès que l'objet technique devient objet de consommation ou d'utilisation, il cesse d'intéresser l'analyste qui ne voit dans l'utilisateur que le prolongement non problématique du réseau constitué par l'innovateur. Autrement dit, [la sociologie des techniques] a certes redonné de l'épaisseur aux objets, mais cela, au détriment des acteurs qui s'en saisissent »¹⁸⁸.

3.2.3. L'approche de l'appropriation

L'approche de l'appropriation de nouveaux outils de communication tel que les TIC dans le domaine de l'éducation est, d'une certaine manière, née en réactions aux limites de l'approche de la diffusion. Cette approche, privilégie les méthodes qualitatives notamment

¹⁸⁵ Cf. Florence MILLERAND, op. cit.

¹⁸⁶ Cf. Rémy RIEFFEL, op. cit., p.151

¹⁸⁷ Rémy RIEFFEL, op. cit.

¹⁸⁸ Cf. Florence MILLERAND, op. cit.

l'observation participante, les interviews en profondeur, les récits de vie... Les études qui s'inscrivent dans cette approche, cherchent toutes à démontrer la construction sociale de l'usage des TIC en montrant que l'objet technique s'insère dans des cadres, un environnement spécifique comme l'univers pédagogique, et que par ailleurs, les significations qu'il revêt pour les usagers sont indissociables de ces cadres. C'est l'analyse de ces significations, qui permet de comprendre la disparité des usages ainsi que des usagers.

A la différence de l'approche de la diffusion et des innovations qui s'attachent à constater et expliquer les disparités en différenciant des profils d'usagers, l'approche de l'appropriation met en évidence la disparité des usages et des usagers en montrant la construction sociale de l'usage, également à travers les significations qu'il revêt pour l'utilisateur. En ce sens, « *les différences de taux d'équipements ou de fréquences d'usages ne sont ici que le révélateur des disparités de signification que revêtent les pratiques concernées pour les différents groupes sociaux* »¹⁸⁹. En d'autres termes, ce sont les significations d'usage qui permettent de comprendre les usages différenciés d'une technique selon les groupes sociaux. Ainsi, l'adoption ou non d'une technique, et son intégration sociale, dépend de ces significations d'usage qui renvoient aux « *représentations et aux valeurs qui s'investissent dans l'usage d'une technique ou d'un objet* ». Ici, l'utilisateur est considéré comme un acteur actif et autonome.

Dans leur article intitulé « *L'intégration sociale des TIC : une sociologie des usages* »¹⁹⁰, Philippe MALLEIN et Yves TOUSSAINT montrent que c'est l'utilité d'une technique pour l'utilisateur potentiel qui précède son usage. Pour qu'une personne adopte une technique, ce dernier doit :

- Avoir du sens pour elle et que son utilisation soit perçue comme positive.
- Être utile dans ses activités quotidiennes.
- Être facilement utilisable et que son usage soit simple à comprendre.
- Présenter une valeur ajoutée économique réelle.

Ainsi, « *... l'insertion sociale d'une TIC, son intégration à la quotidienneté des usagers, dépendaient moins de ses qualités techniques "intrinsèques", de ses performances et de sa*

¹⁸⁹ CHAMBAT, P., 1994, « Usages des technologies de l'information et de la communication », *Technologies et Société*, vol. 6, n° 3, pp.249-270.

¹⁹⁰ MALLEIN, P., & TOUSSAINT, Y., 1994, « L'intégration sociale des TIC : une sociologie des usages », *Technologie de l'information et société*, vol. 6, n° 4, pp.315-335.

sophistication, que des significations d'usage projetées et construites par les usagers sur le dispositif technique qui leur était proposé »¹⁹¹.

Dans son étude, Florence Millerand¹⁹² distingue les formes de l'appropriation :

- L'écart entre les usages. A ce titre, Millerand fait remarquer qu'il existe deux formes d'usage : des usages prescrits et des usages effectifs (l'exemple du Minitel inventé comme terminal de consultation permettant l'accès aux données et qui est approprié comme un outil d'échange et de rencontres). Pour sa part, Michel De Certeau a analysé l'écart entre les usages inventés et les usages constatés en utilisant les notions linguistiques de la performance et de la compétence. Il cherche à appliquer les caractéristiques de l'énonciation aux pratiques quotidiennes : « (...) *à se placer dans la perspective de l'énonciation, on privilégie l'acte de parler : il opère dans le champ d'un système linguistique, il met en jeu une appropriation ou une réappropriation de la langue par des locuteurs, il instaure un présent relatif à un moment et à un lieu, il pose un contrat avec l'autre dans un réseau de places et de relations. Ces quatre caractéristiques de l'acte énonciatif pourront se retrouver en bien d'autres pratiques »¹⁹³*

Pour conclure, nous avons présenté dans cette partie, les diverses approches théoriques en sociologie des usages des technologies de l'information et de la communication en rapport avec notre sujet. L'approche de la diffusion s'attache à constater puis expliquer les disparités en termes de taux d'équipement et de pratique, l'approche de l'innovation s'intéresse à la dimension sociale du processus d'innovation technique, et l'approche de l'appropriation étudie les processus de formation des usages et les pratiques. Cette synthèse témoigne de la variété des études théoriques menées dans le domaine des TIC. A l'heure où les technologies dites d'information et de communication sont de plus en plus nombreuses et de plus en plus présentes dans les discours, les recherches sur les usages qui en sont faits trouvent, plus que jamais, toute leur pertinence. Reconnues comme objets symboliques et enjeux de pouvoir, les TIC ont donc des rapports forts avec les environnements dans lesquels elles s'insèrent (écoles et universités, domicile ou travail, etc). « *Elles constituent un révélateur au sens où elles*

¹⁹¹ Philippe MALLEIN & Yves TOUSSAINT, idem, p. 318

¹⁹² MILLERAND, F., « *Usages des NTIC : Les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation* » ; la première partie de cet article qui traite des approches de la diffusion et de l'innovation a été publiée en 1998 et la deuxième publiée en 1999 qui traite uniquement de l'approche de l'appropriation en 1999. L'article est consultable dans ces deux parties sur le site www.composite.uqam.ca

¹⁹³ CERTEAU, M, 1990, *L'invention du quotidien*, Gallimard, Paris, p. 38-39.

rendent visibles mais aussi où elles fixent les transformations des relations sociales qui s'effectuent grâce à elles ». Cette formule de Pierre Chambat conduit à envisager la question des usages dans une double dimension, microsociologique (pratiques et représentations des objets techniques) et macrosociologique (matrices culturelles et contextes sociopolitiques)¹⁹⁴.

Ayant rappelé à quel degré un objet technique est à la fois outil, la sociologie des usages éclaire les conditions de production, d'intégration et de diffusion des TIC. Intégrer dans la relation de l'homme à la technique le rapport au collectif et les dimensions anthropologiques de la connaissance, de l'espace et du temps, c'est favoriser une approche des questions de société ouverte sur le changement.

¹⁹⁴ PROULX, S., 2001, « Usages des TIC : reconsidérer le champ d'étude », in *Communication au Colloque InfoCom 2001*, Paris, janvier 2001.

DEUXIEME PARTIE

OBSERVATIONS ET TERRAIN

I - APPROCHE METHODOLOGIQUE

Nombreux sont ceux qui rejettent l'idée de l'intégration voire même de l'utilisation des TIC dans le processus de l'apprentissage alors que pour certains ces nouvelles technologies en particulier l'internet, constitue la solution pour résoudre les problèmes de motivation des apprenants. Ce nouveau type d'apprentissage dit « moderne » implique l'usage de technologies, non pas à la place de l'enseignant, mais comme un outil au service de ce dernier, autrement dit, une intégration plutôt qu'une alternative afin de motiver les élèves dans leurs apprentissages. Toutefois, « *favoriser la motivation en contexte scolaire est une problématique complexe qui demande une importante réflexion* »¹⁹⁵.

A ce niveau de réflexion, s'installe notre première hypothèse qui met l'accent sur l'aspect motivationnel des TIC. En fait, ces technologies se présentent comme des outils/moyens au service de la motivation, ils constituent une bonne solution à double rôle pour combattre les problèmes d'apprentissage : motiver et réveiller la curiosité des apprenants. D'ailleurs, tout ce qui est nouveau attire facilement l'attention ainsi que la curiosité. Ce qui fait que les TIC présentent autant d'impact sur la motivation, ce que nous tenterons d'affirmer et de vérifier à partir de deux expériences réalisées auprès des jeunes apprenants. Dans cette perspective, Myers¹⁹⁶ attire notre attention sur la définition de la motivation. Selon cet auteur, la motivation signifie « *le besoin* » qui dynamise le comportement de l'individu vers un but. Ce qui fait qu'il existe une *force* et une *direction*, autrement dit, un dynamisme qui s'oriente vers un but/objectif précis. Cette explication s'ouvre sur d'autres distinctions qui mettent l'accent sur quelques facteurs d'attractivité voire de force des TIC, précisément l'Internet et qui sont en rapport avec notre étude:

- A savoir, que son usage (l'internet) est fortement valorisé socialement, d'où son importance économique considérable.
- Côté contenu, ce dernier est perçu comme étant plus réel, plus authentique puisque les savoirs qu'on y trouve n'ont pas été sélectionnés ni prescrits.
- L'internet permet une ouverture sur l'extérieur.

Ainsi la question devient alors de savoir : De quelle manière peut-on exploiter la force de motivation que recèlent les TIC pour la diriger vers les objectifs d'apprentissage? Dans cette

¹⁹⁵ KARSENTI, T. 2003b, *Plus captivantes qu'un tableau noir : L'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école*. Disponible en ligne : http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2003/rfsp_6_24.pdf, Consulté le 10 février 2012.

¹⁹⁶ MYERS, R., 1998, "Motivation and job satisfaction", *Management Decision*, Vol. 36, n° 4, pp.226 – 231.

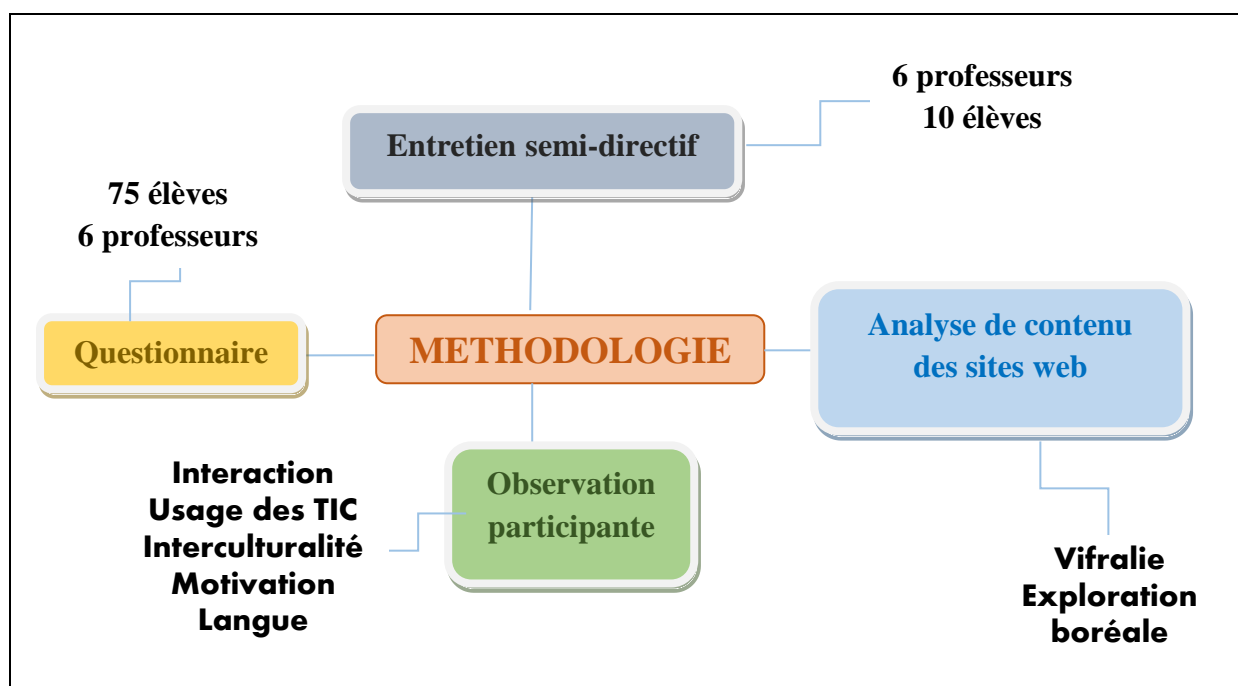
perspective, penser l'usage de l'internet, c'est imaginer une activité d'apprentissage qui intègre les TIC comme une de ses facettes. Puisqu'on ne peut guère obliger l'apprenant, on doit imaginer des situations qui mobilisent les forces de motivation que cache l'internet, tout en les manipulant dans le sens des objectifs d'apprentissage.

La deuxième partie de notre recherche sera consacrée d'abord au travail/enquête d'observation basée sur deux expériences que nous détaillerons également au fur et à mesure afin de vérifier et confirmer nos hypothèses de départ. Ensuite, ce travail expérimental et d'observation nous mènera à établir notre analyse ainsi que notre évaluation du niveau des apprenants à travers lesquelles nous essayerons d'apporter des éléments de réponses à notre problématique. Ainsi, pour élaborer ce travail nous nous sommes basés sur la méthodologie suivante :

- Une enquête par observation sur deux niveaux : l'usage des TIC par les apprenants ainsi que l'interaction avec ces outils et le progrès d'évolution en ce qui concerne le développement de compétences et l'acquisition des connaissances.
- Une enquête par questionnaire réalisée auprès des jeunes apprenants.
- Des entretiens semi directifs avec les enseignants.
- Une analyse de contenu des sites web

Le schéma ci-dessous résume les différents outils méthodologiques employés dans cette recherche.

Figure 12: Les outils méthodologiques



1. PRESENTATION DES DEUX ETUDES DE CAS

Dans un cadre de travail collaboratif, deux expériences ont été menées tout au long d'une année avec des étudiants de CM2 de différentes écoles et différents pays francophones. Il s'agissait de créer une communauté d'apprenants au moyen de communication synchrone (visioconférence, chat...), afin d'établir un échange entre ces élèves de cultures distinctes tout en se servant des TIC pour effectuer cet échange.

Dans cette étude, nous présenterons les réflexions menées à la suite de nos deux expériences pédagogiques, afin de mettre en évidence les particularités et les enjeux des TIC sur l'apprentissage de l'interculturalité et de la langue dans les établissements scolaires, sur le plan linguistique et socioculturel. Nous nous intéressons également à mesurer le degré de motivation et de participation des apprenants, à étudier l'usage et la relation avec ces outils technologiques des jeunes dans un milieu interactif et interculturel qui « *garantit la dynamique sociocognitive* » et « *l'intensité des interactions qui en découlent* »¹⁹⁷.

Après avoir présenté un bref aperçu du contexte pédagogique dans lequel s'installent nos deux projets, le groupe d'apprenants et les caractéristiques des dispositifs utilisés, nous nous proposerons d'observer les modes de participations de nos apprenants aux discussions, aux séances de visioconférence et aux tâches d'interaction.

A la fin du processus d'observation, les analyses des interactions et l'évaluation du niveau des apprenants seront menées selon quatre dimensions : socio-affective, linguistique, métalinguistique et interculturelle. Rappelons que notre démarche s'appuie sur l'observation des tâches d'interaction et d'apprentissage, l'usage de l'internet en ce qui concerne la recherche sur le net, le chat (clavardage), les données écrites (trace de l'écrit d'une histoire commune, lettre, carte postale...) et multimodales (enregistrement vidéo de la visioconférence).

1.1. Le but

Dans le cadre de notre recherche, deux études expérimentales ont été conçues pour un objectif bien particulier non seulement celui de promouvoir l'usage des technologies de

¹⁹⁷ DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAGE, A. & O'MALLEY, C., 1996. The evolution of research on collaborative learning, in SPADER, E. & REIMA, P., (Dir.), *Learning in humans and machines: towards and interdisciplinary learning science*, Oxford, p.12.

l'information et de la communication à l'école voir dans le domaine éducatif, produire du contenu, développer et élargir les compétences interculturelles des élèves, améliorer le contexte d'acquisition de la langue de partage qui est le français, mais aussi, d'observer le progrès des élèves face aux différents types de tâches/activités d'apprentissage interactives (recherche d'informations sur internet, écriture d'une histoire commune , de lettres, cartes postales, textes sur les monuments touristiques...) effectuées en classe tout en ayant recours à l'utilisation des TIC et à la communication avec les autres appartenant à d'autres cultures que ça soit en mode de visioconférence ou par clavardage, ou sur Skype, afin de déterminer si celles-ci présentaient une potentialité différente à générer les types d'interaction langagière susceptibles de favoriser le processus d'acquisition à travers les technologies de l'information et de la communication. Nous avons également cherché à observer de quelle manière les élèves avaient perçu en premier lieu leur participation à de telles expériences leur réaction suite à l'annonce du projet), ainsi que les différentes tâches d'apprentissage qu'ils devaient réaliser, en particulier leurs difficultés, les rencontrer lors de la réalisation des activités d'interaction afin de comprendre de quelle manière les TIC participaient au progrès des élèves en matière de langue et d'apprentissage de l'interculturalité. Ces deux expériences que nous avons réalisées visent à identifier quelles caractéristiques les TIC ainsi que les tâches d'apprentissage effectuées avec les élèves sont susceptibles de favoriser.

1.2. Hypothèses du départ

C'est ainsi que nous nous sommes appuyés sur les deux hypothèses suivantes :

- 1- La motivation face aux apprentissages est un problème que tout le monde tente de régler voire même l'améliorer. «Favoriser la motivation en contexte scolaire est une problématique complexe qui demande une importante réflexion»¹⁹⁸. Depuis les dernières années, les solutions proposées sont de plus en plus axées sur les TIC. En effet, «il existe un lien étroit entre le construit de motivation et l'intégration de certaine technologies de l'information et de la communication [...]»¹⁹⁹.

¹⁹⁸ KARSENTI, T. 2003b. *Plus captivantes qu'un tableau noir : L'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école*. Disponible en ligne:

http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2003/rfsp_6_24.pdf , p.1, consulté le 20 février 2012.

¹⁹⁹ KARSENTI, T. 1997. « Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web », *Cahier de la recherche en éducation*. Disponible en ligne : http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/1997/cre6_3.pdf, p.477, Consulté le 20 février 2012.

Pour mieux étudier la question de la motivation, il convient d'abord de la définir. Par définition, la motivation est conçue comme une force qui pousse l'individu et qui l'amène à choisir un comportement, à orienter son action et surtout, à maintenir cette orientation (Biehler & Snowman, 1993 ; Huitt, 2001 ; Franken, 1994). Dans ce sens, les théoriciens de la motivation nous présentent la motivation comme étant le résultat de besoins à combler, et ici nous citons à titre d'exemple Maslow (1994) qui énumère ces besoins : les besoins physiologiques, de sécurité, de relations sociales, d'estime de soi et de réussite personnelle. Sachant qu'il existe différents facteurs pouvant influencer la motivation à l'apprentissage des élèves à travers l'usage des TIC. Wlodkowski (1985), énumère quelques facteurs pouvant influencer la motivation de l'élève surtout en contexte scolaire interculturel intégrant les TIC dans le processus de l'apprentissage. Ces facteurs nous serviront comme éléments pour établir notre analyse.

- Le premier facteur que nous examinerons concerne l'*attitude*. Nous entendons par attitudes les réactions des apprenants. Par définition, l'attitude est une disposition apprise, formée de connaissances et d'émotions. Elle guide l'individu à agir d'une manière soit favorable soit défavorable envers un objet ou une situation. Ainsi, l'attitude d'un élève envers un nouvel environnement technologique d'apprentissage est conditionnée par le type d'expériences vécues au contact de ces technologies, ses attentes ainsi que son degré de familiarité avec ces technologies. Ces comportements sont étudiés à travers différents indicateurs en rapport avec des signes comme la colère, le sourire....
- Le deuxième facteur est le besoin. Ce dernier met l'accent sur le désir d'en savoir plus sur la culture de l'autre et sur la manipulation des TIC par exemple. Le besoin, s'avère être un facteur essentiel. Ce dernier est un état de l'individu qui l'amène à poursuivre un but. Pour satisfaire ses besoins en se servant des TIC, l'élève doit par exemple collaborer avec les autres, relever des défis, réussir une tâche... pour que sa motivation à l'apprentissage soit maintenue. Egalement, ce besoin est repérable à travers le désir de poursuivre ce que nous sommes en train de faire, poser des questions....
- La stimulation constitue le troisième facteur pouvant agir sur la motivation à apprendre. Elle peut être présentée sous forme de pratiques pédagogiques innovatrices entraînant une dynamique sociale initiée par les enseignants dans les établissements scolaires en classe pour attirer l'attention et maintenir les élèves actifs. C'est un

changement stimulant car il déclenche une nouvelle réaction. L'exemple de soumettre les élèves à un travail plein de défis en réalisant des tâches/activités variées (résoudre des énigmes, rechercher une information, écrire une histoire, inventer une brochure touristique....).

- Le quatrième facteur est celui de l'émotion. Si la vie émotive de l'élève est perturbée, sa motivation à l'apprentissage scolaire l'est aussi. Au contraire, s'il jouit d'un équilibre émotif satisfaisant, il peut facilement maintenir son intérêt pour le travail scolaire. Plusieurs indicateurs reflètent les émotions des participants comme l'enthousiasme, le sourire, les signes d'énervement...
- Nous arrivons au cinquième facteur celui de la compétence. La maîtrise des TIC est devenue une compétence indispensable inscrite dans le socle commun de connaissances et de compétences que tout élève doit maîtriser au terme de la scolarité obligatoire. De ce fait, l'école se doit de former les élèves à utiliser les TIC de manière raisonnée, responsable et sûre. Ces derniers deviennent donc des utilisateurs responsables surtout que pour l'éducation nationale, la sensibilisation et la responsabilisation des élèves et des enseignants sont essentielles : elles s'inscrivent dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et à la sécurité. Donc, tout élève doit acquérir des compétences afin de manipuler facilement l'ordinateur et les TIC. Surtout que la compétence démontrée par l'élève à l'ordinateur influence sa motivation.
- Le sixième facteur est en rapport avec la coopération sociale. L'environnement social, joue un rôle primordial dans l'apprentissage scolaire. Cette réalité a été reconnue par un certain nombre de chercheurs comme John Dewey, Lev Vygotsky et Jérôme Bruner. L'élève fait partie de plusieurs réseaux donc de groupes dont certains l'influencent. Sa participation à ce groupe s'opère de deux manières : soit en coopération, soit en compétition avec les autres. William Glasser (1986), tout en soulignant que la motivation et le rendement des élèves atteignent des sommets inédits dans un contexte de collaboration, favorise aussi l'apprentissage coopératif. A savoir que la coopération favorise les interactions entre les élèves, la responsabilité de chacun envers les autres et le développement d'habilités sociales, l'absence des signes de timidité....

- Le dernier facteur celui des pratiques pédagogiques qui offrent des conditions d'apprentissage qui peuvent parfois ne pas être motivantes. C'est pour cette raison qu'il ne faut pas oublier que l'efficacité de l'apprentissage par ordinateur dépend autant de la façon d'enseigner que de la nature du contenu. L'ordinateur n'est pas un outil d'apprentissage mais il se distingue par son caractère interactif ce qui nécessite un encadrement pédagogique, surtout que c'est l'élève qui devient le pilote de l'appareil. L'utilisation des TIC en milieu scolaire vise à créer un environnement d'apprentissage plus signifiant, plus efficace et mieux adapté aux élèves.

Le tableau ci-dessous résume ce que nous venons d'énumérer plus haut en montrant les différents indicateurs de chaque élément à observer plus loin dans notre recherche. A savoir que toutes ces variables influencent l'apprentissage par le biais des TIC en particulier l'internet. En ce sens, un bon usage de ces derniers rend l'apprentissage beaucoup plus riche en qualité et en quantité.

Tableau 8: Variables et indicateurs de motivation

VARIABLES	INDICATEURS
ATTITUDES	Comportement, réactions, sourire, colère, énervement...
BESOINS	Désir de poursuivre une communication, poser des questions, la curiosité, savoir davantage, désir de prendre la parole...
STIMULATION	Tâches/activités à réaliser, résoudre des énigmes, lancer un défi...
EMOTIONS	Signes d'énervement, satisfaction, enthousiasme, rire, pleure, signes de tristesse, mimiques, agitations, tremblements....
COMPETENCE	Signes de progrès, familiarisation avec les outils, usage responsable
COOPERATION SOCIALE	Absence de timidité, tutoiement, ouverture à l'autre, échange, responsabilité
PRATIQUES PEDAGOGIQUES	Apprentissage efficace, interactivité, encadrement

Dans ce sens, les TIC en particulier l'internet se présentent comme des outils/moyens au service de la motivation, elles sont une bonne solution pour motiver les étudiants et réveiller leur curiosité en ce qui concerne l'apprentissage d'une nouvelle culture comme par exemple lorsqu'on effectue des recherches sur internet sur les caractéristiques de la nouvelle culture ou lorsqu'on communique également par internet pour faire la connaissance des autres et leur demander des information sur leur culture.

Sachant que lorsqu'on parle de l'intégration ou de l'usage des TIC dans le processus d'apprentissage pour favoriser la motivation, il s'agit en premier lieu de la réussite éducative (Karsenti, 2003a), autrement dit, il s'agit d'un passage du savoir au savoir-faire et savoir agir et interagir.

- 2 - L'exposition de l'apprenant à des situations d'interaction suite à l'utilisation des TIC favorise l'amélioration de ses connaissances et le cas échéant de ses compétences communicationnelles en langue cible avec les autres appartenant à de cultures distinctes. Il s'agit également, d'une augmentation à la fois qualitative et quantitative des informations, et surtout des savoirs qui interrogent les objectifs poursuivis par les écoles afin de créer de nouveaux codes de communication entre les élèves. Les TIC sont un moyen au service du développement des compétences et l'acquisition des savoirs et des connaissances interculturelles. En fait, ces technologies (TIC) permettent de faire en classe des simulations de divers phénomènes (physiques, historiques...), elles offrent des moyens très diversifiés de se rendre compte des compétences et des connaissances que tout apprenant peut développer comme par exemple savoir manipuler un ordinateur, faire des recherches sur internet, trouver une information sur des site de recherches.... Globalement, les TIC doivent être considérés comme une nouvelle technique d'acquisition de connaissances et comme un nouveau moyen de communication entre les individus appartenant à des cultures distinctes. C'est ainsi que les TIC regroupent trois concepts clés qui mettent l'accent sur l'intérêt pédagogique que présentent ces derniers en particulier l'internet pour l'apprentissage de l'interculturalité et de la langue, à savoir : l'information, la connaissance et le savoir.

C'est sur la base de ces deux hypothèses que nous avons défini les indicateurs que nous développerons plus loin utilisés pour évaluer le potentiel acquisitionnel des tâches d'interaction que nous avons comparées dans différentes modalités communicationnelles.

1.3. L'organisation de l'étude en deux expériences pédagogiques

L'étude expérimentale sur laquelle nous nous basons comporte deux expériences organisées suivant des principes identiques : des apprenants de la langue française en dernière phase de leur parcours scolaire primaire, c'est-à-dire en classe de CM2, âgés de 9/10 ans, vivant dans différents pays francophones (la France, le Québec, la Belgique, la Roumanie, l'Arménie et la Bulgarie) et qui avaient pour consigne de réaliser des tâches d'apprentissage utilisant les technologies de l'information et de la communication. Cependant, ces deux expériences avaient toutefois les différences suivantes :

- En ce qui concerne la première expérience, intitulée **VIFRALIE « vivre le français en ligne à l'école »**, réalisée sur une durée totale de 21 mois qui s'étalent entre le 1/4/2009 et le 31/12/2010 (notée *expérience A* dans la suite), réunissait 300 apprenants, 30 enseignants et 5 animatrices, 4 pays francophones : la Belgique, l'Arménie, la Roumanie et la Bulgarie, donc 4 écoles et 22 classes dans chacune. Cette initiative est basée sur l'élaboration d'un travail d'écriture collaborative d'une histoire commune imaginée par les élèves dont le scénario et le travail concret de sa mise en application étaient pris en charge par les responsables pédagogiques, le scénariste Félix Sintès, les universitaires et les responsables du projet par pays. Ces personnes forment ensemble le groupe de travail thématique sur le contenu de Vifralie animé par la coordinatrice générale du projet. Un scénario à cadre souple conçu pour les besoins de Vifralie et pour guider le travail des classes sans limiter également l'imagination et la création des élèves.
- La deuxième expérience, intitulée **EXPLORATION BOREALE 2011 « éduquer en animant »**, réalisée du 15/9/2010 jusqu'au 15/6/2011 (notée *expérience B* dans la suite), réunissait 50 élèves, 2 enseignantes, 2 pays francophones (la France et le Québec ; en particulier le petit village de Tadoussac) donc 2 écoles : écoles des Bruyères à Sucy en brie en France et écoles de Tadoussac au Québec. A la différence de l'expérience A, l'expérience B comportait après la réalisation des tâches d'apprentissage et d'interaction, des préparatifs pour un voyage au Québec pour faire la rencontre des correspondants. Un voyage organisé et effectué pour une durée de 12 jours du 2 au 13 mars 2011. Le tableau ci-dessous résume la composition des deux études :

Tableau 9: Composition Vifralie et Exploration boréale

	VIFRALIE « vivre le français en ligne à l'école »	EXPLORATION BOREALE « éduquer en animant »
PERIODE	1/4/2009 → 31/12/2010	15/9/2010 → 15/6/2011 2/3/2011 → 13/3/2011
PAYS	Belgique, Roumanie, Arménie, Bulgarie	France (Sucy en Brie), Québec (Tadoussac)
ELEVES	300 élèves	50 élèves
ENSEIGNANTS	30 enseignants	2 enseignantes
ANIMATRICES	5 animatrices	_____
ECOLE	4 écoles	2 écoles
CLASSE	22 classes de chaque école	2 classes : une de chaque école

Les tâches réalisées sont destinées à évaluer l'efficacité du travail ainsi que l'utilisation des TIC dans le processus d'apprentissage de la langue et d'interculturalité du point de vue du développement de connaissances en langue des apprenants. Elles nous ont toutefois montré l'importance de la communication interculturelle en milieu scolaire. Les apprenants ayant participé aux deux expériences étaient volontaires et enthousiastes. Ajoutons aussi que les expériences se sont déroulées en classe à l'école, et ont chaque fois eu lieu pendant les heures des cours du français.

1.4. Présentation de l'espace collaboratif et interculturel

Cette partie présentera également le contexte général dans lequel se situent nos deux expériences utilisant les TIC comme base dans la réalisation du travail. Suite au contexte nous établirons les spécificités relatives au cadre pédagogique du public concerné (les apprenants en classe de CM2). Une explication détaillée de la méthodologie du travail a effectué, du déroulement des tâches : activités d'interaction et d'apprentissage fournies aux apprenants ainsi que le mode de la participation (usage des technologies de l'information et de la

communication) comprenant par-là, la philosophie du travail les liens techniques... aura lieu après la présentation des règles générales et des principes de bases de chaque expérience : expérience A intitulée Vifralie « vivre le français en ligne à l'école » et l'expérience B intitulée Exploration boréale 2011 « éduquer en animant ».

1.4.1. Expériences A et B : aspects symétriques et asymétriques

Afin de mieux saisir le cadre pédagogique dans lequel s'installent les deux expériences qui constituent l'élément moteur de notre étude et le noyau de notre travail d'observation, il fallait établir le tableau comparatif ci-dessous montre les aspects symétriques et asymétriques des deux expériences pour saisir l'environnement pédagogique ainsi que l'utilité de ces dernières (expérience A et B).

Les apprenants participants aux deux projets (expériences A/B) ont pour point commun d'être des étudiants scolarisés en classe primaire phase finale donc en CM2, âgés de 9/10 ans, apprenant une langue étrangère ainsi que l'interculturalité avec les autres par le biais des TIC dans un milieu exolingue. Leurs niveaux linguistiques sont approximativement équivalents. Ajoutons aussi deux facteurs communs et essentiels ceux de l'usage des technologies de l'information et de la communication afin de promouvoir l'acquisition de langue et des connaissances et le développement des compétences des jeunes apprenants. Rappelons que les compétences développées par les apprenants seront jugées pour tout ce qui est en rapport avec :

- L'acquisition de la langue française à l'oral comme à l'écrit
- L'apprentissage d'une nouvelle culture
- Les caractéristiques propres au langage des autres.
- L'usage des technologies de l'information et de la communication

Après avoir vu ce qui unit ces deux expériences, le tableau suivant nous reflète les points de divergence de ces dernières en ce qui concerne le statut de chacune : au cours du premier projet Vifralie « vivre le français en ligne à l'école » (expérience A), les élèves devaient effectuer un travail collaboratif à distance aboutissant à l'élaboration d'une histoire commune, dans ce travail.

Le second projet : Exploration boréale (expérience B), destiné à un type d'activité à distance lui aussi, ayant le statut d'une activité obligatoire, pour tous les participants, pendant les

heures de classe avait pour objectif, l'organisation d'un voyage de découverte du Québec, précisément du petit village Tadoussac.

Ajoutons aussi un point commun et essentiel celui qui met l'accent sur la langue de partage qui est la langue française et qui est obligatoire dans le cadre des deux expériences.

Tableau 10: Comparaison des deux cadres pédagogiques projet A et projet B

	Projet A	Projet B
Intitulé de l'expérience	Vifralie « vivre le français en ligne à l'école »	Exploration boréale 2011 « éduquer en animant »
Activités	<ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation régulière des TIC - Utiliser la visioconférence (flash meeting) et le courrier électronique - La langue française - Brochure touristique 	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des maquettes - Utiliser la visioconférence (Skype) et le Chat - Voyage - Langue française
Objectif	Acquérir la compétence en français ainsi que la culture des autres à travers les échanges interculturels établis via les TIC, et l'élaboration d'une histoire commune	Acquérir la compétence en français et la culture des autres à travers les échanges interculturels établis via les TIC, les lettres, les cartes postales, les exposés... et surtout le contact direct suite au voyage
Fréquence	3 heures de cours de français en moyenne par semaine dont 1 fois (90 min) par semaine consacrée pour le travail sur Vifralie	1 fois (90 min) par semaine
Nombre des étudiants et enseignants	300 élèves et 30 enseignants	France : 25 élèves Tadoussac : 25 élèves Enseignants : 2 enseignantes

Visioconférences	1 fois par mois et ça dépend de la disponibilité des écoles des quatre pays	2 fois par mois entre les deux écoles
Langue de partage	Le français obligatoire	Le français obligatoire
Financement	L'OIF et l'UNESCO	Personnel (élèves et parents), sponsors, la mairie du village...

Une présentation détaillée des deux expériences nous permettra de mieux comprendre la problématique de chacune ainsi que ses éléments de contexte, ses objectifs généraux et spécifiques, le public cible, l'architecture de l'application (les techniques utilisées), les avantages...

➤ **Expérience A Vifralie « vivre le français en ligne à l'école »**

Ancré dans un contexte éducatif en développement constant, celui du monde numérique et de l'internet, **Vifralie « vivre le français en ligne à l'école »** projet de l'OIF (organisation internationale de la francophonie), répond aux objectifs des stratégies mises en place pour introduire les TIC dans les écoles.

Ayant comme objectif principal de favoriser les échanges interculturels et l'apprentissage de la langue française à travers le développement d'un réseau francophone international (Est-Nord) via une plateforme numérique²⁰⁰ spécialement conçue pour atteindre ces objectifs²⁰¹, Vifralie vise à :

- Créer et mettre en place une plate-forme numérique d'échange qui sera spécialement conçue et mise en application pour les besoins de ce projet.
- Mise en réseau de certaines ressources liées à l'enseignement précoce du français et au dialogue des cultures dans les pays participants.

²⁰⁰ Une plateforme déployée dans l'environnement Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), une application web code ouvert développée en 2002 par Martin Dougiamas de l'université de Curtin en Australie. L'application permettra aux participants au projet d'accéder aux ressources de toute nature et aux activités (page de texte, page web en code HTML, dossier, atelier, chat, forums, glossaire, journal, sondage, wiki...). Une fois qu'ils seront identifiés grâce à un identifiant et un mot de passe qui leur seront fournis.

²⁰¹ Source : 16ème Appel à projets du Fonds Francophone des Inforoutes (Organisation Internationale de la Francophonie), Septembre 2008, VIFRALIE « Vivre le français en ligne à l'école » : http://www.correspondants.org/files/VIFRALIE_presentation_detaillée_1.pdf

- Initier les élèves à l'utilisation des TIC en tant qu'outil d'apprentissage et de travail dans le cadre scolaire ; apprendre et travailler autrement.
- Produire du contenu qui sera publié en ligne à la fin d'un processus d'écriture collaborative sur la toile auquel participeront les élèves de tous les pays.
- Développement des compétences professionnelles des enseignantes en matière d'utilisation des TIC dans le domaine de l'enseignement du français.
- Elargir les compétences interculturelles des élèves et de leurs professeurs.
- Améliorer les contextes d'acquisition de la langue de partage qui est le français, langue semblable et différente à la fois en fonction des usages qui en sont faits dans chaque pays participant.

Cette initiative est portée au bénéfice des jeunes (enfants scolarisés de 9-10 ans) et des femmes (professeures de français, universitaires, responsable associatives) dans les pays d'Europe centrale et orientale. Des partenariats sont mis en place au sein des pays du Nord²⁰². Les participants viennent de cinq pays francophones : France, Bulgarie, Roumanie, Arménie et la Belgique. L'initiative appelée VIFRALIE «Vivre le français en ligne à l'école» couvre trois des quatre champs d'action de l'Alliance des civilisations: l'éducation, la jeunesse et les médias. Les mots clés sont: l'éducation, le dialogue interculturel, les compétences interculturelles, de la jeunesse (les enfants, école primaire) et l'utilisation des TIC en particulier l'Internet dans les domaines de l'éducation, les langues étrangères (français) et de la sensibilisation culturelle et de l'expression.

Ce projet est basé sur une écriture collaborative sur le web et les échanges virtuels, l'utilisation des TIC et l'internet dans le processus d'apprentissage pédagogique; innovant du contenu pédagogique pour l'enseignement du français comme étant une langue étrangère à l'école primaire et pour découvrir la culture des pays participant au programme et développer des compétences interculturelles. Sous la supervision des équipes pédagogiques, les enfants

²⁰² 12 partenaires institutionnels dans 5 pays participants : FING (Fondation Internet Nouvelle Génération), Paris, AUF – BECO (Agence Universitaire de la Francophonie, Bureau Europe centrale et orientale, Université de Sofia « St Kliment Ohridski », Ecole de langue française N°17 Damyan Grouev, Sofia, Universitatea Lucian Blaga, Sibiu, Inspectorat Scolar Judetean, Sibiu, École classes I-VIII de Selimbar/Vestem Mihai Viteazu (Scoală cu clasele I-VIII Mihai Viteazu, Selimbar/Vestem), Colegiul National Gh.Lazar Str.Gh Lazar Nr 1, Sibiu, École classes I-VIII nr. 6 Nicolae Iorga, Sibiu , SPFA (Solidarité Protestante France-Arménie), Erevan, École N 119 d'Erevan du nom de Benjamin Jamkotchian, CSMC (Centre scolaire de Ma Campagne), Bruxelles. Pour plus de détails voir le site : www.correspondants.org/.../Slides_VIFRALIE__Sofia_avril_2009.

participant au programme écriront une histoire sur le web, ensemble et en même temps, dans un contexte multimédia de travail.

L'histoire est basée sur un scénario spécialement créé pour le programme et qui encourage la découverte culturelle des pays impliqués dans le programme. Ainsi, le contenu sera axé sur le respect de la diversité linguistique et culturelle. Le produit final de l'écriture collaborative sera publié sur l'Internet. Un livre illustré de l'histoire écrite par les enfants sera également publié à la fin de cette expérience.

➤ **Expérience B Exploration boréale 2011 « éduquer en animant »**

Intitulé : **Exploration Boréale « éduquer en animant »**, cette expérience met en jeu deux pays francophones et donc deux univers très différents qui se sont mobilisés pour la réalisation d'un projet à dimension internationale : l'interculturalité. Mêlant la découverte du grand Nord canadien et la richesse de Paris, partage et échange sont les maîtres-mots de cette aventure. Le public cible de cette aventure concerne les élèves de CM2 âgés de 8 et 10 ans. Deux écoles y participent : l'école des Bruyères à Sucy en brie en France, et l'école de Tadoussac au Canada. La langue d'échanges entre ces deux écoles est la langue française, et les technologies utilisées sont en rapport avec les technologies de l'information et de la communication, en particulier l'internet, des visioconférences... Quatre axes illustrent ce projet :

- Les TICE. L'utilisation des TIC pour l'éducation qui permettent des relations à distance, nombreuses et riches en contenu.
- La culture. Echanges linguistiques, francophonie, éducation physique et géographique enrichissant cette aventure encadrée par l'apprentissage des nouvelles technologies, de nouvelles langues ainsi que par l'apprentissage de l'interculturalité.
- L'interculturalité
- L'écologie. Devant la beauté mais aussi la fragilité des paysages enneigés du Grand Nord, la découverte de la nécessité de sauvegarder le patrimoine naturel de la planète.

A la différence de l'initiative Vifralie, un voyage de découverte sur place et de contact direct avec les faits et les correspondants a été effectué lors de cette deuxième expérience. Mais

pourquoi avoir choisi un voyage à Tadoussac ? La réponse en est simple. C'est surtout à cause de la réputation de ce petit village « Tadoussac ». Ce dernier est un village riche par son histoire et sa culture, il est connu sur le plan international pour ses paysages magnifiques mais aussi pour son aspect historique. Il était important que les élèves puissent évoluer dans un milieu cohérent avec leur projet d'exploration boréale et le choix est tombé sur ce lieu. En fait, Tadoussac se situe au carrefour des comtés de Charlevoix, de la Côte Nord et du Manicouagan. Un endroit idéal pour apprendre aux jeunes élèves à vivre comme les autres et avec les autres. L'île d'Orléans est le premier lieu à voir s'installer les premiers colons français et anglais à proximité du Québec. Lieu historique, cette île a offert aux élèves un lieu de connaissances historique d'un point de vue architectural, ainsi qu'un immense espace de jeu protégé pour que les élèves puissent y découvrir l'activité chien de traîneaux.

Il s'agit donc d'un séjour neige et culture québécoise sous la thématique des trappeurs. Différentes activités à caractères éducatifs également ont été proposées aux élèves pendant leur séjour par leurs correspondants elles que des contes et des légendes, des musiques et diverses approches culturelles. Les élèves incarnant des journalistes reporters, de nombreuses animations et séances de classe leur ont été proposées dans ce cadre d'écriture.

Tout au long de la réalisation de cette expérience, et durant le séjour, l'enseignante s'est attachée à divers champs disciplinaires :

- La rencontre avec les élèves correspondants du village du Tadoussac.
- Les ateliers autour de la vie des trappeurs (Travail avec l'office du tourisme de Tadoussac).
- Les activités liées à la neige (chien de traîneau, fabrication des igloos, pêche blanche, balades, jeux de neige...) afin de comprendre le mode de vie de ce peuple.
- Une sortie au CIMM (centre de recherche et d'interprétation des mammifères marins) était prévue pour y découvrir sous une forme ludique le monde fascinant des baleines.
- Une animation sur les amérindiens effectuée par des guides du musée Archéotopo, suivi de la visite du site.
- Une sortie journée sur les traces des trappeurs pour observer les pièges à castor, et connaître ce que sont la trappe et le repas des trappeurs.

- Une sortie survie autour du chalet : comment vivre en milieu externe (règles de survie, comment fabriquer un abri, comment se repérer dans la neige, comment se protéger du froid ...)
- Une sortie sur le Fjord du Saguenay : pêche blanche sur le Fjord, dans des cabanes des pêcheurs chauffées.
- Une sortie au musée de la nature : découverte des centaines d'espèces vivant dans le fjord.
- Une sortie à Chicoutimi pour assister à un match de hockey sur glace
- Visite guidée du village de Tadoussac : aspect historique.
- Visite de la ville de Québec : musées variés et visite guidée de la vieille ville.
- Artisanat : fabrication d'objet en peau, et sensibilisation à la protection des animaux.
- Approche des sciences à travers la faune et la flore locale, climatologie.
- Activités littéraires : études des légendes et des contes québécoises, étude d'un ou deux romans et autres genres littéraires.
- Activités historiques : interaction de l'histoire du Québec et de celle de la France.
- Activités géographiques : topologie des lieux autour du village, la construction du village, climat et paysage de la région : le Saint Laurent et le Saguenay.
- Langue et culture : approche de la langue québécoise, analogie et différence avec la langue française, travail sur les expressions ;
- Education civique : vivre ensemble au sein d'une auberge en participant aux tâches de la maison : poser les couverts, faire la vaisselle, préparer son petit déjeuner...
- Les TIC : correspondance courrier, des reportages, des visioconférences avec l'école de Tadoussac dans le cadre du projet et en utilisant le site internet de l'auberge.

Différents ateliers ont été organisés durant le séjour des élèves au Québec. Ces ateliers correspondent aux domaines suivants :

- **Culturel** : l'initiation aux contes et légendes du Québec, la cuisine québécoise, l'approche de la littérature québécoise et de la langue québécoise, l'approche de la musique de la région, la visite du musée de la nature, la sensibilisation à la presse locale et aux médias, la visite du fjord du Saguenay, de la région de Chicoutimi.
- **Informatique** : telle que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, en particulier l'internet, l'utilisation des visioconférences d'une part, pour communiquer avec les québécois, et d'autre part, pour donner des nouvelles aux parents, la mise en ligne des photos de chaque journée vécue par les élèves sous la surveillance de l'enseignante, la création d'un film du séjour, la correspondance par mail avec les familles françaises.
- **Interculturalité** : la rencontre avec les correspondants, l'échange de cultures connaissances, des savoirs..., l'invitation des élèves français au domicile des élèves québécois et l'ouverture à l'autre.
- **Artistique**. Initiation à la géométrie et symbolique des peuples amérindiens, le carnet de voyage, les techniques du paysage (peintures, collages, dessins, aquarelles), et la littérature et la création des poèmes.
- **Scientifique**, et ici je cite à titre d'exemple : la découverte de la faune et de la flore sur place suite à une journée avec des naturalistes, le travail autour d'un animal (chien de traineau) ainsi que le travail sur les énergies renouvelables en France et au Québec.

Pour mieux comprendre l'apport théorique des activités/tâches d'apprentissages prévus dans le cadre de cette expérience, le tableau ci-dessous montre la proposition des ateliers culturels pour les deux classes :

Tableau 11: Les ateliers culturels

APPORTS THEORIQUES	MISE EN PRATIQUE
Littérature québécoise	Quizz littérature
L'histoire du Québec et la visite de la ville	Discussions à partir des films, contes et légendes
Musique et danses québécoises	Ecoute des chants et initiation aux danses

Artisanat	Savoir fabriquer ses raquettes / ses pieux
Construction d'igloo	Construire son abri
Atelier aux Bergeronnes	Etude des mammifères marins
Techniques de pêche	Pêche blanche sur le fjord du Saguenay
Utilisation des TIC Visioconférences France /Tadoussac	Correspondance sur le projet de l'année et visioconférences avec les élèves
Connaissances pour vivre dans des milieux extrêmes	Quelques notions de survie
Connaissances de la cuisine québécoise	Découverte d'aliments différents, saveurs et savoir-faire, présentation par un cuisinier
Roman photo / Réalisation d'un film par les élèves (TICE) / mise en ligne des photos	Réalisation d'un roman photo par le groupe sur la vie de trappeur
Mise en place de rencontres entre les élèves des deux pays	Visite de l'école de Tadoussac, préparation d'une soirée par les élèves français pour leurs correspondants québécois à l'auberge, échanges et dialogues
Carnet de voyage	Mise en valeur de l'atmosphère québécoise (art plastique et écriture)
Visite au CIMM avec un naturaliste	Observation et recherche sur les mammifères

Cette expérience vise les objectifs suivants :

- Proposer aux élèves une classe à l'étranger, dans un pays francophone afin d'élargir leur champ culturel et favoriser leur ouverture au monde, tout en incluant des activités culturelles. Pour se faire, les équipes françaises ont préparé à l'avance, avant le séjour, avec les équipes québécoises et les animateurs des activités et des ateliers et ils ont également aménagé des salles d'activités.

- Amener l'élève à élargir ses connaissances sur des thèmes en rapport avec la culture des autres comme la culture québécoise en l'aidant à développer ses compétences et surtout en favorisant l'échange et le dialogue par le biais de l'internet. Pour se faire, des supports variés ...) ont été mis en place pour encourager la prise de parole chez les élèves.
- Donner au séjour une dimension thématique trappeur liée à l'aspect culturel du pays qui servira comme fil conducteur pour harmoniser l'ensemble des activités du séjour et s'inscrira dans le projet annuel.
- Favoriser l'adaptation des élèves dans un nouvel environnement tout à fait différent de leur propre environnement, leur mode de vie....
- Pratiquer la langue française à l'oral comme à l'écrit.

Donc, pour conclure sur la présentation des deux études de cas, nous rappelons que ces dernières ont été réalisées au sein des établissements scolaires de chaque pays participant. La première (expérience A) sur une période de 21 mois qui s'étale entre le 1/4/2009 et le 31/12/2010, une période qui se distingue par trois phases (voir annexe) essentielles pour le bon développement du projet, ces phases sont les suivantes²⁰³ :

- Première phase : Période préparatoire de 6 mois (01/04/2009 – 01/10/2009)
- Deuxième phase : Période de mise en application efficace de 12 mois : du 01/10/2009 au 01/10/2010 : pendant cette période, des contenus seront échangés sur les différences culturelles suivant un agenda thématique prédéfini (Ex. : diversité géographique, de langue, de religion, de programme scolaire, d'éducation parentale, de mode de vie, de civilisation, etc.). Des échanges s'effectueront aussi entre les élèves et cela sous forme écrite de deux manières distinctes soit des échanges de travaux écrits préparés par les élèves sous la responsabilité des leurs professeurs tel que l'écriture d'une histoire collaborative de découverte interculturelle, soit des échanges en direct différé (via le chat) ce qui permettra sans doute d'approfondir l'acquisition de la langue écrite.
- Troisième phase : Phase finale de 3 mois : du 01/10/2010 au 31/12/2010. Période d'évaluation des résultats qui s'étendra sur la durée totale du projet ; cette phase finale de l'évaluation aura lieu après la période de mise en application, soit les 3 derniers mois de la durée du projet (01/10/2010 – 31/12/2010) : La formule d'échange

²⁰³ Source : www.correspondants.org/.../VIFRALIE_presentation_detaillée_1.pdf

proposée ici sera évaluée grâce à une méthodologie adéquate, en montrant l'implication des enfants et des professeurs. Ainsi, l'évaluation contribuera-t-elle à l'efficacité du projet.

Sachant, que Vifralie a été présenté lors de la première conférence internationale de Millennia 2015²⁰⁴ Femmes actrices de développement pour les enjeux mondiaux (www.millennia2015.org), Liège 2008 (Atelier 4 « Education, recherche, formation et e-learning »). Le lancement du projet Vifralie a lieu pour la première fois lors d'une réunion qui s'est tenu le 23/4/2009.

La seconde (expérience B), s'étale sur une durée d'un an répartie en deux sous parties :

- Le projet : du 15/9/2010 au 15/6/2011
- Le voyage : du 2/3/2011 au 13/3/2011

L'expérience A comportait la participation de 300 apprenants âgés de 9/10 ans et 30 enseignants. Alors que l'autre (expérience B), comportait 50 participants âgés eux aussi de 9/10 ans et deux enseignantes seulement.

2. LES OUTILS METHODOLOGIQUE

Une chose est évidente dès qu'il y a une modification dans n'importe quel système, il doit y avoir une adaptation de la part de tous. Désormais, l'utilisation/intégration des TIC dans le domaine éducatif force les enseignants à modifier leurs méthodes d'enseignement comme nous l'explique Long. D'ailleurs,

«Il n'est pas difficile d'amener les enseignants à utiliser les TIC pour la partie de leur travail qui se déroule en dehors des cours. Cependant, il est beaucoup plus difficile pour eux d'intégrer les TIC à leur enseignement au laboratoire et en classe. Cela exige d'eux beaucoup de temps (pour se familiariser avec les TIC, pour préparer les

²⁰⁴ Millennia 2015 est un processus de trois conférences internationales mis en chantier par l'Institut Destrée et ses partenaires, avec une vision prospective de la Société de l'Information. La première session (Palais des Congrès, Liège, mars 2008), était celle du transfert d'informations. La deuxième session (travail sur les processus de connaissance) aura lieu à Paris, en 2011 (Maison de l'UNESCO), et la troisième session (construction de plateformes d'intelligence) sera organisée à l'ONU à New York, en 2015.

*activités d'enseignement et d'apprentissage) et les oblige à une réorganisation considérable de leurs contenus de cours...»*²⁰⁵

Il faut sans doute admettre que les enseignants et les livres ne sont plus les seules sources d'information disponibles puisque plusieurs connaissances sont maintenant accessibles via les technologies de l'information et de la communication (Karsenti, 2003b). L'utilisation de ces technologies doit donc avoir un objectif pédagogique et non technologique (Karsenti, 2003a). C'est une nouvelle source d'information qui s'avère être beaucoup plus riche.

Ainsi, le but de l'utilisation des TIC dans les établissements scolaires apporte plusieurs avantages tels que la flexibilité, l'accessibilité, l'accroissement des communications et les interactions, la variété des modes d'enseignement et d'apprentissage et bien d'autres (Karsenti, 2003b). Dans le même sens, Tardif (1998) mentionne quant à lui que les technologies de l'information et de la communication rendent les apprentissages surtout celui de l'interculturalité et de la langue (objet de notre étude), plus significatifs et augmentent la capacité à résoudre les problèmes de communication.

Avant de commencer par la présentation des outils méthodologiques employée dans cette recherche, il faut savoir que l'utilisation de l'ordinateur doit se faire surtout pour aider les élèves dans leurs apprentissages en matière de langue française comme étant une langue étrangère et en interculturalité, et pour développer leur potentiel (Long, année inconnue), non seulement pour stimuler leur intérêt. Ce qui fait qu'il faut tenir compte du fait que si l'élève n'acquiert pas la compétence nécessaire à la manipulation de l'ordinateur, ce dernier ne peut pas avoir un impact positif sur la motivation de l'élève (Long, année inconnue). Il est donc important non seulement d'évaluer les capacités à l'utilisation des TIC, mais aussi les perceptions que les élèves ont de leurs habiletés. Dans ce sens, Karsenti (1997) précise que pour favoriser la motivation des étudiants dans tous les cours ou les activités qui souhaitent utiliser les TIC à des fins motivationnelles et éducationnelles, trois déterminants de la motivation doivent être présents à savoir : les sentiments d'autodétermination, de compétence

²⁰⁵ POELLHUBER, B., & BOULANGER, R., 2001, *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC*. Disponible en ligne : http://www.cdc.qc.ca/textes/modele_constructiviste_integration_tic.pdf, consulté le 10 mars 2012, p.141.

et d'affiliation des étudiants. Sachant que cette motivation peut être favorisée par l'intégration des TIC seulement si les élèves se sentent plus autodéterminés, plus compétents.

Ajoutons à ceci une remarque très importante : à savoir qu'il existe une différence évidente entre les garçons et les filles lorsqu'on évoque la question de la motivation, et surtout lorsqu'on parle de l'usage des TIC (ce que nous démontrons dans la partie résultats à travers l'enquête par observations et par questionnaire). Le manque d'intérêt est un sentiment qui est souvent partagé par les élèves, surtout les garçons (Karsenti, 2003a). Dans cette perspective, Karsenti signale que *«les TIC utilisées dans un contexte scolaire à des fins pédagogiques semblent avoir un effet beaucoup plus significatif et positif chez les filles que chez les garçons»*²⁰⁶, souvent les filles se montrent beaucoup plus sérieuses que les garçons. Il nous explique que chez les garçons, c'est plus le caractère ludique des technologies de l'information et de la communication qui suscite leur intérêt, ils sont plus attirés par la technologie et les services que cette dernière peut leur offrir comme par exemple les jeux, le téléchargement, le clavardage...ce que nous découvrirons à travers le questionnaire élaboré pour les élèves. Alors que pour les filles, ces technologies sont considérées comme un outil de travail et d'apprentissage (Karsenti, 2003b), ce qui nous permet de constater que l'utilisation des TIC semble avoir un effet plus positif chez les filles que chez les garçons en ce qui concerne l'apprentissage.

Bref, on peut dire que le fait d'intégrer les TIC et de les utiliser pour promouvoir l'apprentissage de l'interculturalité ainsi que l'acquisition des langues, mène à un travail qui se déroule dans une atmosphère de collaboration et de coopération, ce qui fait en sorte que les interactions entre les élèves engendrent une source de motivation importante (Long, année inconnue). D'où l'effet des TIC et l'aspect motivationnel. C'est le fait d'utiliser un outil puissant et flexible qui vise l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (Karsenti, 2003b). Donc, il faut s'assurer de respecter certaines règles qui consistent à faire des TIC des outils pédagogiques, qui favorisent les apprentissages, et non seulement des outils technologiques. Le tableau ci-dessous, dresse un récapitulatif des outils méthodologiques employés dans notre recherche tout en mettant l'accent sur la population concernée par chaque méthode utilisée, l'objectif et le nombre des participants.

²⁰⁶ KARSENTI, T. 2003a. « Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche ? » *Vie Pédagogique*. Disponible en ligne : http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/127/vp127_27-31.pdf, p.28, consulté le 10 février 2013.

Tableau 12: Rappel des outils méthodologique

Outils Methodologique	Population	Objectifs	Nombre	Total
Enquête par observation	Elèves	Observer les interactions sur TIC, la pratique de la langue française, les activités/tâches, la motivation des élèves et les observations liées à l'interculturalité	50 (exp. B/ 25 élèves en France et 25 élèves au Québec) 25 (exp. A/Bulgarie)	75 élèves
Enquête par questionnaire	Elèves	Evaluer le niveau des élèves en TIC, connaissances interculturelles	50 (exp. A) 25 (exp. B)	75 élèves
	Enseignants	Méthode de travail avec les élèves	4 (exp. A/ Bulgarie, Arménie, Roumanie, Belgique) 2 (exp. B)	6 enseignants
Entretiens semi-directifs	Elèves Enseignants	Avantages et inconvénients de l'usage des TIC, évaluation du progrès, du développement de compétences et l'acquisition de connaissances	10 élèves 6 profs.	16 entretiens

Analyse de contenu	Site internet	Interaction et usage des TIC, suivre l'actualité	1 site officiel et 1 blog (exp. B) 1 blog (exp.A)	1 site et 2 blogs
--------------------	---------------	--	--	-------------------

2.1. L'observation participante

2.1.1. Définition

La première technique adoptée pour évaluer ce travail concerne « **l'observation participante** ». Elle constitue une approche méthodologique dans la recherche classique des Sciences Sociales. C'est une technique de collecte de données qui nous permet d'avoir la connaissance de l'autre tout en imposant à l'enquêteur de pénétrer et de s'intégrer dans son milieu d'étude. Autrement dit, out observateur doit partager la vie, les activités, les sentiments des personnes qu'il observe tout en restant normal. Bogdan et Taylor(1975) définissent comme suit l'observation participante :

« Une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période des données sont systématiquement collectées (...) »²⁰⁷

Le choix de cette technique d'investigation est fonction de plusieurs facteurs : le type de sujet et le contexte socio interculturel. Cette méthode étant rendue possible par l'accès au terrain, va pouvoir nous aider à comprendre le rôle des TIC et leurs effets sur l'apprentissage ainsi que les mécanismes de l'interaction sociale par le biais des TIC. Pour entrer en relation avec les jeunes apprenants, l'observation participante s'est présentée comme l'unique méthode nous permettant de nous familiariser avec les élèves et de participer à leurs séances de cours et de travail sur le projet en préparant avec eux aussi des activités. Ceci nous a permis d'avoir un regard interne sur le déroulement des deux expériences. Friedrochs et Ludtke expliquent que l'observation participante permet :

²⁰⁷ LAPASSADE, G., *La méthodologie ethnographique, l'observation participante*. Disponible en ligne : <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr1.htm#0>, p.1, consulté le 17 février 2014.

- « d'éviter le problème de la différence entre comportement réel et comportement verbal.
- de mettre au jour des éléments souvent non conscients chez l'observé lui-même (ou très difficile à faire ressortir seulement par l'intermédiaire des questions).
- d'identifier des processus qui, si recherchés autrement ne pourraient se dessiner qu'après une laborieuse et pénible chaîne d'interviews répétées ou itératives.
- d'éviter le problème de la capacité de verbalisation de l'observé. »²⁰⁸

Dans cette étude, nous nous intéressons à une des formes que l'observation participante peut prendre et qui est en rapport avec l'observation directe ou en situation qui veut dire l'observation à travers les interactions directes avec le milieu étudié²⁰⁹. Nous avons eu un rôle à accomplir pendant cette observation. Selon la terminologie utilisée par Patricia et Peter Adler²¹⁰ qui distinguent trois grandes catégories :

- a) rôle « *périphérique* » : (en contact mais sans participer)
- b) rôle « *actif* » : (avec participation et prise de responsabilité)
- c) rôle « *immergé* » (comme un membre naturel avec les mêmes sentiments et poursuivant les mêmes buts que les acteurs du champ)

Nous nous sommes placées entre le rôle « actif » et « immergé ». « Actif » car nous avons agi dans les groupes en tant que doctorante stagiaire avec plus ou moins de responsabilités et en ayant des relations de collègues à collègues avec les encadrateurs et les enseignants ; « immergé », car nous avons mis en place des activités et nous avons agi comme membre naturel dans ces deux expériences.

²⁰⁸ NGO LIKENG, J.-L. & NDZANA, I.-B. 2009. *L'observation participante et ses limites dans la recherche*, Université de Yaoundé 1, Yaoundé. Disponible en ligne : <http://fr.netlog.com/likeng12/blog/blogid=3452314>, consulté le 17 février 2014.

²⁰⁹ L'expression « observation personnelle » est utilisée au départ par Webb (Webb, Webb, 1932, 50) et c'est vers la fin des années 30 que l'expression « observation participante » semble faire son entrée dans son acception actuelle (Platt, 1983). On doit à Hughes l'expression « observation *in situ* » ou « observation directe » pour signifier l'étude des actions collectives et des processus sociaux à travers des interactions directes (Chapoulie, 1984). Cité par Jaccoud, Mayer (1997, 212).

²¹⁰ ADLER P. A., ADLER P., 1987, *Membership roles in field research, qualitative research methods*, Sage, vol.6, Newbury Park.

2.1.2. Grille d'observation

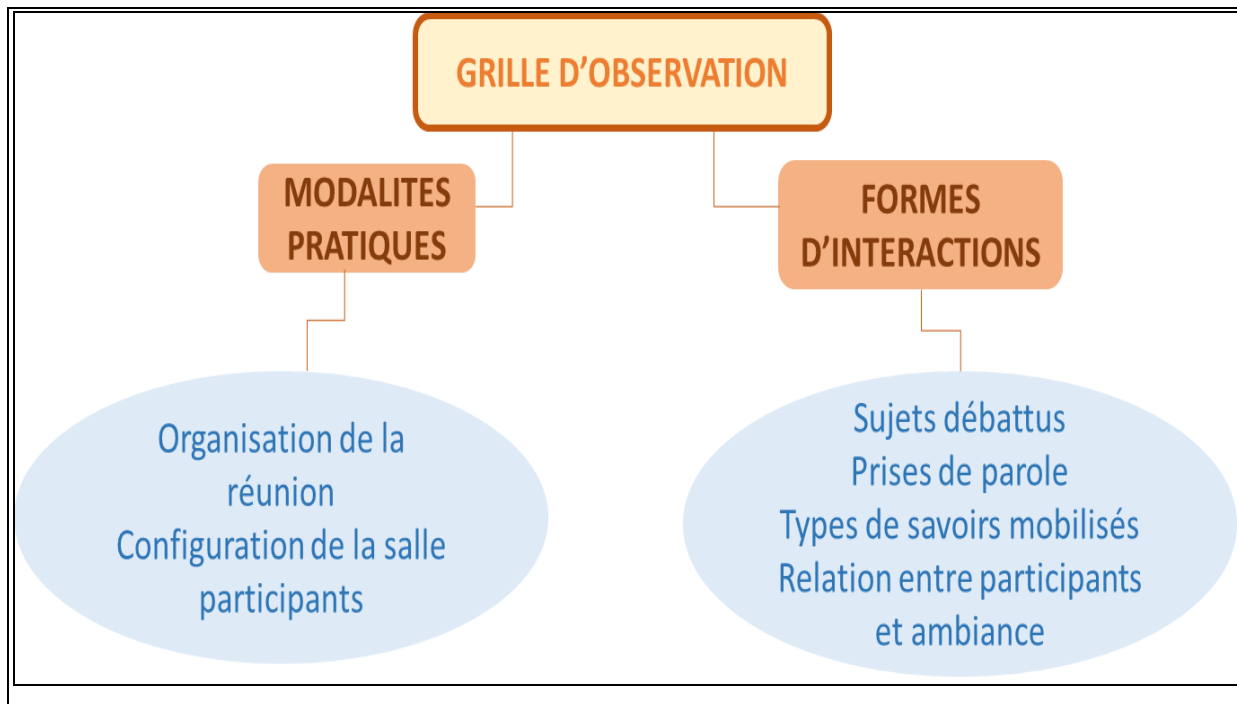
Les modalités de l'observation concernent les deux études de cas Vifralie et Exploration boréale. Elle consiste à étudier les réponses aux questions suivantes : Qui ?, Quoi ?, Où ?, et Comment ? :

Tableau 13: Modalités de l'observation

	VIFRALIE	EXPLORATION BOREALE
<i>QUI ?</i>	25 élèves sur les 300 de l'expérience 0 enseignant	50 élèves 2 enseignantes
<i>QUOI ?</i>	Usage des TIC, interaction et échanges, réalisation des activités, la communication en langue française	Usage des TIC, interaction et échanges, réalisation des activités, la communication en langue française
<i>OU ?</i>	En classe / salle d'informatique	En classe / salle d'informatique
<i>COMMENT ?</i>	Participation aux séances d'échange, observations des pratiques des élèves, grille d'analyse	Participation aux séances d'échange, observations des pratiques des élèves, grille d'analyse

Pour faciliter le travail d'observation, nous avons dressé une sorte de grille d'observation basée sur deux points essentiels, à savoir, les modalités pratiques (en ce qui concerne l'organisation de la réunion, la configuration de la salle et les participants) et les formes d'interactions qui mettent l'accent sur les différents sujets débattus, les prises de parole, les types de savoirs mobilisés, la relation entre les participants et l'ambiance). Le schéma ci-dessous explique et résume les différents éléments constituant chaque point.

Figure 13: Les éléments constituant la grille d'observation



Cette grille nous servira à analyser les résultats comportant différents axes :

- Les observations liées aux interactions
- Les observations liées à l'interculturalité
- Les observations liées à la motivation
- Les observations liées aux tâches/activités
- Les observations liées à l'acquisition de la langue française

Le tableau suivant explique et montre les différents éléments observés qui reflètent, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, les modalités pratiques (en ce qui concerne l'organisation de la réunion, la configuration de la salle et les participants) et les formes d'interactions qui mettent l'accent sur les différents sujets débattus, les prises de parole, les types de savoirs mobilisés, la relation entre les participants et l'ambiance) :

Tableau 14:Grille d’observation

MODALITES PRATIQUES	REPONSES
ORGANISATION DE LA REUNION	
Structure de la réunion	introduction, principales étapes, temps de débat temps d'information, temps pour chaque participant
Jour fixé à l'avance	oui, par les encadreurs
La réunion est-elle animée?	oui, par la coordinatrice et les enseignants
Présence d'un médiateur de débat	oui
Rôle du médiateur	organiser le débat, pacifier les échanges, éviter la mal compréhension
Durée des interventions	formelle
Organisation de la réunion	par groupe
Présence de comptes rendus	oui
Moyens d'information et de communication	TIC / internet (visioconférences et skype)
CONFIGURATION DE LA SALLE	
Le lieu	A l'école dans la salle d'informatique
Organisation de la salle	un grand écran en face des élèves
Hiérarchisation d'emplacement	non
PARTICIPANTS	
Caractéristiques de la réunion	ouverte aux groupes concernés
Comment les participants sont-ils informés de la tenue de la réunion?	par mail envoyé par la coordinatrice deux semaines à l'avance
Caractéristiques des participants	élèves de différents pays francophones, filles et garçons, âge 9/10 enseignant de langue française doctorant, encadreurs, techniciens
Les participants	élèves de différents pays francophones
Durée de communication et tour de parole	animée par le médiateur 30 min. état d'avancement du projet 1h30 : échanges entre les élèves
Présentation des participants	nom, prénom, âge, pays, école, classe, rôle

Présentation de certains participants au début de la séance	oui, les encadreurs et les enseignants
FORMES D'INTERACTION	REPONSES
SUJETS DEBATTUS	
Sujets débattus	avancement du projet connaissance et compétences acquises question sur la culture de l'autre (mode de vie, musique, cuisine, tradition...)
Type de sujet	principal et divers
Contenu des interventions	informations sur le travail, le niveau de progrès des élèves, informations sur les autres cultures, les difficultés rencontrées
Résultats des réunions	comptes rendus enregistrés (vifralie)
PRISE DE PAROLE	
Organisation de temps de parole	oui
Domination	pour les échanges
Registre de parole	informatif
Langue	française
Présence de conflits	non
Tout le monde a le droit de participer	oui
TYPES DE SAVOIRS MOBILISES	
Types de savoirs mobilisés	savoirs, savoir-faire, savoir agir, savoir interagir
TIC	usage et manipulation (rechercher des informations sur des sites de recherche, se connecter sur internet, faire des recherches, taper des textes...
RELATIONS ENTRE LES PARTICIPANTS ET AMBIANCE GENERALE	

Fréquences et nature des échanges	1 séance /mois (vifralie) durée 2h 1 à 2 séances /mois (Exploration boréale) durée 2h échanges éducatifs interactifs utilisant les TIC
Ambiance	comportement coopératif, respect, relations amicales
Comment les participants communiquent-ils?	présence de signes de familiarisation, tutoiement, appellation par prénom
Réactions de la salle lors des prises de parole	applaudissements, enthousiasme, joie, absence d'interruption de parole
Description de l'atmosphère	calme, animée, interactive
Difficultés de compréhension	parfois
Difficultés d'expression	parfois

L'enquête par observation est l'une des méthodes adoptées dans notre recherche pour pouvoir répondre à notre questionnement de départ celui qui est en rapport avec notre problématique et met l'accent sur l'impact/rôle des TIC dans l'apprentissage de l'interculturalité et de la langue française en milieu scolaire. Ce qui fait que nous nous intéresserons à l'analyse du travail et des observations ainsi qu'aux entretiens semi directifs effectuées auprès des élèves et des enseignants exposés à un environnement interculturel utilisant les technologies de l'information et de la communication comme base de travail. Dans cette perspective, les résultats de nos observations suivront les paramètres d'évaluation en ce qui concerne trois points essentiels qui résument l'objectif de cette recherche : 1) la maîtrise des TIC ; 2) la maîtrise de la langue française ; 3) et les connaissances interculturelles, pour pouvoir ensuite proposer une analyse des interactions à travers les technologies de l'information et de la communication, et évaluer à la fin le niveau des élèves suite à leur participation à de telles expériences.

Deux groupes de bénéficiaires sont concernés : les professeurs et les élèves. Pour les deux expériences, il s'agit de développer chez les enseignants participants, des compétences complémentaires en tant qu'utilisateurs de l'outil technique (site wiki Vifralie, plateforme Moodle pour l'enseignement en ligne, le blog conçu pour l'expérience B, le site de l'association envol-moi) ; tout en développant et en appliquant une méthode spécifique de travail (enseignement du français, acquisition d'éléments interculturels, cours en ligne)

Alors que du côté des élèves, il s'agit de développer les compétences suivantes :

- 1- Maîtriser les TIC comme par exemple : l'utilisation de l'Internet, de l'ordinateur comme outil de travail, du dispositif technique spécialement conçu pour les besoins du projet (site wiki Vifralie) :
 - communiquer grâce à l'internet et à l'outil informatique ;
 - envoyer/recevoir des messages électroniques aux correspondants dans les autres pays ;
 - rechercher des informations sur Internet en rapport avec le projet de l'écriture de l'histoire commune, ou avec la culture des autres pays (langue, patrimoine, cuisine, tourisme...) ;
 - participer à une visioconférence afin de communiquer, d'échanger et de partager avec les autres ;
 - utiliser un clavier ;
 - communiquer par « chat » ou « clavardage » ;
 - s'exprimer à l'oral en langue française sur Internet ;
 - accéder et travailler dans un espace multimédia sécurisé (site wiki Vifralie) ;
 - charger des photos sur internet ;
 - réaliser un film (cadrage, prise de vue, montage) ;
 - correspondre par mail.
- 2- Maîtriser la langue française :
 - connaître le vocabulaire, les règles grammaticales ;
 - maîtriser l'expression écrite et orale, etc.
- 3- Acquérir des connaissances interculturelles : connaître la culture, l'histoire, la géographie, les mœurs, les traditions, le folklore des pays participants (Arménie, Belgique francophone, Bulgarie, Roumanie, France et Québec)

Nous détaillerons plus loin les résultats des observations et les analyses en rapport avec l'usage des TIC et les connaissances interculturelles à travers notre enquête d'observation des pratiques et des interactions des élèves avec leurs correspondants sur internet.

2.1.2.1. Les observations liées à la langue française

Dans le cadre de notre étude, le choix de la langue de travail commune constitue un point essentiel et important surtout que cette dernière vise à promouvoir l'amélioration des

contextes de l'acquisition de la langue française, langue semblable et différente à la fois en fonction des usages qui en sont faits dans chaque pays participant.

Ainsi selon Hans Malv, « *une organisation internationale ne peut fonctionner de façon optimale si la langue de travail n'est pas commune à tous...Ceci favorise l'incompréhension, l'inefficacité et les coûts* »²¹¹. Cette langue commune de travail peut être un « *lien très fort de cohésion* »²¹².

Dans ce sens, une langue de travail commune opérationnelle, surtout dans un milieu interculturel, devrait permettre aux élèves de fonctionner de façon optimale. Mais l'usage d'une langue commune ne met pas à l'abri les incompréhensions ou les malentendus, d'autant que, dans la plupart des cas, cette langue commune ne constitue pas la langue maternelle des différents interlocuteurs. Des problèmes de vocabulaire ou de compréhension phonétique sont fréquents. Sachant que les apprenants n'ont pas tous le même niveau de maîtrise. La compréhension linguistique nous est primordiale dans un contexte interculturel. Il est vrai qu'il est important de se sentir à l'aise avec une langue sinon le rapport que l'on peut entretenir avec elle peut s'entacher de frustrations et de fuites.

2.1.2.2. Les observations liées aux interactions

➤ La personnalité de l'individu

Dans un contexte interculturel, la personnalité de l'individu constitue un facteur essentiel et primordial pour pouvoir communiquer avec les autres. Cet aspect est une chose que nous avons pu noter au cours des entretiens établis avec Laurence Russo (l'enseignante de la langue française à l'école les bruyères), et qui nous a affirmé que dans les échanges interculturels surtout à distance et via internet, « *la personnalité intervient aussi; nous sommes tous si proches et si différents* ». Dans ce sens, Jean-François Chanlat²¹³ nous précise que la construction individuelle passe par l'interaction avec autrui. Dans les établissements scolaires, les élèves sont soumis à de nombreuses interactions qui favorisent l'enrichissement personnel et collectif. Ce qui fait que les élèves sont invités comme l'expliquent MARC Edmond & PICARD Dominique²¹⁴ à :

²¹¹ MALV, H., 2005, « *Quelle devrait être la langue de travail de l'Union européenne ?* », *Un monde où tout le monde se comprend est un monde meilleur*. Disponible en ligne : www.2-2.se, consulté le 20 novembre 2013.

²¹² *Idem*

²¹³ CHANLAT, J.-F., 2000, « L'être humain, un étranger pour autrui », in CHANLAT J.-F., (Dir.), *L'individu dans l'organisation : Les dimensions oubliées*, Editions Eska, Québec.

²¹⁴ MARC, E., & PICARD, D., 2000, *Relations et communications interpersonnelles*, Editions Dunod, Paris.

- Nouer des relations
- Partager des émotions
- Partager des sentiments
- Agir sur autrui
- Confronter notre identité
- Confronter l'identité des autres
- Passer le temps

Ainsi, l'objectif de la communication sera donc de faire passer un contenu et de définir la relation entre les interlocuteurs. La personnalité suppose donc que les processus inconscients surviennent lors de la relation à l'autre. Ce qu'on perçoit de l'autre passe nécessairement par un filtre personnel qui sous-entend que cette personne est plus ou moins rigide ou plus ou moins drôle par rapport à nous. Cette projection n'est pas toujours consciente, mais l'évaluation de l'autre est systématique. Il y a bien sûr les affinités qui font que l'on se reconnaît ou pas. Jean Maisonneuve les définit comme :

« Un vécu lié à l'attrait (et à l'attachement) actuel et mutuel entre des personnes qui s'appellent et se répondent, depuis le signe d'accord le plus fugitif jusqu'au partage le plus confiant »²¹⁵.

En milieu interculturel, la différence constitue un élément de différenciation tellement visible qu'il prend parfois toute la place. Laurence, souligne qu' *« aux yeux des autres, on est parfois de quelque part avant d'être quelqu'un »* ; ce qui peut donner l'impression que ce que l'on est n'est plus pris en compte. Toute relation avec autrui nécessite un ajustement. Le critère de l'interculturel est un critère supplémentaire que les individus devront dépasser comme nous l'affirme encore une fois l'enseignante à l'école les Bruyères (en France) Laurence Russo.

Par ailleurs, Edward Hall, dans son approche des contextes pauvres et riches, nous expliquait que dans certaines cultures nous avons besoin de plus de contexte que dans d'autres cultures. Ceci nous mène à dire que toutes les personnes ne sont pas capables d'adapter leur style de

²¹⁵ MAISONNEUVE, J., 1993. *Psychologie de l'amitié*, Presses Universitaires de France. Disponible en ligne : <http://books.google.fr/books?id=oYcbo7sSalsC&pg=PT111&lpg=PT111&dq=Un+v%C3%A9cu+li%C3%A9+%C3%A0+l%E2%80%99attrait+maisonneuve&source=bl&ots=Qp-T7Bj4Op&sig=EpnLwyrxzK1--E6czPKm7oR6fjI&hl=fr&sa=X&ei=CyQoU8qJJ6mc0AXEh4C4Bg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=Un%20v%C3%A9cu%20li%C3%A9%20%C3%A0%20l%E2%80%99attrait%20maisonneuve&f=false>, consulté le 6 janvier 2012.

communication à la communication interculturelle. Il faut pouvoir adapter sa communication selon le contexte, comme nous l'a montré Hall et selon le contexte nous devons être capable de savoir si la personne a besoin de beaucoup ou peu d'explications.

➤ **Identité et sentiment d'appartenance : la fleur culturelle**

Dans son ouvrage « *Du pluralisme à la pédagogie interculturelle* », Abdallah-Pretceille explique que les rapports sociaux sont susceptibles d'influer l'identité interculturelle. Ainsi, l'identité culturelle sur internet est une composante de l'interaction qui s'établit entre des individus de cultures distinctes, et qui engendre des réactions diverses réciproques des interlocuteurs : des réactions sur les savoirs de l'autre, ses compétences, ses appartenances...

Dans cette perspectives interactionniste, l'école se trouve au centre des observations de la situation sociale en mutation surtout qu'elle constitue un lien basé sur trois essentiels : l'apprentissage, l'accueil et le dialogue pour l'intégration des élèves. Ce qui fait qu'elle joue un rôle très important dans la construction identitaire de l'élève et son retour à ses origines et ses appartenances, surtout lorsqu'il est en contact avec les autres et lorsque l'échange se réalise à distance via internet.

Suite aux observations des pratiques des élèves en cours de communication avec leurs correspondants dans d'autre pays (avant et après le voyage pour l'expérience B), nous avons eu l'idée d'effectuer une activité (expérience B) qui soit en rapport avec l'identité de chacun et son sentiment d'appartenance, ayant pour but de laisser la possibilité à chaque élève de se définir dans ses appartenances multiples. Pour se faire, nous avons emprunté le concept de la « *fleur culturelle* »²¹⁶ de Barthélémy (1986) et Blenci et Bialato (1987), pour recueillir des données sur les appartenances des élèves, comment ces derniers expriment leurs appartenances, leur identité, comment ils présentent leur face cachée aux autres... La consigne se présente de la manière suivante :

« Si vous deviez à l'aide de cette fleur vous présenter à quelqu'un qui ne vous connaît pas que noteriez-vous d'important sur vous-même afin qu'il sache qui vous êtes, avec qui et où vous vous sentez bien. Nous vous demandons d'inscrire votre nom au cœur de la fleur et autour de

²¹⁶ PERREGAUX, C. & AKKARI, D. & CATTAFI, F., 2000, « L'ici et l'ailleurs dans la construction identitaire de préadolescents », in *Pluralité des cultures et dynamique identitaire*, Harmattan, Paris, pp.262-274.

vosre nom dans les pétales ce que vous voulez que les autres sachent de vous »²¹⁷. Nous présenterons les résultats dans la partie qui va suivre.

2.1.2.3. Les observations liées aux tâches/activités

Pour se familiariser avec une culture étrangère, il ne suffit pas de mémoriser des données sur le pays d'origine. Afin de résoudre des problèmes de communication qui relèvent de l'interculturel et du linguistique, tout apprenant doit prendre conscience de l'identité culturelle de l'autre pour mieux comprendre celui avec qui il communique. C'est ainsi que le principe de tâches d'apprentissage et l'interaction, amènera les élèves de CM2 participant à nos deux expériences à se motiver eux même et cela en se lançant des défis entre eux qui auront un impact direct sur leur propre vie tout en découvrant la joie d'apprendre. A travers les tâches d'apprentissage, les élèves sont invités à se lancer à la découverte de ce qu'ils doivent acquérir tout en employant la langue cible pour exécuter la tâche tout en se servant des nouvelles technologies tel que l'internet. Dans ce contexte d'apprentissage, coopératif et collaboratif sur internet, l'élève apprendra et échangera avec les autres. Et en même temps, il sera soutenu par l'enseignant qui lui apprendra à réfléchir sur les processus afin de mieux réaliser la tâche, et ceci dans un environnement propice à la découverte et à l'apprentissage en même temps. Dans cette perspective, nous avons proposé aux élèves diverses activités résumées dans le tableau suivant met en relief les différentes tâches/activités effectuées par les apprenants et qui sont en rapport avec l'apprentissage de langue, de la culture de l'autre et de l'usage des technologies de l'information et de la communication. Sachant qu'il existe une différence entre le contenu des activités proposées dans l'expérience A et celles proposées aux participants de l'expérience B :

Tableau 15: Les différentes activités/tâches d'apprentissage (expérience A et B)

<u>Expérience A</u> Belgique/Roumanie/Arménie/Bulgarie	<u>Expérience B</u> France/Québec (Tadoussac)
Recherche d'informations sur les quatre pays participant au projet	La réalisation d'une enquête informative sur le petit village du Québec : Tadoussac

²¹⁷ Dans pluralité des cultures et dynamique identitaire. Hommage à Camillerie, 2000, Harmattan, Paris, P.263

La réalisation d'une carte géographique montrant les sites touristiques de chaque pays	Cartes postales montrant les différents monuments touristiques de la France
La résolution des énigmes (en ce qui concerne l'écriture de l'histoire)	Maquettes représentant chacune les monuments touristiques visités lors du voyage au Québec
L'écriture d'une histoire collaborative commune	Exposé à la fin du projet montrant le résultat de leur voyage du travail et les maquettes réalisées.
Concours de dessins	Un Film qui montre les différentes étapes du voyage
Communiquer par le biais des technologies de l'information et de la communication avec les autres : flash meeting	Carnet de voyage à remplir et qui comprend les différentes acquisitions sur la culture de l'autre
Présenter oralement en langue française le pays et ces monuments touristiques sur internet pour les autres ;	Organisation du voyage
Répondre aux questionnaires	Communiquer par le biais des technologies de l'information et de la communication : skype Ecrire des textes sur le logiciel WORD et l'envoyé par courrier électronique.
	Activité de la fleur culturelle mettant l'accent sur l'appartenance à la culture d'origine.

En reprenant la terminologie de Prabhu (1987) (également reprise par R. Ellis 2003), on peut considérer que ces tâches sont des tâches d'écart d'information : les apprenants ne disposent pas des mêmes informations, et doivent mettre en commun leurs informations pour résoudre la tâche.

Rappelons que dans le cadre des deux expériences, les élèves devaient se servir des TIC pour chercher les informations dont ils avaient besoin comme par exemple faire des recherches sur

internet en navigant sur des site comme Google... et surtout pour communiquer à distance avec leurs correspondants dans les autres pays. Le principe des tâches restait le même, seul le contenu variait.

2.1.2.4. Les observations liées à la motivation

Le tableau suivant résume les éléments constituant la base de notre observation en ce qui concerne la motivation à apprendre des élèves.

Tableau 16: Variables et indicateurs de motivation

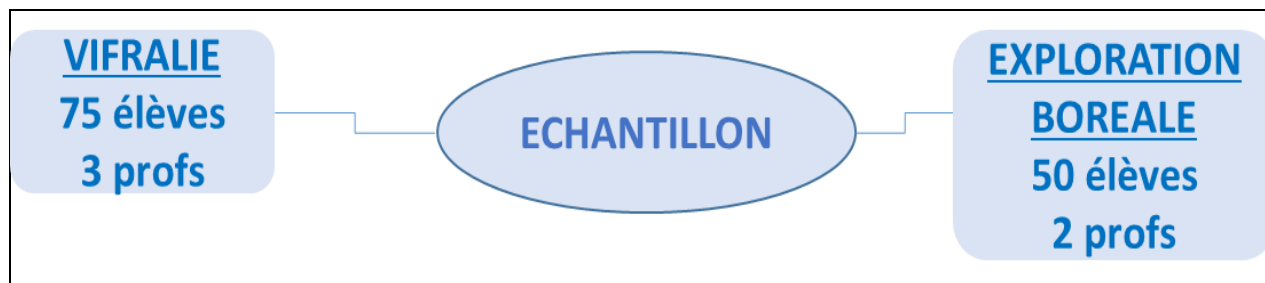
VARIABLES	INDICATEURS
ATTITUDES	Comportement, réactions, sourire, colère, énervement...
BESOINS	Désir de poursuivre une communication, poser des questions, la curiosité, savoir davantage, désir de prendre la parole...
STIMULATION	Tâches/activités à réaliser, résoudre des énigmes, lancer un défi...
EMOTIONS	Signes d'énervement, satisfaction, enthousiasme, rire, pleure, signes de tristesse, mimiques, agitations, tremblements...
COMPETENCE	Signes de progrès, familiarisation avec les outils, usage responsable
COOPERATION SOCIALE	Absence de timidité, tutoiement, ouverture à l'autre, échange, responsabilité
PRATIQUES PEDAGOGIQUES	Apprentissage efficace, interactivité, encadrement

2.1.3. Echantillon

Une fois cette méthode rendue possible par l'accès au terrain, nous avons partagé la vie, l'univers de classe de cours avec les élèves sujet de notre étude. L'observation était composée de deux échantillons : les élèves : les 50 élèves participants à l'expérience Exploration boréale

avec leurs 2 enseignantes et les 75 élèves participants à l'initiative Vifralie et leurs 3 enseignants.

Figure 14: Echantillon de l'enquête par observation



2.1.4. Résultats de l'observation

Nous pouvons conclure suite à notre enquête par observation que l'utilisation des TIC joue un rôle majeur. Ces derniers, stimulent les apprenants et les gardent actifs et attentifs en attirant leur curiosité par les effets qu'elles peuvent produire (son, image...).

Nos observations liées aux interaction et à la motivation ont démontré qu'un apprentissage orienté vers la réalisation de tâches surtout les tâches d'interaction par internet amènent l'élève à former des stratégies plus efficaces d'apprentissage, à communiquer plus souvent avec les autres, surtout dans un milieu interculturel, à relever des défis et à se former une image plus positive de l'école, du but des activités à réaliser ainsi que de lui-même (Anderman & Maehr, 1994 ; Ryan, Hicks, & Midgley, 1997).

L'intégration des TIC change la relation de l'élève avec le savoir (il s'agit des connaissances acquises par les élèves lors des contacts établis avec les autres qui appartiennent à une culture différente de la leur), surtout que l'élève identifie ses sources d'information sans ordre préétabli et les organise à sa façon afin de leur donner un sens. C'est ainsi que l'élève construit son savoir d'une manière personnelle ou en collaboration avec les autres. Cette liberté peut représenter une source de motivation. En fait, cette autonomie s'accompagne d'une autre liberté, celle de choisir son sujet travail, autrement dit, il choisit ce qui l'intéresse.

L'efficacité des TIC sur la motivation des apprenants en classe est mesurée ou plutôt doit être mesurée à travers le rendement de ces derniers. Ce qui fait que le concept de motivation n'a d'importance que s'il est lié à l'apprentissage des élèves, un apprentissage qui dépend à son tour de la pédagogie adoptée. Il ne faut pas oublier que ces technologies sont introduites et

utilisées en classe pour aider les élèves à mieux apprendre et à développer leur potentiel et non, seulement pour stimuler leurs intérêts. Dans cette perspective, Tardif nous offre une vision plus large de l'effet de l'intégration des TIC en classe. Il dit :

*« L'école pourrait notamment escompter que l'intégration des technologies de l'information et de la communication constitue une chance unique d'influer plus significativement encore sur le sens que les élèves accordent à l'école ainsi que sur les connaissances qu'ils construisent et les compétences qu'ils développent tout en accordant une attention particulière à leur motivation scolaire et à leur développement personnel et social »*²¹⁸.

Ajoutons aussi que le contexte, le lieu et l'utilisation des TIC sont des facteurs qui eux aussi peuvent avoir des effets et influencer par la suite indirectement la motivation des élèves ainsi que leur rendement. Nous pouvons donc dire que les TIC ne remplaceront pas l'enseignant bien au contraire, les élèves auront toujours besoin de la présence de l'enseignant ; afin de bien utiliser et de bien pouvoir manipuler ces outils d'une manière efficace en classe, vu que ces technologies agissent en premier lieu sur les méthodes d'enseignement qui ne sont pas les seuls outils d'apprentissage. D'ailleurs c'est ce que nous allons découvrir dans la partie expérimentale de cette recherche. Le progrès des TIC vécu dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ainsi que de l'interculturalité, offre diverses possibilités pédagogiques créant des situations de communication sans obliger les apprenants à se déplacer réellement d'un pays à l'autre.

L'observation liée aux interactions des élèves par le biais des TIC a mis l'accent sur trois points essentiels : leur personnalité, leur identité et leur sentiment d'appartenance. Ces trois aspects étaient analysés à travers une activité nommée « La fleur culturelle ». Tous les élèves étaient concernés par cette activité (il s'agit au total de 40 élèves : 22 français et 18 québécois) surtout qu'il s'agissait d'exprimer leurs appartenances aux autres qu'ils ne connaissaient pas. En effet, l'analyse du contenu des *pétales de la fleur* rempli par les élèves, a fourni une image individuelle de la culture de chaque individu. Après avoir recueilli les données dans les *pétales de la fleur culturelle*, il nous est apparu que nous pouvions classer les appartenances des élèves en sept catégories qui se répartissent en quatre sous parties. Ces dernières sont les suivantes :

²¹⁸TARDIF, J., 1998, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?*, ESF éditeur, Paris, p.17

- *L'appartenance au monde des jeunes*

Suite aux informations et aux données délivrées dans les fleurs culturelles, nous avons pu constater que 90% des élèves soit : 36 au total, ont consacré une pétale pour mentionner les activités qu'ils pratiquent en dehors de l'école et ici nous citons quelques exemples : « *je fais du basket, tous les mercredis je fais du piano et je suis des cours de dance, je suis dans un club de gym j'y vais tous les vendredi soir avec ma mère, je joue au foot avec mes amis tous les samedis...* ».

- *L'ancrage territorial*, d'où : l'appartenance nationale, et l'appartenance au lieu de résidence.

- L'appartenance nationale. Cette dernière peut exprimer l'appartenance des élèves ou celle de leurs parents et peut être parfois multiple : « *mes parents sont libanais, ma mère est française et mon père est italien...* ». En observant les données de la fleur, il nous est apparu plusieurs nationalités. En fait, 78% des élèves ont eu recours à cette catégorie, soit pour citer leur propre nationalité : 10 des élèves soit un pourcentage de 25 % ne citent que leur nationalité, de même, 25 % des élèves mentionnent celle de leurs parents et parfois les deux en même temps : 28 % (11 élèves) donnent leur nationalité ainsi que celle de leurs parents.
- L'appartenance au lieu de résidence. Celle-ci, peut être en rapport avec un pays, un quartier, une commune... comme par exemple donné par les élèves : « *j'aime mon pays la France, j'habite à Sucy en brie, j'aime mon quartier...* ». On remarque que la moitié soit 50 % des élèves participant à cette activité indiquent leur lieu de résidence, ce qui nous laisse constater que l'appartenance au lieu de résidence ou le lien avec cet endroit est assez fort.

- *L'ancrage social*. Cette catégorie se répartit en deux sous parties : les appartenances familiales et scolaires.

- L'appartenance à la famille. Celle-ci regroupe tous les signes qui mettent l'accent sur l'attachement à la famille : « *j'aime ma famille, j'ai deux frères et une sœur, ma mère s'appelle Marion, les week end je sors souvent avec ma famille...* ». 85 % y font référence soit 35 élèves, ce qui nous montre l'importance de la famille pour les élèves.

- L'appartenance scolaire. Elle rassemble tout ce qui est en rapport avec le monde scolaire : « *j'aime mon école, ma maitresse préférée est madame Russo...* ». Sur 40 élèves, 18 (45%) se sentent une appartenance à leur école.
- *L'ancrage à l'origine*, d'où l'appartenance au lieu de naissance et au pays d'origine : « *je suis née à Paris* ». Il ressort, qu'un peu plus de la moitié, 55% des élèves au nombre de 22), indiquent leur lieu de naissance, ils croient que c'est un repère important sans avoir connaître l'effet de cette appartenance.
Cependant, en ce qui concerne l'appartenance au pays d'origine, les élèves expriment d'une manière différente leur attachement : sur 40, 5 élèves soit 12% d'entre eux, disent qu'ils préfèrent leur pays d'origine : « *j'aime mon pays, j'adore aller en Portugal* », alors que 28% sont intéressés par le lieu où ils passent souvent leurs vacances, et 15% parlent de leur espoir de retour au pays : « *le plus souvent j'adore faire du ski en Alsace, je pars toujours en vacance en Corse...* »

Le tableau ci-dessous résume les résultats évoqués plus haut :

Tableau 17: Le sentiment d'appartenance

Appartenance au monde des jeunes	90 %
<p>Ancrage territorial</p> <p>Appartenance nationale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sa propre nationalité (25%) - La nationalité des parents (25%) - Les deux (28%) <p>Appartenance au lieu de résidence</p>	<p>78 %</p> <p>20 %</p>
<p>Ancrage social :</p> <p>Appartenance familiale</p> <p>Appartenance scolaire</p>	<p>88%</p> <p>45 %</p>
<p>Ancrage à l'origine :</p> <p>Appartenance au lieu de naissance</p> <p>Appartenance au pays :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pays d'origine (12 %) - Lieu de vacance (28%) - Espoir de retour (15%) 	<p>55 %</p> <p>55 %</p>

Ajoutons aussi une dernière remarque observée suite à cette activité, celle de la langue d'origine ou langue maternelle et qui constitue un point essentiel dans notre étude, aucun élève des 40 participants n'a fait référence à sa langue d'origine (langue maternelle). Ainsi, d'après notre fleur culturelle, nous remarquons que chacun fait référence à un lien affectif avec les choses qui constituent son appartenance, le mot « j'aime », exprime leurs fortes

émotions. A savoir, que l'expression des appartenances pourra bien entraîner les élèves de cet âge à développer leurs compétences interculturelles.

En ce qui concerne les communications à distance en mode de visioconférence, nous avons utilisé le logiciel « Flash Meeting » pour l'expérience A : au total, cinq réunions par mode de visioconférence ont été établies durant tout le parcours du projet. Selon le premier calendrier (voir annexe), huit réunions par Flash Meeting devaient être réalisées réparties comme suit : quatre avec l'ensemble des équipes participantes y compris les élèves des différents pays, et quatre avec les professeurs et les méthodologues seulement. Deux visioconférences sur les cinq ont été établies avec la présence des élèves et les autres concernaient seulement les responsables du projet, le seul empêchement étant de trouver une date où tout le monde pourrait être disponible. Le tableau suivant met l'accent sur les principaux points abordés lors de ces visioconférences que nous présenterons sous forme d'un bref rapport, la date, la durée ainsi que les participants :

Tableau 18: Compte rendu des visioconférences

DATE	DUREE	PARTICIPANTS	RAPPORT
17/2/2010	2 H	Responsable du projet dans chaque pays ²¹⁹	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du Moodle et du site Vifralie - Etat d'avancement du projet d'écriture - Achat du matériel (ordinateur, caméra, casque...) - Compte rendu des questionnaires d'auto-évaluation
4/3/2010	2 H	Responsables du projet dans chaque pays et les professeurs	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel du calendrier en ce qui concerne la remise des trois étapes de l'histoire - Etat d'avancement et difficultés rencontrées durant l'écriture de l'histoire
1/4/2010	2 H	Responsables du projet dans chaque pays et les	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion sur le rapport intermédiaire qui doit être présenté

²¹⁹ Radost Tzaneva, Irina Vassileva, Denis Van Riet, Iona Moisil

		professeurs	<ul style="list-style-type: none"> - Etapes d'écriture déjà réalisées - Création d'une adresse mail pour les élèves - Contenu du site Vifralie
5/5/2010	2 H	Responsables du projet dans chaque pays et les professeurs	<ul style="list-style-type: none"> - Accord d'un flash meeting avec les élèves de tous les pays
17/5/2010	2 H	Responsables du projet dans chaque pays et les professeurs Les élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de chaque pays à tour de rôle - Présentation des élèves - Principales caractéristiques de chaque culture

Un compte rendu de chaque visioconférence réalisée était établi à la fin de chaque réunion, comportant comme le montre le tableau ci-dessus les points essentiels abordés lors de ces discussions. Suite à notre enquête par observation nous avons pu remarquer que la rencontre des élèves par le biais des TIC était très réussie, les élèves étaient tous ravis de faire la connaissance de leurs correspondants. Chacun s'est présenté devant l'écran de l'ordinateur (nom, prénom et pays), et ici nous citons quelques exemples :

- Les élèves à Sibiu ont parlé de leur ville qui est une ville très ancienne ainsi que du festival du jazz qui a lieu tous les ans et les préparatifs le concernant
- Les élèves à Bruxelles, ont abordé les spécialités de leur pays surtout en ce qui concerne la cuisine belge : les moules, les frites et le chocolat...

Le logiciel « FLASHMEETING » utilisé a permis l'enregistrement des communications par visioconférence sous forme numérique pour pouvoir les écouter à n'importe quel moment en se connectant sur les liens propre à chacune :

- Pour la réunion réalisée le 17/2/2010 : <http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/fc8dba-14615>

- La réunion du 4/3/2010 : <http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/flashmeeting.php?pwd=510a71-14993>
- La réunion du 1/4/2010 : <http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/flashmeeting.php?pwd=655393-15549>
- La réunion du 5/5/2010 : <http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/flashmeeting.php?pwd=784397-16004>
- La réunion du 17/5/2010 : <http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/flashmeeting.php?pwd=59a35c-16163>

Alors que pour l'expérience B le logiciel utilisé était « Skype ». Concernant cette expérience, le nombre des visioconférences entre les élèves et les deux enseignantes était beaucoup plus réduit que celui de l'expérience A, surtout que les élèves étaient moins nombreux et que c'était basée sur deux pays seulement. Au total, cinq visioconférences étaient arrangées avec la présence des élèves des deux pays, ce qui fait qu'ils ont bien profité de leur échange. Beaucoup de sujets étaient abordés comme la culture, le sport préféré, des sujets en rapport avec la famille de chacun (nombre de frères et de sœurs...), cuisine, langue (surtout lors de l'utilisation de quelques mots et vocabulaires différents par les élèves québécois), l'organisation du voyage ainsi que celle du séjour....

A savoir, que les participants ont effectué des sessions d'entraînement de quelques minutes de manière à se familiariser avec le logiciel, avant de passer à l'action. Pour les sessions de communication par clavardage (le chat), les participants avaient pour consigne de ne pas dialoguer à l'oral, et ne pas avoir recours aux signes iconiques (du type émoticônes) mis à disposition par le logiciel *MSN Messenger*. Pour les sessions de communication à l'oral en face-à-face, chaque pays avait ses propres moyens : pour l'expérience B il y avait un grand écran au milieu de la salle de l'informatique placé devant les élèves afin que tout le monde puisse voir, mais malheureusement, les conversations n'étaient pas enregistrées.

Par rapport aux observations liées aux méthodes, déroulement et mode de participation aux deux initiatives Vifralie et Exploration boréale, nous avons pu réaliser que les deux expériences effectuées dans le cadre de notre recherche avaient un projet à effectuer durant lequel les élèves devaient présenter le résultat de leurs recherches sur internet, de leurs lectures, faire des concours de dessins... ce qui a fait naître une communauté d'apprentissage homogène constituée d'apprenants partageant la même langue et culture d'origine et la même langue et culture cible en utilisant les TIC. Après chaque rencontre les apprenants étaient

amenés à résumer leurs échanges avec leurs correspondants devant la classe, tout le monde y participaient et partageaient ces idées ainsi que ces données. Autrement dit, il y avait des règles et des méthodes à suivre afin d’accomplir avec réussite les buts et les objectifs de chaque expérience.

Nous présenterons dans ce qui suit, quelques données relatives au déroulement des deux expériences, la méthodologie employée pour la réalisation du travail, ainsi que le mode de participation des apprenants aux séances de visioconférence, leur réaction et leur comportement en séance d’échange (sur le chat par exemple ou en visioconférence), et aux tâches d’apprentissage obligatoires. Nous présenterons aussi les résultats des différentes tâches/activités d’apprentissage en rapport avec l’élaboration de l’écriture de l’histoire commune par les élèves de quatre pays participant à l’initiative Vifralie. A ce titre, nous exposerons d’abord le scénario de l’histoire, ensuite les différentes activités qui montrent les principales étapes du travail d’écriture en ce qui concerne : le choix du nom des personnages, les énigmes... et à la fin le résultat de l’écriture, autrement dit, le texte de l’histoire en lien avec chaque activité. Sachant que les activités proposées dans le cadre de ce scénario et pour ce travail de découverte interculturelle étaient au nombre de huit.

➤ **Expérience A : Vifralie « *vivre le français en ligne à l’école* »**

Afin de faciliter le travail d’écriture des élèves, les responsables du projet Vifralie ont élaboré un scénario à cadre souple conçu pour les besoins du projet, et représentant un canevas qui guide le travail des classes, mais qui ne limite en aucun cas la créativité ni l’imagination des élèves. Donc, un scénario susceptible d’évoluer selon le déroulement des recherches et des activités conceptuelles où les enfants seront libres de proposer, compléter et modifier le cadre. Il s’agit donc d’une expérience d’écriture collective sur la toile : tout le monde peut y apporter sa contribution, c’est-à-dire, chaque classe sous la responsabilité de l’enseignant qui encadre le travail. Ainsi, une communauté se crée sur Internet qui permet la mise en commun des idées et des technologies pour atteindre des résultats pédagogiques concrets et ce à travers la rédaction à plusieurs mains d’une histoire longue de découverte interculturelle. Ce processus d’écriture collective encadré par ce scénario établi à l’avance va donner lieu à un travail documenté (recherche d’informations sur la toile, dans les dictionnaires, dans les livres, etc.) et à des thèmes prédéfinis et des orientations pédagogiques très précises.

Pour favoriser la découverte interculturelle et l’ouverture sur d’autres cultures, qui constituent les objectifs principaux soutenus par Vifralie, des activités/tâches de genre énigmes ont été

distribuées ayant pour but de se servir de l'histoire et de l'héritage culturel de chaque pays participant. Les énigmes se répartissaient de la manière suivante :

- Les classes belges devaient travailler sur les énigmes en Roumanie.
- Les classes roumaines devaient travailler sur les énigmes en Arménie.
- Les classes arméniennes sur celles en Bulgarie.
- Et les classes bulgares travailleront sur les énigmes en Belgique.

Rappelons que les échanges étaient établis à travers l'utilisation des TIC. Ainsi, la notion de découverte et de partage des cultures était présente. D'ailleurs, c'est le but du projet : faire en sorte que des enfants puissent s'entendre et travailler ensemble au-delà de leurs différences culturelles. La philosophie de la méthodologie qu'on vient d'énoncer plus haut reposait sur des principes essentiels tels que :

- Le travail collaboratif. Les élèves ont produit pour les autres, ensemble avec les autres. Ils ont écrit une histoire en travaillant d'abord en équipes dans leur établissement et puis en échangeant leurs idées avec tous les participants via internet.
La créativité, surtout que tous les détails de l'histoire étaient inventés et mis en forme par les élèves.
- L'interculturalité. Les activités prévues dans le cadre du projet ont permis aux participants de connaître mieux la culture des différents pays, d'apprendre des faits et des événements culturels pour les intégrer dans leurs travaux.
- L'utilisation des TIC. Les échanges entre les élèves et les professeurs étaient réalisées dans un espace virtuel de partage d'idées et d'expériences.
- Le caractère ludique des activités, a fait appel à l'imagination des élèves, qui étaient accompagnées parfois de séances de dessin, de musique.
- La motivation, a constitué aussi un point essentiel dans cette expérience. Certes, toutes les activités avaient un impact direct sur la motivation des élèves pour l'apprentissage du français.
- La recherche d'information plus ou moins autonome. Les élèves, assistés par leur professeur, ont effectué des recherches sur Internet, en s'adressant aux élèves des autres pays, mais aussi dans les CDI, dans des entretiens avec leurs parents, etc.

- L'enrichissement des acquisitions en langue étrangère. Les élèves ont eu la possibilité d'approfondir leurs connaissances sur les thèmes étudiés en langue étrangère (portrait physique et moral, famille, nationalité, relations, vie quotidienne, végétation, animaux, climat, relief, personnages emblématiques, etc.). Ils ont produit des textes où ils vont présenter, se présenter, décrire, demander des informations, raconter, décrire leurs sensations, etc.
- La formation des professeurs. Cette dernière constituera une occasion pour enrichir les compétences des enseignants surtout en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication en classe de langue, mais également pour échanger leur propre expérience pédagogique avec celle des collègues des autres pays.
- Le scénario (novembre 2009) de l'histoire :

Rappelons que les personnages principaux de l'histoire sont des extra-terrestres. Ce qui fait, que les héros de l'histoire restent neutres du point de vue culturel, et leur présence apporte une touche fantastique qui plaît aux enfants. Le principe est que les extra-terrestres ne sont pas effrayants et qu'ils ne rencontrent pas de problème de communication avec les terriens et les autres héros de l'histoire durant leur voyage de découverte sur la Terre. L'aventure commence à leur entrée dans l'atmosphère, où une avarie se produit, les forçant à s'éjecter du vaisseau alors que celui-ci explose au-dessus de l'Europe. Les deux extraterrestres se retrouvent alors obligés de parcourir le continent à la recherche des morceaux de l'appareil, pour réparer celui-ci et repartir chez eux. C'est à cette occasion qu'ils doivent visiter les différents pays participant au projet Vifralie : l'Arménie, la Belgique, la Bulgarie, la Roumanie. Au cours de ces visites, ils feront diverses rencontres (personnages folkloriques, imaginaires ou réels), ils apprendront sur la langue et la culture de chaque pays et devront trouver des indices pour récupérer les morceaux de leur vaisseau. Des tâches genre énigmes étaient mises en place. Les personnages principaux sont au nombre de deux ce qui a facilité la gestion de leurs actions et a permis en même temps de créer des interactions (dialogues, disputes, prise de décisions...). L'un des deux est masculin et l'autre féminin : les filles et les garçons pourront ainsi s'identifier à eux.

- Tâches/activités

- Activité n°1

La première activité suscitait la participation de tous les élèves à un travail à caractère commun dans tous les pays participants, pour le choix des noms des deux personnages de l'histoire : les extraterrestres.

Les enfants devaient réfléchir à des noms pour désigner les personnages avant de commencer à travailler sur l'histoire. Dans ce sens, chaque pays participant devait proposer un prénom féminin et un autre masculin. Et à la fin, un tirage au sort effectué par les responsables du projet déterminerait le choix final des prénoms. Cette première activité étant déjà effectuée : les noms des personnages sont :

Aili pour la fille et Nilou pour le garçon

- Activité n°2

Cette dernière consistait à la création de l'identité de chaque personnage. A savoir, que les groupes travaillent parallèlement tout en échangeant les informations dont ils ont besoin. Pour ce faire, les tâches étaient partagées entre les quatre pays de la manière suivante :

- ✓ Le pays 1 (la Belgique) : les élèves décrivent l'apparence physique des extraterrestres²²⁰ (corps et tête), et envoient aux autres participants la description ainsi que les images obtenues. Voici la description des deux extraterrestres réalisée par les élèves belges :

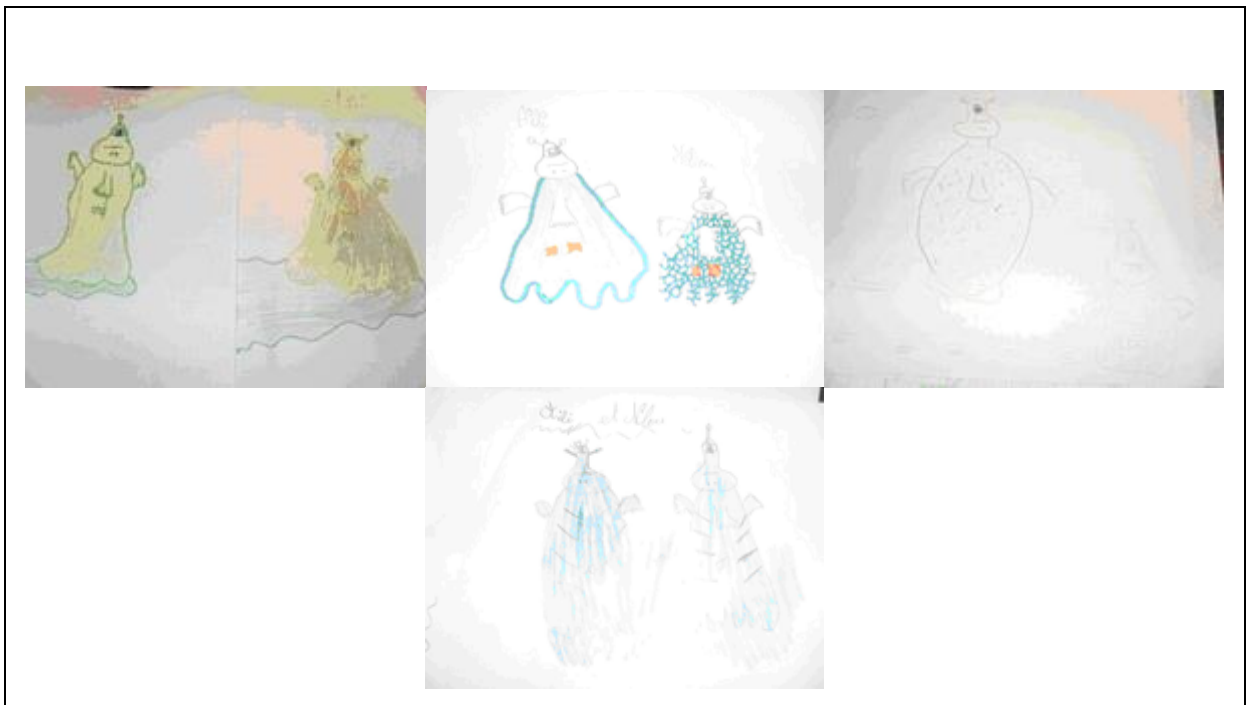
L'apparence physique des ET :

- *Ils ont une tête en forme de poire.*
- *Ils ont un œil au-dessus du front.*

²²⁰ Texte recueilli sur le site de vifralie : <http://vifralie.viabloga.com/news/l-apparence-physique-des-et-la-belgique>

- *Ils respirent grâce à 2 petits trous se trouvant en dessous de la bouche. Cette bouche étant formée uniquement par une ligne horizontale.*
- *Les filles ont deux antennes tandis que les garçons n'en n'ont qu'une seule.*
- *Les ET masculins mesurent plus au moins 70 cm et pèsent plus au moins 300 kilogrammes.*
- *Les ET féminins sont plus grandes (80 cm) et pèsent plus (plus au moins 400 kilogrammes).*
- *Ils n'ont pas de poils, mais des écailles.*
- *Le corps est formé de 3 bras assez courts et ayant 7 doigts de même longueur.*
- *Les ET ont, au centre du corps, 2 trous rectangulaires.*
- *Ils ont des tentacules pour se déplacer; ces tentacules sont gluantes et laissent des traces au sol.*

Figure 15: les images des E.T



- ✓ Le pays 2 (la Roumanie) : les élèves roumains devaient imaginer la planète des extraterrestres : climat, conditions de vie, population²²¹...

²²¹ Texte recueilli sur le site de vifralie : <http://vifralie.viabloga.com/news/leur-planete-roumanie>

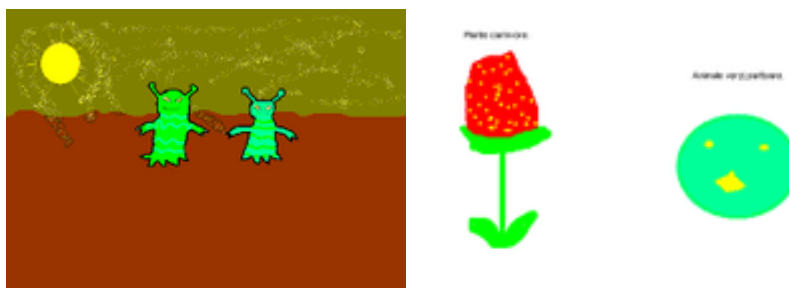
La description de la planète des extraterrestres :

La Planète des ET ressemble un peu à la planète Mars. L'atmosphère est gazeuse, un peu rougeâtre. Ils ont un soleil, mais leur jour est de 34 heures. L'hiver, ça n'existe pas!

Sur leur planète il fait très chaud. La terre est assez sèche, mais ça c'est bien pour se déplacer. Il y a beaucoup de vent et des tempêtes. C'est pour cela que les maisons sont rondes. Ils ont des plantes et des animaux, mais ils se nourrissent de dragées synthétiques.



Les animaux ont des petites antennes. Il y a des plantes carnivores, comme cette fraise rouge qui est une fleur carnivore. Il y a aussi des animaux tout ronds.



Les maisons sont rondes, pas très hautes. Ils ont aussi des villes souterraines.
Les rivières sont artificielles.



Ils se déplacent avec des véhicules très avancés



Il y a plusieurs races et une race qui a des ancêtres venant de la Terre.

- ✓ Le pays 3 (Arménie) : les élèves devaient créer la biographie des E.T²²² tout ce qui est en rapport avec leur âge, profession, famille, relations amicales.

La biographie des ET :

Aïli est une fille qui a 422 ans. Elle fait ses études dans une école approfondie dans l'enseignement de télépathie. Son père est ambassadeur et fait des relations avec la Planète Terre.

Nilou a 434 ans. Il est de la même école qu'Aïli. Ses parents travaillent sur le Pluton. Nilou reste avec ses grands-parents.

Aïli a beaucoup d'amis. Son ami le plus fidèle est Nilou. La tante d'Aïli habite sur Mars avec sa famille. Elle y travaille comme médecin. Son oncle est sur Vénus et il est à la recherche d'un travail. Il est traducteur, il connaît beaucoup de langues y compris le français et le

²²² <http://vifralie.viabloga.com/news/la-biographie-des-et-armenie>

marsien. Son oncle a un fils et une fille qui sont les cousins d'Aïli. Pour son anniversaire ils lui ont envoyé une BD sur la Planète Terre qui l'intéresse beaucoup. En lisant ce livre Aïli entre en relations dans son rêve avec les terriens, elle se met au travail et utilise ses connaissances télépathiques.

- ✓ Le pays 4 (Bulgarie) : les élèves ont travaillé sur l'habillement des extraterrestres ²²³ selon le climat de la planète et leur identité ; ils ont imaginé leur quotidien (occupations, habitudes, loisirs).

Habillement :

Les extra-terrestres portent des uniformes élastiques verts comme la pomme et rouges comme la tomate. Autour du cou ils portent une longue écharpe. Sur la ceinture à la taille il y a un bouton qui les fait invisibles. Hors du vaisseau, NILOU est habillé avec un pantalon noir, vert ou blanc; une chemise bleue, jaune ou orange; un anorak; une écharpe; des gants; un pull orange; des bottes noires. Il porte une pèlerine brillante. AÏLI est habillée avec une robe rose à fleurs blanches ou une jupe blanche et un tee-shirt. Elle porte aussi des gants et des chaussures noires. Elle a un maillot de bains.

Quotidien (occupations, habitudes, loisirs).

Les ET se lèvent très tôt le matin. Ils mangent des bananes et des oranges, mais leur nourriture n'est pas comme la nôtre, c'est une nourriture cosmique. Après le petit déjeuner ils jouent au football avec un rat et puis ils observent les étoiles avec le vieux télescope de leur vaisseau. À midi ils mangent des arbres et ils boivent du coca cola. Puis Aïli nage dans la rivière et Nilou regarde la télévision. L'après-midi ils font des essais avec des créatures qui ravagent leur planète et beaucoup d'autres. Le soir ils prennent la même nourriture que le matin et ils observent les planètes avec le télescope. Avant d'aller au lit ils disent " Boi-boua " = " Bonne nuit ". Ensuite ils dorment dans la forêt sous un arbre.

Les ET aiment boire de l'eau gazeuse et du jus de merise. Pendant leur temps libre ils vont à la plage et nagent. Ils ont envie de bronzer sur la plage. La planète s'appelle Grous Zoom et pour cela la mer s'appelle Grous Zoom.

²²³ <http://vifralie.viabloga.com/news/l-habillement-des-et-leur-quotidien-occupations-habitudes-loisirs-la-bulgarie>

Ils jouent au football, au tennis, au basketball, ils adorent faire des tours de magie. La couleur de leurs yeux change en fonction de l'environnement ou de la planète.

- Activité n° 3

La troisième activité était basée sur des concours de dessins qui devaient refléter le meilleur portrait des extraterrestres. Par la suite, un vote a été organisé sur internet afin de choisir les meilleurs dessins qui serviront de base pour le développement de l'histoire (ces dessins sont ceux qui figurent plus haut). Le but d'une telle activité étant d'apprendre aux élèves comment se servir de logiciel de dessins et comment créer les portraits électroniques.

- Activité n° 4

Basée sur la conversation entre les deux extraterrestres dans le vaisseau qui leur a servi de moyen de transport lors de leur voyage. Pourquoi visitent-ils la Terre ? Quelles sont leurs attentes. Dans cette perspective, les extraterrestres devaient se servir d'un dépliant publicitaire réalisé par les élèves de chaque pays. Encore une fois, les tâches étaient partagées entre les pays. L'objectif de ce dépliant étant de détailler les tâches par groupes d'élèves, leur demander de faire des recherches sur internet.

✓ Le pays 1 (la Roumanie) : la faune terrestre²²⁴

- Regarde Nilou, tant d'animaux! Ils sont tellement différents des nôtres!

- C'est quoi ça? demande Nilou

- Regarde donc les images. C'est écrit clairement Nilou!

Le pygargue à tête blanche; la biche; le chamois; le coq de la montagne; le cerf; la truite; le sanglier; l'ours; le loup

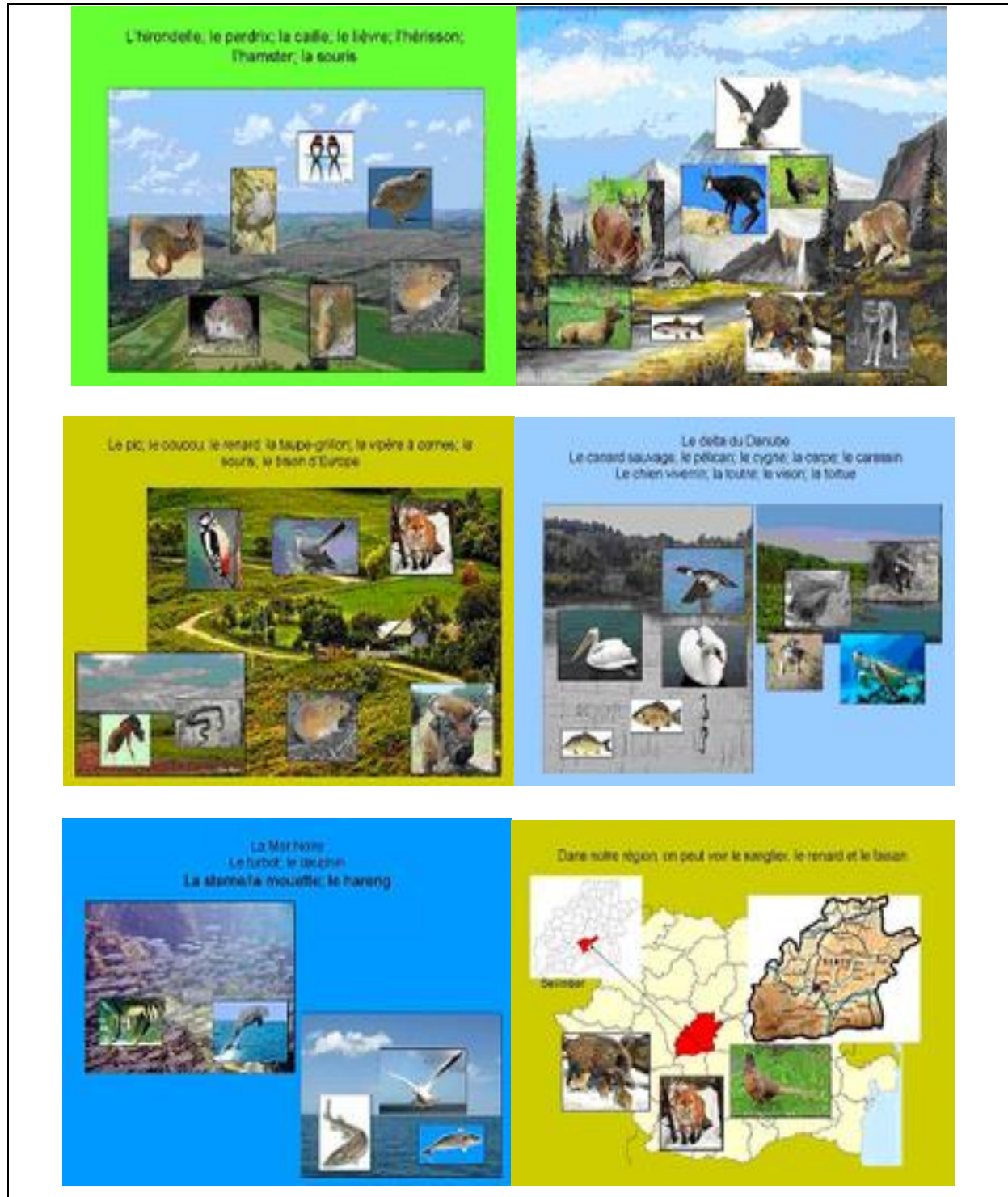
- Aïli, c'est où ça?

- C'est dans un pays qui s'appelle la Roumanie et la région est Sibiu. Mais la Mer Noire est aussi en Bulgarie. Ce sont des pays voisins. Et ces deux pays sont dans un continent qui s'appelle l'EUROPE.

²²⁴ <http://vifralie.viabloga.com/news/vifralie-viabloga-com-news-introduction>

- Mais vraiment Nilou, tu ne regardes pas ton iPod? Cette présentation est tellement tentante!
Allons visiter la Terre!

Figure 16: Les dépliants réalisés par les élèves



- ✓ Pays 2 (la Bulgarie) : le vaisseau et l'équipage
- ✓ Pays 3 (la Belgique) : la flore terrestre (non communiquée)

Le vaisseau est très grand. Il change de forme. Il est rond, ovale ou triangulaire. Le vaisseau peut devenir invisible. Comme ça il évite les dangers. Il y a beaucoup de lampes et beaucoup de boutons. Il y a beaucoup de portes et de fenêtres. Il y a une salle de bains et une cuisine. L'intérieur du vaisseau est en violet et noir. Les sièges sont en cuir violet d'ours martien. Il y a un tapis de renard mercurien. Une luciole vénusienne assure l'éclairage dans le vaisseau. La moitié du vaisseau est occupée par des ordinateurs qui assurent le pilotage. Le soleil et la lune assurent l'énergie de bord. Dans le vaisseau il y a des arbres et un chien cosmique. Les ET dorment sur des lits et des sofas, sur lesquels il y a beaucoup de coussins. A l'intérieur du vaisseau il y a beaucoup de jouets pour le chien Gutterrelle. C'est un animal de leur planète. Nilou aime le chien, mais Aili pense qu'il est "laid".

Leur équipage est formé de beaucoup de robots et de singes cosmiques. C'est un équipage qui fait le ménage. Leur équipage aide aussi le contrôle du vaisseau.

✓ Pays 4 (l'Arménie) : les hommes (non communiquée)

• Activité n° 5

Cette dernière est en rapport avec les premières impressions des extraterrestres une fois arrivés sur Terre. A ce titre, les élèves devaient rédiger des textes courts et décrire les impressions des extraterrestres dans un journal de bord.

✓ Pays 1 (Belgique) : qu'est-ce qu'ils entendent ?²²⁵

Ce qu'ils entendent :

[bip bip] = un portable qui sonne

[Haaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa] quelqu'un qui a peur, quelqu'un qui tombe

[Zzzwip] quand une personne ou une voiture glisse

[Toc toc] quand quelqu'un frappe à la porte

[crrrrrrrrrr] crépitement d'une radio

[Ho] quand une personne est étonnée

[gloups] quand une goutte tombe/quand quelqu'un est étonné/quand on boit quelque chose

[gla gla] quand on a froid et qu'on claque des dents

[flits flits flits] le bruit des flashes

[Zzzzz] quelqu'un qui dort (en faisant du bruit)

²²⁵ <http://vifralie.viabloga.com/news/qu-est-ce-qu-ils-entendent-la-belgique>

[Pip pip pip] le bruit d'une alarme ou d'un réveil
[Hop hop] quelqu'un qui saute
[clac] une porte qui se ferme
[Ha ha ha] une personne qui rit
[wou wou] l'alarme d'une voiture
[ouin ouin] un bébé qui pleure
[boum] une accident de voiture ou une explosion
[tit tac] une horloge
[ding ding] le bruit du tram
[ping] une vitre qui se casse
[Hiiii hiiiiiiii] une voiture qui freine très fort ou une personne qui a peur de quelque chose
[plouf] quelque chose qui tombe dans l'eau
[paf] le bruit d'une gifle
[grrrr] un grognement
[pouêt pouêt] ou [tuut tuut] le klaxon d'une voiture
[waourf waourf] le chien qui aboie
[bang] quelque chose qui explose
[ding dong] une cloche d'église ou la sonnette d'une maison
[grelin grelin] des clefs qui se cognent
[pin pon] une ambulance
[clap clap] des applaudissements ou une dame qui marche dans la rue
[bla bla bla] des personnes qui parlent
[plouf] quelqu'un ou quelque chose qui tombe dans l'eau

✓ Pays 2 (Roumanie) : qu'est-ce qu'ils voient²²⁶

Les deux ET, Aïli et Nilou, arrivés sur la Terre sont un peu effrayés, car c'est un monde étrange qu'ils voient. Ils regardent autour; ils sont accrochés à une structure métallique bizarre. Ils descendent et, prudemment, continuent. Il y a des formes étranges qui se déplacent à l'aide de deux membres, et qui parlent. Aïli et Nilou activent leurs traducteurs automatiques et sur leur petit écran voient que ces formes étranges s'appellent "des hommes" et

²²⁶ <http://vifralie.viabloga.com/news/qu-est-ce-qu-ils-voient-la-roumanie>

leur langue "le français". Nilou introduit une commande dans son ordinateur: "localise-nous". Vous êtes à Paris, la capitale de la France. Vous êtes sur une structure métallique que les humains appellent **La Tour Eiffel**.



✓ Pays 3 (l'Arménie) : qu'est-ce qu'ils pensent ?

Ce qu'ils pensent :

Ils pensent que la Terre est très belle, mais les habitants de cette planète n'ont pas une technologie à haut niveau et on peut faire un échange de technologies. Ils pensent qu'il n'y a pas de mer sur la Terre. Chez les extraterrestres les sensations et la pensée sont liés comme chez les terriens. Mais ce qui les distingue de nous, c'est que quand ils entendent un son particulier ils ont de mêmes pensées.

Voici nos idées :

1. Quand un portable sonne [Bip bip] tous les extraterrestres pensent : « Tiens ! Une tempête de chocolat arrive ! »
2. Et quand quelqu'un a peur à cause de cette tempête inattendue et fait : [Haaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa] , ils se disent : « Avalanche ! Panique ! »
3. En écoutant le glissement d'une personne ou d'une voiture [Zzzwip] les extraterrestres se demandent « Que faire ? On surfe sur le chocolat ? »
4. Les gouttes de chocolat fondu frappent à la porte de chaque maison : [Toc toc] et les extraterrestres crient: « Vite, la météo ! »
5. La radio crépite : [Crrrrrrrrrr]. Les habitants de cette planète disent : « On cherche une radio ! »

6. *La tempête est si forte, ils sont si étonnés et répètent sans cesse : « Ho ! Ho ! Ho ! »
Enfin, ils distinguent des sons mélodieux et le décriptage est déjà fait : « Oh, la langue bulgare ! »*
7. *Mais le chocolat commence à se refroidir et tous les habitants ont froid . Ils se disent [Gla gla] en pensant en même temps : « On tire les antennes sur nos têtes ! »*
8. *[Flits flits flits] on entend des flashes dans l'air et les extraterrestres pensent : « On devient invisibles ! »*
9. *[Tank] - on entend le son des voitures qui se cognent les unes contre les autres . Ils se disent en les observant : « Regarde ! Les voitures se transforment en oreillers ! »*
10. *« Gliiiiiii »- une voiture dérape ! - « Ha-ha-ha ! – pensent les extraterrestres – On s'amuse bien ! »*

✓ Pays 4 (Bulgarie) : qu'est-ce qu'ils sentent ? (non communiquée)

- Activité n° 6

Intitulée : les énigmes²²⁷ (voir annexe), cette activité rappelle le système de niveau des jeux vidéo, la consigne en est simple. Le but de cette activité étant d'apprendre aux élèves la langue ainsi que la culture de chaque pays. La distribution des endroits et des indices était répartie de la manière suivante : Belgique: cockpit, Arménie: ailes, Bulgarie: réacteur, Roumanie: gouvernail. Des énigmes et des épreuves sont donc mises en place, les héros doivent les surmonter pour pouvoir passer au niveau suivant.

La fin de l'histoire se termine sur une note positive. Les deux extra-terrestres ont réussi à résoudre toutes les énigmes avec l'aide des enfants VIFRALIE. Ayant réuni toutes les pièces de leur vaisseau, ils s'apprêtent à repartir sur leur planète d'origine. Soudain, les personnages rencontrés au cours de l'histoire viennent les rejoindre pour leur dire au-revoir. Les extra-terrestres se demandent comment ils ont fait pour les retrouver. En fait, les journaux de chaque pays ont parlé de leurs exploits, ce n'était pas difficile de les suivre à la trace !

- Activité n° 7

L'avant dernière activité devait être inventé par les professeurs ou le scénariste, elle concerne un message d'adieu codé que les extraterrestres avaient laissé avant leur départ, et les élèves du pays concerné doivent le résoudre.

²²⁷ Disponible sur le lien suivant : <http://vifralie.viabloga.com/>

- Activité n° 8

La dernière activité consistait à trouver un nom à l'agence de tourisme que les extraterrestres voulaient fonder pour faire visiter l'Europe aux étrangers. De même, les élèves devaient proposer quelques itinéraires à travers l'Europe. Pour ce faire, il fallait dessiner des cartes géographiques. Certes l'objectif principal de cette activité est de montrer les lieux touristiques de chaque pays. C'est ainsi qu'à travers ce projet d'écriture, la notion de découverte interculturelle, de partage et d'échange sur internet était présente.

En revanche, les élèves devaient se servir TIC pour rechercher en premier lieu les informations dont ils avaient besoin pour accomplir les tâches, et en second lieu pour établir l'échange avec les autres (question/réponse, connaissance...). Finalement, toutes les parties de l'histoire ont été téléchargées sur le site propre de Vifralie après écriture du texte sur le logiciel Word par les élèves.

➤ **Expérience B : Exploration boréale 2011 « éduquer en animant »**

Dans cette expérience, les élèves devaient organiser un voyage dans le petit village nommé « Tadoussac » au Québec, connu sur le plan international pour ses paysages magnifiques mais aussi pour son aspect historique. A ce titre, il était important que les élèves participants à ce projet puissent évoluer dans un milieu cohérent avec leur projet d'exploration boréale et le choix est tombé sur ce lieu, vu qu'il présente des atouts pour la réalisation d'un séjour sur le thème des trappeurs.

En ce qui concerne la méthodologie adoptée pour cette expérience, Il s'agit de l'organisation d'un séjour neige et culture québécoise sous la thématique des trappeurs. Différentes activités ont été proposées aux élèves durant leur séjour, des activités en rapport avec les objectifs soutenus par le projet, tel que des contes et légendes, des musiques et diverses approches culturelles. Dans ce sens, un univers à l'imaginaire développé a été mis en place selon le déroulement du jeu de rôle. Les élèves incarnant des journalistes reporters partent en mission au Canada, en particulier dans le village de Tadoussac, de nombreuses animations et séances de classes leur ont été proposées dans le but d'écrire une histoire sur le Castor. Le séjour des élèves était animé par des activités dominantes de neige et des activités culturelles ; ils ont eu au moins une séance par jour, soit en atelier/classe, soit en sortie. La demi-journée restante était consacrée à des animations en relation avec la culture du pays soit en activité neige, soit

en jeux traditionnels. Des moments de la vie quotidienne et les veillées étaient également associés au rythme du séjour.

- Les activités : le séjour était organisé autour de la culture québécoise, des activités liées à la neige et à la découverte de la nature avec l'objectif d'apprendre à se débrouiller en milieu hostile tel un vrai trappeur, donc en apprenant quelques techniques de survie.
- L'animation des ateliers classe : organisée par l'enseignante, par les animateurs et par le prestataire pour certains domaines théoriques liés à l'activité, et préparée en commun par les équipes françaises et québécoises avec l'aide des enseignantes.
- L'animation hors atelier : ces animations ont été effectuées par les mêmes animateurs qui assurent aussi une continuité éducative.
- Les activités sportives : elles étaient diversifiées (jeux d'équipes, jeux de neige...) et envisagées sous forme d'animations libres et sous forme de défis.
- Les veillées : des soirées différentes proposées par l'équipe et équilibrées par le rythme de la journée. Elles sont reliées à la découverte du Québec, et elles étaient des moments de jeu ou de découverte culturelle.

De retour en France, les élèves devaient exposer devant leurs parents le travail de toute une année basé sur l'apprentissage de l'interculturalité, l'acquisition des langues et la correspondance par internet. Un film sur le séjour devait être réalisé avec l'aide des techniciens afin de montrer aux parents et aux autres aussi les moments passés à l'étranger. Dans ce qui suit nous trouverons les tâches/activités de l'expérience B, ces dernières sont en rapport avec l'apprentissage proposées aux élèves et effectuées lors de leur séjour au Québec.

Dans le cadre de cette expérience, les élèves de l'école les Bruyères à Sucy en Brie (France), devaient organiser à la fin de l'année scolaire une « soirée exposition » ayant comme premier but de montrer aux parents ainsi qu'à leur enseignante les nouvelles connaissances qu'ils ont acquises lors de leur séjour au Québec, autrement dit, les connaissances acquises sur la culture des autres, et délivrer un message, celui des avantages recueillis lors de l'ouverture à l'autre. Et comme second but, de donner naissance à l'imagination et à la création des enfants.

L'idée est la suivante : « des journalistes sont partis en mission au Québec en particulier au petit village le Tadoussac pour découvrir les aspects culturels et naturels de ce village. Suite à ce séjour de découverte¹, une soirée exposition intitulée « Conférence de presse » devait être organisée. Donc, il va falloir faire entrer les parents dans l'univers imaginaire des enfants (qui jouent le rôle de journalistes), et se transformer en « Star » qui viennent participer à cette conférence. Pour se faire, les enfants vont devoir choisir des noms de célébrités pour le donner à chaque parent (à partir de là, les parents eux aussi entrent dans le jeu de rôle). Une fois entrés en salle de conférence, la projection du film préparé pendant le séjour au Québec aura lieu en début de la conférence. Ensuite, les enfants (les journalistes) invitent leurs parents (les stars) pour voir l'exposition des maquettes réalisées tout au long de l'année sur les différentes caractéristiques culturelles de Tadoussac : au total, treize maquettes. »

A savoir que pour effectuer ce travail, les élèves ont eu recours à l'utilisation des TIC pour rassembler les informations dont ils avaient besoin, et ils ont de même profité des conversations établies avec leurs correspondants au Québec pour poser aussi leurs questions sur leur séjour. Afin d'organiser l'explication et de faciliter la compréhension, les élèves étaient répartis en petits groupes tenant chacun un stand pour expliquer le contenu de la maquette. Les images ainsi que les petits textes préparés par les élèves expliqueront davantage ce qu'on vient d'avancer plus haut :

- Maquette n°1 : le Québec

Des cartes géographiques, cartes postales, des brochures et des revues pour approfondir les connaissances sur la ville et son fondateur, Samuel de Champlain. La figure ci-dessous, montre la maquette réalisée par les élèves.

Des informations recueillies sur internet également et à travers les échanges avec les correspondants se trouvant dans l'autre pays.

A collection of Quebec-themed items including two Quebec license plates (332 SAX and QUEBEC), road signs (Beware of Moose, Caution), and books (L'art de la poutine, Le Rivage des paysages, La Faune).

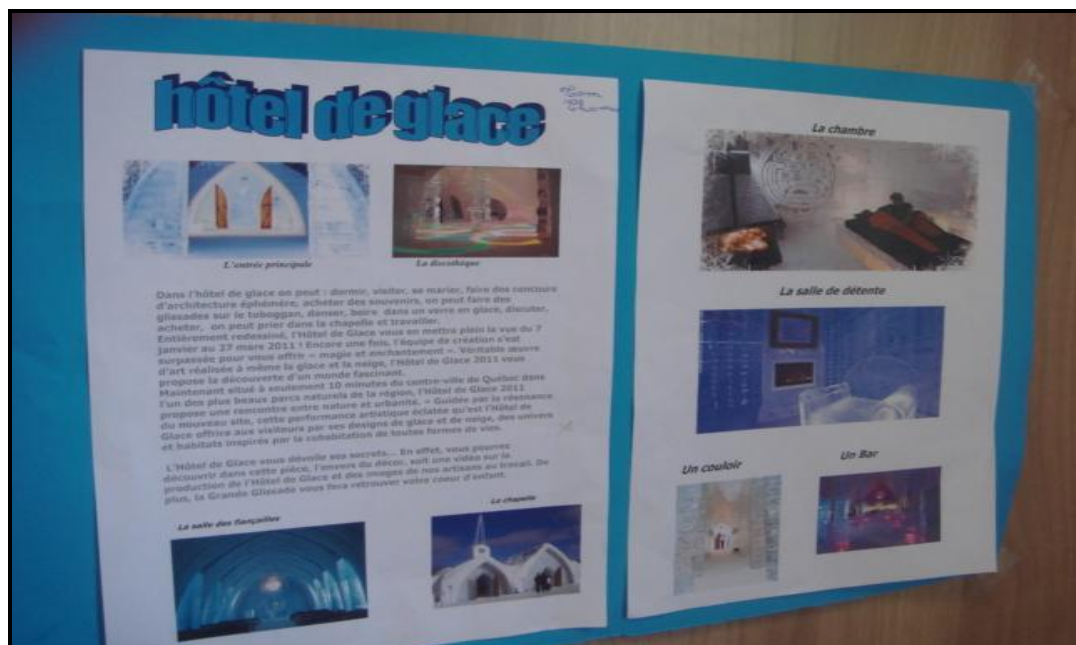
Une maquette qui résume quelques éléments et astuces théoriques de survie dans la forêt. Comme par exemple : faire un feu pour se réchauffer, malgré la pluie, construire un abri, tels de vrais trappeurs, bien se protéger de la pluie, du froid et du vent.

A round table covered with a light green plastic tablecloth, set for a Christmas dinner. A small, decorated Christmas tree stands in the center, surrounded by plates of food, including what appears to be a large white cake or bread. Various toys, including a yellow toy car and a blue toy car, are scattered on the table. A small, decorated Christmas tree is also visible in the background.

- Maquette n° 3 : hôtel de glace

L'hôtel de Glace, uniquement fait de neige et de glace, situé à dix minutes du centre-ville au Québec dans l'un des plus grands parcs naturels de la région. Il fait honneur à la biodiversité et c'est ainsi que l'on évolue dans des univers végétal, marin, animal...de vraies œuvres d'art. A savoir que la mise en page sur papier était réalisée par les élèves avec l'aide d'un expert en informatique. A chaque séance, la classe était répartie en groupe de cinq afin de faciliter l'apprentissage sur ordinateur et suite au manque de poste aussi. Les élèves devaient d'abord faire la recherche sur internet ensuite rassembler les images envoyées par mail par les correspondants et écrire au final le texte sur le logiciel Word.

Maquette 3: Hôtel de glace



- Maquette n° 4 : les contes Amérindiens

Une maquette qui résume l'histoire du peuple ancien. Sachant que la réalisation de cette maquette c'est produite suite aux histoires racontées par les correspondants pendant les échanges en classe sur internet (Skype). Egalement, il y avait beaucoup de questions de la part des élèves sur le mode de vie de ces peuples, la façon dont ils se nourrissent....

Maquette 4: Les contes Amérindiens



- Maquette n°5 : thématique Castor

Pour réaliser cette Cérémonie du Castor il fallait réunir certaines conditions : se diriger vers le poste de traite pour l'échange de fourrure, qui se situe près de la rampe de mise à l'eau. Endroit idéal pour une telle cérémonie puisque tous les éléments (eau, bois, commerce de fourrure) symbolisant cet animal phare y étaient réunies. Une chanson (voir annexe) pour rendre hommage aux Castors a été chantée par les élèves ce soir. Certes, on peut remarquer à travers ces maquettes, l'existence d'un certain niveau de créativité et d'imagination.

Maquette 5:Thématique Castor



- Maquette n°6 : les correspondants

L'arrivée à l'aéroport et l'accueil au Tadoussac par leurs correspondants. Les lettres écrites par les élèves, le compte rendu des visioconférences établis entre eux, la visite de l'école et du centre des mammifères...

Maquette 6: Les correspondants



- Maquette n°7 : les jeux de neige

Cette maquette rassemble les différentes activités physiques et sportives comme par exemple la balade en raquettes, glissades, hockey sur glace.... Des jeux de neige que les élèves ont acquis suite aux explications effectuées par leurs correspondants québécois.

Maquette 7: Les jeux de neiges



- Maquette n°8 : cahier Québec

Parmi les tâches d'apprentissage effectuées, se présente ce cahier qui contient des informations sur le pays, les animaux (les baleines, tortues, les loups, les chiens de traineaux, le centre des CIMM, les belugas, le castor...), la journée trappe, la flore d'Amérique du nord, journée de survie, neige, chansons québécoises, informations sur : Jacques Cartier et Samuel de Champlain, l'île d'Orléans, coutumes amérindiennes, poupée de maïs, le quiz linguistique....

Maquette 8: Cahier Québec



- Maquette n°9 : le carnet du voyage

Un autre cahier réalisé aussi par élève, ce dernier contient des textes, des dessins, des images/photos envoyés et rassemblés tout au long du projet. Tout ce qui est en rapport avec la culture d'origine pour pouvoir ensuite l'échanger avec les correspondants dans l'autre pays afin qu'ils puissent apprendre davantage sur l'autre culture.

Maquette 9: Carnet de voyage



- Maquette n°10 :

Une maquette qui expose les travaux manuels accomplis par les élèves lors de leur séjour comme les portes clé, les chapeaux en fourrure, les cadeaux qu'ils ont reçu de leurs correspondants....

Maquette 10: Travaux manuels



- Maquette n°11 : Hockey

Explication détaillée sur le sport de hockey canadien.

Maquette 11: Le hockey



- Maquette n°12 : Le Castor

Tout ce qui est en rapport avec l'animal le castor : sa survie, les barrages à castor....

Maquette 12: Le Castor



- Maquette n°13 : les chiens de traineaux

Moyen de transport sur la neige.

Maquette 13: Les chiens de traineaux



Suite à cette exposition, nous avons pu constater que tous les élèves avaient acquis de nouvelles connaissances sur un pays qu'ils ne connaissaient pas trop. Les élèves étaient très motivés et enthousiastes, même après leur retour, ils racontaient avec beaucoup de bonheur leur aventure et les souvenirs qu'ils ont gardés de chaque endroit visité et de chaque activité effectuée (Féerie à l'Hôtel de glace, Soirée d'érable, Retour aux flambeaux, Cérémonie du Castor, à l'Archéotopo, Musée de la nature, les baleines, les bélugas, les poissons-castors, Conférence sur les Parcs marins, le rendez-vous au CIMM, les glissades, la rencontre tant attendue avec les correspondants québécois, le déjeuner trappeur, La trappe en pratique et en théorie, Apprendre le Québécois, la place Royale : Centre d'Interprétation, la randonnée raquettes, la nuit en igloo...)

Nous pouvons donc conclure que ce sont des activités qui mettent l'accent sur plusieurs aspects qui sont en rapport direct avec l'objectif principal de notre étude :

- L'aspect culturel :
 - Initiation aux contes et légendes du Québec

- Cuisine québécoise, comme par exemple, comment préparer le sirop d'érable pour le transformer en sucette

L'eau d'érable, qu'il faut bouillir en grande quantité pour obtenir l'illustre sirop d'érable. Ensuite, de grands bacs de neige sont disposés où on y ajoute le sirop d'érable chaud et on le récupère instantanément à l'aide d'une cuillère. On appelle cela des sucettes à la tire. Voici quelques photos :



- Sensibilisation à la presse locale et aux médias
- Visite du fjord du Saguenay, de la région de Chicoutimi

➤ L'aspect informatique

- Utilisation des TIC en particulier l'internet
- Utilisation des visioconférences d'une part, pour communiquer avec les québécois, et d'autre part, pour donner des nouvelles aux parents
- Mise en ligne des photos de chaque journée vécue par les élèves sous la surveillance de l'enseignante
- Création d'un film du séjour
- Correspondance par mail avec les familles françaises

➤ L'aspect de l'interculturalité

- La rencontre avec les correspondants
- Echange de cultures, connaissances, savoirs...
- Invitation des élèves français au domicile des élèves québécois
- Ouverture à l'autre

➤ L'aspect artistique

- Initiation à la géométrie et symbolique des peuples amérindiens
- Carnet de voyage
- Techniques du paysage (peintures, collages, dessins, aquarelles)
- Littérature et création des poèmes

➤ L'aspect scientifique

- Découverte de la faune et de la flore sur place : journée avec des naturalistes
- Travail autour d'un animal (chien de traineau)
- Travail sur les énergies renouvelables en France et au Québec

Ajoutons aussi que les élèves avaient participé à d'autres activités d'apprentissage que nous verrons plus loin comme celle de la fleur culturelle qui a pour objectif de tester le sentiment d'appartenance à la culture d'origine de chaque élève, l'organisation du voyage et le séjour qu'on a déjà vu auparavant.

Par rapport aux résultats ressortis de nos observations liées à la langue d'échange qui est la langue française, les informations recueillies sur la maîtrise de la langue du travail, ont montré la présence de quelques problèmes qui concernent l'identification des problèmes, des besoins et les améliorations nécessaires. À ce titre, les enseignants nous ont confié que le fait de travailler dans une langue étrangère entraînait parfois un appauvrissement de la communication. Ils nous ont signalé que la plupart des élèves sentaient une frustration quand ils devaient s'exprimer dans une langue qu'ils ne maîtrisaient pas bien, surtout qu'au niveau des deux études réalisées, la langue de partage n'était pas la langue maternelle des élèves. La

simplification linguistique véhicule par ailleurs une simplification des échanges qui sont plus fonctionnels.

Dans cette perspective, nous avons pu déduire que l'apprentissage d'une langue seconde à l'âge de six ans est de toute évidence un exercice complexe. En effet, lors de l'apprentissage de la langue maternelle, nous apprenons le vocabulaire en même temps que les concepts. Or, en apprenant une langue étrangère surtout à l'âge de six ans, nous connaissons déjà les concepts mais nous sommes incapables de les exprimer sans connaître le vocabulaire correspondant ce qui génère souvent un sentiment de frustration et d'infériorité, et mène les élèves à traduire le mot voire les phrases dans leur propre langage. Sans doute, les élèves se sentent plus à l'aise quand ils s'expriment dans leur langue maternelle.

Nous prenons ici l'exemple de Solène Smadja, une élève en CM2 de l'école les bruyères en France, qui nous raconte qu'elle était incapable de comprendre lorsque sa correspondante québécoise parlait avec sa mère. « *Il est difficile pour moi de comprendre le sens du mot utilisé entre elles. Si je devais m'exprimer en utilisant le même vocabulaire cela serait très difficile pour moi. Je ne maîtrise pas leur langue* ».

Quelle que soit la langue que nous utilisons, nous parlons sur plusieurs registres différents. Par exemple, on ne parle pas de la même façon lorsque l'on fait une présentation au travail et lorsque l'on parle à ses enfants. Le langage des enfants, le langage des affaires, le langage de l'amour, le langage de la guerre... Dans cette perspective, je cite à titre d'exemple le Quiz élaboré par les élèves québécois pour les élèves français afin de leur montrer comment telle phrase se dit en langue québécoise et sa traduction ou plutôt son sens en langue française pour mieux la comprendre. A savoir, que le sens est le même, c'est seulement le vocabulaire utilisé qui change. Pause linguistique pour apprivoiser les expressions locales. Par équipe de trois (expérience B), ils ont essayé de deviner ce qui se cache derrière elles. Savez-vous par exemple ce que signifie :

- "Slaker la poulie" : en français cela signifie : aller doucement.
- "Se faire passer un sapin" : faire croire des choses.
- "Jeter ses choux gras" : gaspiller sa nourriture.
- "Etre broche à foin" : être mauvais.

Par ailleurs, nous avons pu noter qu'une des conséquences de l'apprentissage linguistique était la simplification et la recherche du terme le plus juste pour être compris. D'après différents auteurs, on remarque qu'il existe plusieurs raisons à cela :

- « *Les lacunes linguistiques existent toujours* » Kristjan F.
- « *L'important c'est d'être capable de revenir à la source du mot afin d'utiliser le mot juste et de savoir l'expliquer clairement si nécessaire* » Jacob G.
- « *direct (moins de nuances, plus concis, tout de suite à l'objectif) et convivial (nonagressif, politesse, ...). Une phrase = une idée. Pourquoi ? pour gagner du temps, et surtout pour être écouté et entendu. Trop de blabla peut noyer l'information que l'on veut faire passer car à ce moment-là, on s'attache au mot plus qu'au sens.* » Anne-Laure H.
- « *Il est toujours nécessaire de s'assurer que l'on est bien compris. On évite les ambivalences : rien ne doit rester implicite au traducteur J'essaie donc d'être très précise* » Monica F.

Donc voici qu'à travers cette méthode d'observation, nous avons pu dégager notre analyse que l'usage d'une langue différente de sa langue maternelle ne permet pas toujours de s'exprimer avec la facilité voulue. Les enseignants l'ont largement souligné. Dans ce sens un élément essentiel s'impose, celui de la reformulation qui s'exerce principalement à l'oral, lorsque le sens d'un mot ou celui de la phrase échappe à son interlocuteur. Il s'agit également d'un trait qui existe dans notre langue maternelle mais qui s'accentue lorsqu'il importe d'être compris dans une langue étrangère. Nous savons tous qu'il s'agit d'un exercice laborieux qui fait perdre une certaine spontanéité au discours mais il apparaît qu'elle est primordiale dans le contexte qui nous intéresse pour éviter le danger du malentendu.

Ces quelques exemples nous ont permis aussi de mettre en évidence certains dysfonctionnements très spécifiques liés à la langue de travail imposée aux élèves. La simplification, les incompréhensions, le temps en raison de reformulation, la traduction qui ne peut s'affranchir totalement de quelques inconvénients (lourdeur, mot à mot, ...), illustre bien ces points :

« *Apprendre et maîtriser une langue étrangère est toujours intéressant et pratique...* » Mais
 « *...on pourra probablement ne jamais s'exprimer aussi bien et clairement que si on utilisait sa langue maternelle* ».

Comme nous l'avons déjà expliqué auparavant, le climat de confiance est essentiel pour assurer une bonne communication, une bonne négociation voire même, un échange bien réussi en situation de communication interculturelle. La négociation a toujours un équilibre fragile et rompre la relation de confiance influera négativement sur l'issue de la communication avec les autres, surtout qu'elle permet d'assurer le climat convivial pour faire accepter les contraintes.

Nous avons pu remarquer que le tutoiement direct entre les élèves a facilité les contacts et a donné l'illusion de la confiance systématique, ce qui a rendu le style de communication direct et convivial entre eux. C'est ainsi que Edward Hall et Fons Trompenaars expliquent que, pour réussir une communication interculturelle les élèves devraient privilégier les trois éléments suivants :

- Une connaissance de la langue d'échange
- Une personnalité ouverte
- Et une connaissance des autres cultures

Ce qui nécessite selon Fons Trompenaars, une formation interculturelle pour la prise en conscience des cultures. Dans cette perspective, la formation interculturelle peut contribuer au succès de l'apprentissage de l'interculturalité et par conséquent de la langue. Autrement dit, nous adoptons un apprentissage dit interculturel²²⁸ :

- Pour prendre conscience qu'il existe des différences culturelles. Cela permettra d'abord à l'individu de prendre conscience de sa propre culture, et c'est à travers cette phase là que l'élève ou l'individu s'ouvre à l'autre.
- Pour respecter ces différences culturelles.
- Pour assimiler les différences culturelles surtout après avoir pris conscience de sa propre culture.

Ainsi, une communication interculturelle sera facilitée en prenant en compte un ensemble de compétences telles que les compétences linguistiques : la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères facilitant la communication avec des personnes ne parlant pas la même langue, la capacité d'ouverture et empathie ainsi que la tolérance à l'incertitude et l'ambiguïté : ouverture d'esprit facilitant la communication avec des personnes différentes.

²²⁸ HALL, E., 1984, *Le langage silencieux*, Seuil, Paris, 237 p.

2.2 Enquête par questionnaire

Les plateformes virtuelles conçues pour l'apprentissage jouent un rôle grandissant surtout qu'elles permettent la rencontre, et la collaboration, d'apprenant résidant dans des pays différents. C'est ainsi que l'apprentissage quel que soit son genre, s'effectue dans un contexte multiculturel médiatisé par les TIC qui favorisent d'abord le champ de l'apprentissage de l'interculturalité (le cas de notre étude) reconnue comme une nouvelles perspective, et par la suite, l'apprentissage de langues.

Egalement, ce champ de recherche et de réflexion intéresse les établissements scolaires qui cherchent à développer, au sein de leurs équipes, les compétences d'adaptation des élèves à des milieux culturels de plus en plus vastes et variés afin de créer des réseaux de travail et de communication efficaces. Comprendre et s'approprier TIC, comment en faire un usage enrichissant et éducatif devient désormais un enjeu majeur dans tous les établissements scolaires qui cherchent à développer les compétences ainsi que l'ouverture de leurs élèves vers de nouvelles cultures.

Le contexte de notre réflexion se base comme on l'a déjà répété à plusieurs reprises sur deux expériences pédagogiques intégrant les technologies de l'information et de la communication menées auprès des jeunes élèves scolarisés unissant six pays francophones différents et principalement des étudiants en classe primaire (CM2), amenés à pratiquer sur la totalité de leur année scolaire la collaboration et la correspondance en ligne avec d'autres élèves appartenant à des cultures distinctes. L'utilisation des TIC en classe, en particulier l'internet, change la façon dont les étudiants et les enseignants interagissent.

2.2.1. Définition

Un questionnaire est un outil méthodologique. Il est composé d'une série de questions s'enchaînant de manière structurée et permettant la collecte méthodique d'informations dans le cadre d'une enquête, de façon directe ou par l'intermédiaire d'un enquêteur. L'enquête par questionnaire vise la vérification d'hypothèses théoriques tout en permettant à l'enquêteur d'obtenir des renseignements quantitatifs ou qualitatifs, précis et exploitables, présentés sous forme de tableaux ou graphiques.

L'administration du questionnaire, comme l'affirment Ghiglione et Matalon (2004), peut se dérouler, soit au domicile du participant, soit dans les lieux publics. Dans notre recherche, nous avons effectué un questionnaire en milieu scolaire. Nous nous sommes intéressés aux élèves des classes de CM2 rencontrés dans leurs salles de classes, en plein cours. A savoir qu'il existe deux modes d'administration du questionnaire :

- L'administration directe (le choix dans nos questionnaires) où la personne interrogée note elle-même ses réponses sur le questionnaire. La personne qui mène l'enquête (l'enquêteur) peut être ou non présente.
- Le questionnaire d'administration indirecte : dans ce cas, c'est l'enquêteur qui note les réponses que lui fournit le sujet. L'enquêteur est donc forcément présent.

L'administration directe de l'ensemble de nos questionnaires a été réalisée par correspondance. Les questionnaires ont été envoyés par internet sous forme de courrier électronique alors que les réponses quant à elles nous les avons reçu par la poste.

2.2.2. Contexte d'étude

L'outil privilégié sera donc dans le cadre de notre recherche, un questionnaire **administré direct** auprès des jeunes élèves scolarisés et des enseignants. Les élèves du monde francophone participants sont amenés à communiquer et à partager en ligne sous forme de différentes modalités de communication : en mode de visioconférence, par le clavardage (chat), sur le forum et sur une plateforme d'apprentissage à distance Moodle (modular object-oriented dynamic learning), et à travailler ensemble dans le cadre de situations d'apprentissage collaboratif et dans un contexte multiculturel intégrant les technologies de l'information et de la communication.

A ce titre, deux questionnaires constituant chacun le point de départ d'une démarche évaluative du niveau de connaissances et de compétences des élèves participants aux deux initiatives ont été établis. Permettant chacun la mise en relation avec les faits, et la connaissance du niveau de la population sujet de notre étude en ce qui concerne trois points essentiels :

- Leur degré de familiarisation avec les TIC ;
- leurs connaissances vis à vis des expériences auxquelles ils participent ;

- les connaissances acquises sur la culture des autres après la mise en place du contact et de l'échange.

La population constituant le sujet de l'étude concerne **toute la population**. Les étudiants sujets potentiels de notre enquête d'observation ainsi que de notre enquête par questionnaire, sont des élèves âgés de 9/10 ans en CM2 qui viennent de six pays francophones différents : la France, la Belgique, l'Arménie, la Roumanie, la Bulgarie et le Québec.

L'expérience A comprend la participation de 4 pays (Belgique, Arménie, Roumanie, Bulgarie) dont 5 écoles avec 2 classes dans chacune, 300 élèves et 30 enseignants. A la différence de l'initiative Vifralie, l'expérience B comporte la participation de 2 pays (France et Québec), avec 2 classes de CM2 et 2 enseignantes, et par la suite 50 élèves (25 dans chaque pays).

Le premier questionnaire adressé aux professeurs, était fondé dans sa totalité sur des questions ouvertes, et se base sur deux points essentiels constituant une sorte de miroir reflétant les faits qu'on ne pouvait pas observer et les informations qu'on ne pouvait pas connaître non plus sans être présent sur les lieux. A savoir :

- La manière dont cette expérience a été présentée aux élèves et quelles réactions elle a suscitées.
- L'évaluation du niveau des élèves en matière d'utilisation des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), de langue et d'interculturalité.

Quant au second questionnaire, il concernait les élèves, échantillon de notre étude et qui sont au nombre de 75, ce dernier était composé de trois parties comme on vient de le signaler plus haut, dont l'une porte sur l'utilisation de l'Internet par les élèves pour tester leur connaissance dans ce domaine. Une partie basée sur des questions en rapport avec chaque et qui a pour objectif principal d'analyser l'intérêt des élèves vis-à-vis de ce projet. Et également, essayer de savoir jusqu'à quel point les élèves ont-ils compris les enjeux et les principes des expériences auxquelles ils participent. Et une dernière partie qui vise à tester les connaissances des élèves en matière d'interculturalité autrement dit, les savoirs acquis sur la culture de l'autre. Divers types de questions ont couronné ce questionnaire :

- Des questions informatives, pour avoir des réponses précises et ne pas fournir des réponses fausses.
- Des questions fermées pour ne pas créer un dialogue et avoir une seule réponse directe et non développée.
- Des questions à choix multiples afin de faciliter la compréhension et en même temps d'amener les élèves à réfléchir sur la réponse.

Ajoutons que la présentation de chaque projet était effectuée par les enseignants en classe dernière était basée sur les points essentiels suivants :

- Des informations sur chaque projet. Comme par exemple : les différents pays participants, la méthode de travail, le scénario de l'histoire collective qu'ils allaient écrire ensemble avec d'autres élèves dans différents pays, l'objectif de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication...
- Des renseignements sur les pays participants en utilisant toute sorte de documentation (carte géographique, internet, photos, brochures ...)
- Documentation générale sur le travail et les tâches/activités d'apprentissage.
- Accès et utilisation de l'adresse des sites conçus pour les deux projets.
- Les préparatifs du voyage et du séjour (expérience B).

A savoir, que les résultats obtenus et l'analyse effectuée concernent, en ce qui est en rapport avec l'expérience A, les données recueillies dans une seule école « l'école 17 Damian Grouev » située en Bulgarie (donc un seul pays des quatre participants). Et parmi les 300 élèves qui devaient constituer la totalité de notre échantillon, 25 seulement ont répondu aux questionnaires qui leur ont été adressés. Sur 30 enseignants, on a pu récupérer les réponses de 2 enseignantes l'une Arménienne et l'autre bulgare (expérience A). Plusieurs causes sont à l'origine de ce problème :

- Problèmes de réception par courriel électronique ou par poste.
- Absence de connexion internet.

- Manque de temps.
- Examens, vacances, et grèves dans certains pays.

Cependant, en ce qui concerne le projet de l'exploration boréale, la totalité des élèves (50 élèves) avait participé à cette enquête ainsi que les deux enseignantes. Ce qui fait que notre population s'est composée en final de la manière suivante :

Tableau 19: Population du premier questionnaire

POPULATION	Filles	Garçons	TOTAL
VIFRALIE	14	11	25
EXPLORATION BOREALE	26	24	50

2.2.3. Synthèse des principaux résultats des questionnaires (élèves et professeurs)

Dans ce qui suit, nous ferons d'abord, une synthèse des réponses obtenues par les enseignants et ensuite, nous exposerons les résultats recueillis des questionnaires adressés aux élèves sous forme graphique pour mieux comparer les chiffres obtenus et nous ferons à la fin dans la partie suivante une analyse des résultats obtenus.

- Les professeurs

Il ressort de l'enquête réalisée auprès des six enseignantes ayant répondu à ce questionnaire, que ces dernières ont procédé par une présentation générale sur l'environnement du projet (pays participants, méthode de travail, scénario de l'histoire collective qu'elles allaient écrire ensemble avec d'autres élèves dans différents pays ...), ainsi que sur l'environnement des autres élèves participants : leur pays, difficultés de langue ... Avec l'aide de leur professeur de géographie, les élèves en Arménie ont testé leurs connaissances sur les pays participants. Selon le professeur, les élèves avaient des connaissances satisfaisantes sur la France, alors que pour les autres pays leurs connaissances étaient faibles. Au contraire, les élèves en BULGARIE avaient une autre méthode de travail : toujours avec l'aide de leur professeur, ils

ont cherché et regardé sur une carte géographique la situation des pays. Grâce à l'utilisation de l'internet, après réception des ordinateurs, ils ont pu travailler en profondeur sur la Belgique et sa capitale. Cet exercice a beaucoup intéressé les élèves, leur professeur nous raconte qu' *« ils se sont bien amusés parce qu'ils ont vu de près les Bandes Dessinées sur les murs de Bruxelles et ils ont voyagé jusqu'à Sofia, sur la carte interactive, et ont découvert l'emplacement de leur école et leur adresse de domicile »*.

Les professeurs affirment que les élèves étaient motivés par le fait d'avoir de nouveaux amis, surtout dans d'autres pays, et que c'est à travers la correspondance par internet qui s'avère être une nouvelle méthode intégrée dans leur programme tout en tenant compte que le but était éducatif et ne concernait pas une perte de temps. D'ailleurs, ils sont curieux d'apprendre sur la culture des autres, d'en savoir plus sur leurs coutumes, sur la réalité de leur pays, son histoire, son patrimoine ... En Arménie, *« tous les élèves étaient enchantés et ils attendaient avec impatience le lancement du projet. Ils étaient tous curieux d'un tel sorte de travail »*. Ce qui n'est pas le cas pour les élèves bulgares, leur professeur proclame qu' *« au début, les enfants étaient très enthousiasmés, puis peu à peu ils ont commencé à se fatiguer. Je considère que les tâches linguistiques dépassent leur niveau de langue étrangère et de connaissances culturelles »* (Informations recueillies à partir du questionnaire adressé aux profs).

Concernant l'usage des TIC dans l'éducation, les enseignants affirment l'importance de l'intégration de ces technologies dans l'enseignement, ils considèrent que les technologies de l'information et de la communication sont un moyen voire même un outil pour diversifier, préparer et présenter un thème aux élèves d'une façon imagée qui attire et retient leur attention. *« C'est aussi un lien de communication entre professeur et élève très rapide »*. L'usage des TIC dans l'apprentissage des langues, et la maîtrise de ces derniers, augmente les sources d'informations de l'apprenant. Le professeur bulgare affirme qu' *« en classe, les contenus vidéo qui lient l'écoute et le visionnage permettent une meilleure compréhension de la matière enseignée »*. En effet, les enseignantes soutiennent l'idée que le réseau offre de nombreux parcours pour partir à la découverte du monde ainsi qu'à la découverte de l'autre et de sa culture. Ce qui renforce le lien entre les individus de différentes cultures, et favorise par la suite divers types d'apprentissage surtout celui de la langue et de l'interculturalité.

Egalement, ces deux expériences vont permettre l'utilisation des TIC dans les classes surtout pour établir la communication entre les élèves sous divers formes et modalités : les

visioconférences, le chat, le forum... avec les élèves des autres pays. A savoir, que suite au retard de réception du matériel, les enseignants ainsi que les élèves n'ont pas profité pleinement de ces conversations.

Par rapport au progrès et à l'évaluation du niveau des élèves en matière de langue et d'interculturalité, les enseignants affirment que le niveau de leurs élèves s'est amélioré surtout lorsqu'ils ont travaillé sur des thèmes qui n'existent pas dans leur programme scolaire. En Bulgarie par exemple le professeur proclame qu'ils ont « *eu des cours supplémentaires qui permettent de faire plus d'exercices sur la langue* ». De même pour les élèves arméniens, leur professeur raconte que vifralie a « mobilisé l'imagination » de ces élèves surtout en travaillant en groupe. C'est à travers la participation à un projet tel que vifralie que les élèves savent maintenant beaucoup de choses sur la culture des autres pays, en Bulgarie les élèves « *ont travaillé sur la Bande Dessinée, les régions, la cuisine et quelques monuments belges* ».

De son côté Laurence Russo (enseignante à l'école des Bruyères en France), était ravie par la réaction de ses élèves elle nous raconte : « *je ne m'attendais pas à une telle réaction de la part de mes élèves, surtout au niveau des garçons, ils étaient très attentifs et motivés et me demandaient toujours la date de la prochaine rencontre avec leurs correspondants* ».

C'est ainsi que les quatre enseignantes se réunissent autour de l'idée suivante : « *une expérience n'a jamais d'inconvénients* ». Concernant les avantages de ces deux initiatives, les enseignants affirment qu'ils ont appris à travailler en équipe et à créer « *un bon climat de collaboration* ».

- Les élèves

La synthèse des résultats sera composée de deux parties : nous procéderons d'abord par la présentation du résultat des données recueillies auprès des élèves bulgares (expérience A) et par la suite à celles des élèves participant à l'expérience B.

Comme on l'a déjà signalé dans la partie précédente, ce questionnaire était réparti en trois sous parties visant chacune des objectifs différents :

La première, qui est en rapport avec **l'utilisation personnelle de l'Internet** par les élèves (à domicile, à l'école ou à l'extérieur) avait comme objectif de savoir si les élèves sont initiés à

l'utilisation de l'ordinateur et de l'internet. Dans quel but l'utilisent-ils ? En quoi l'internet les intéresse-t-il ?

La seconde, basée sur la connaissance préalable que les élèves ont éventuellement des projets dans lesquels ils sont impliqués.

Et une dernière sous partie celle qui concerne les connaissances acquises sur la culture des autres avant et après le lancement des deux initiatives.

2.2.3.1. L'utilisation des TIC

Dans cette partie nous présenterons les résultats des questions principales, également celles qui sont en rapport avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en particulier l'internet, nous réaliserons une comparaison entre les réponses des filles et celles des garçons surtout en ce qui concerne l'intérêt de leur navigation sur internet : pour quelles raisons ils se connectent sur le réseau ? Tout en mettant l'accent sur la durée de la navigation par jour et le nombre d'heure ainsi que la fréquence d'utilisation.

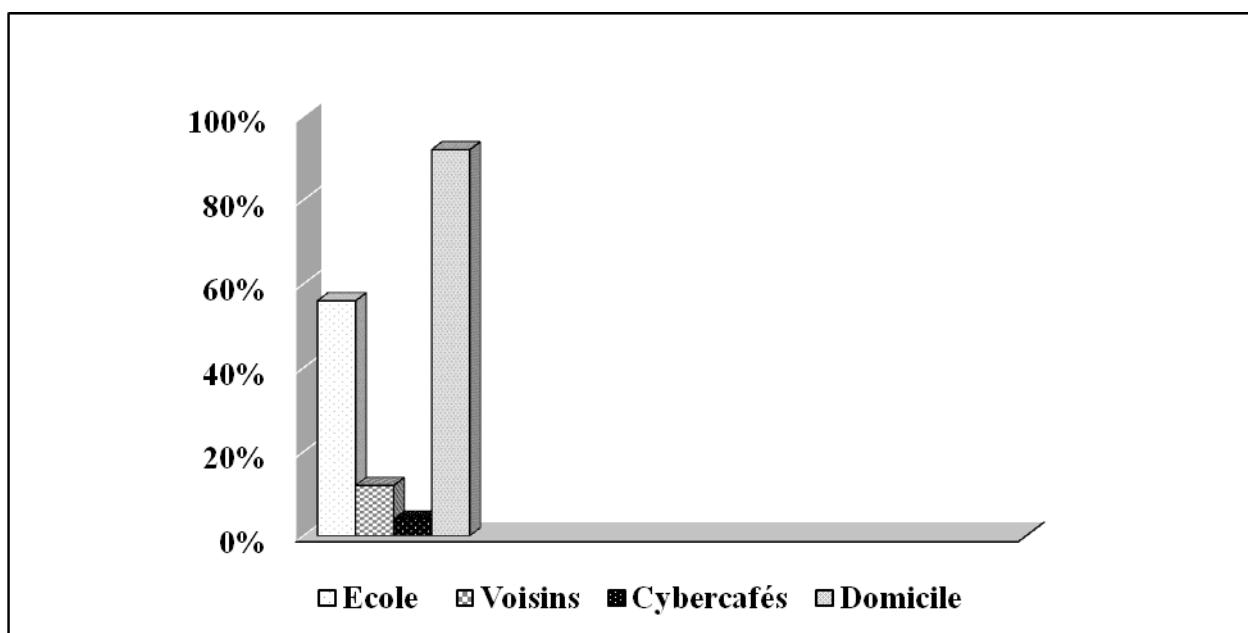
Ceci nous permettra de savoir d'une part, le niveau des élèves en matière d'utilisation de ces technologies. D'autre part, de savoir la place qu'occupent les technologies de l'information et de la communication dans la vie quotidienne des élèves. De même, de tester leurs compétences.

➤ Expérience A : VIFRALIE « vivre le français en ligne à l'école »

Les réponses obtenues suite au recueil des données, font ressortir que 96% des élèves bulgares possèdent un ordinateur à domicile. Ce qui confirme l'hypothèse qui soutient l'idée suivante : les technologies de l'information et de la communication font partie intégrante de notre vie quotidienne. La totalité des élèves de cette classe (25 élèves bulgares), ont déjà des connaissances en matière d'utilisation de l'ordinateur (fonctionnement, connexion et navigation sur internet). Cet apprentissage leur a été fourni en premier lieu à domicile (88 %) et en second lieu chez des amis (8 %) voire ailleurs (4 %).

En ce qui concerne le lieu d'utilisation et/ou de connexion, la majorité d'entre eux (92%) affirme être connectée sur le réseau depuis leur domicile (graphe n°1).

Graphe 1: Le lieu de connexion sur internet

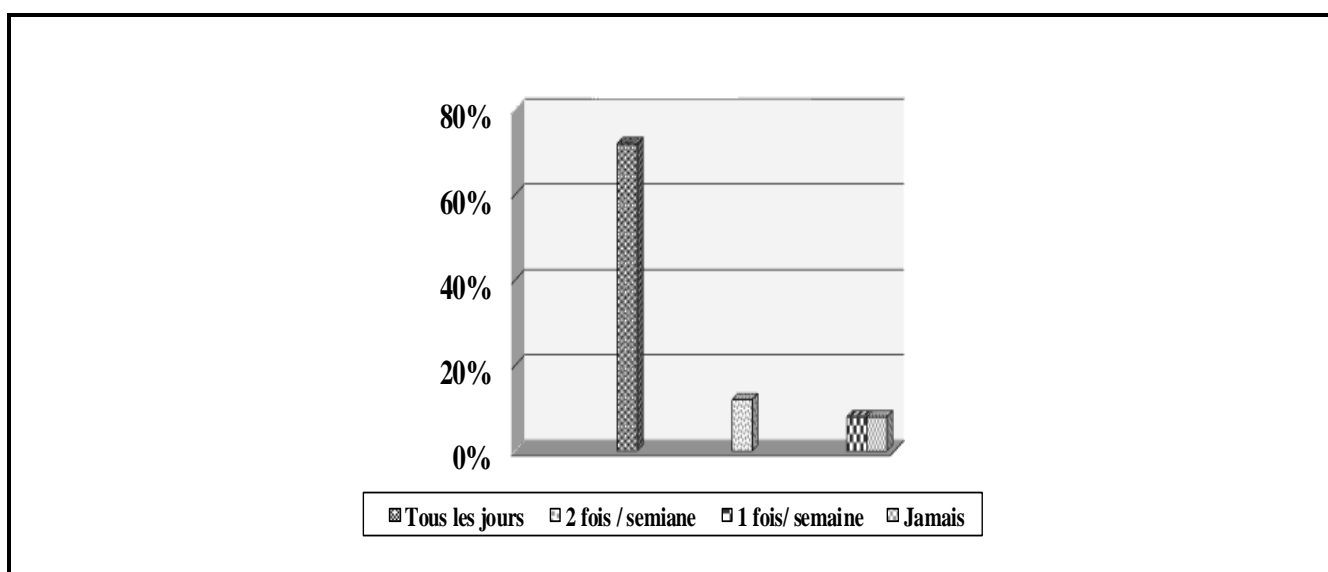


Alors que la moitié des élèves soit 56%, se connectent en étant présents dans d'autres lieux que leur domicile comme par exemple à l'école (56%), comme le montre le graphe ci-dessus.

Concernant la fréquence d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (par jour ainsi que par semaine), la durée de connexion et de navigation sur internet et les compétences des élèves dans ce domaine, nous procéderons par la présentation générale des résultats et par la suite nous établirons la comparaison entre les filles et les garçons afin de connaître les intérêts de chacun.

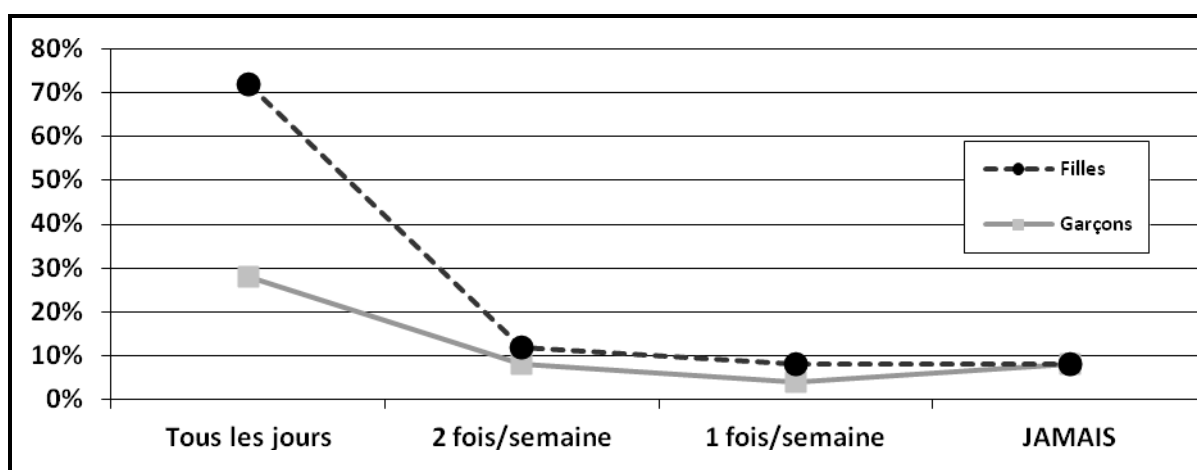
Il apparaît donc, que 72% des élèves participant à notre enquête utilisent quotidiennement ces technologies, et que 12% se connectent sur internet deux fois par semaine (graphe n°2)

Graphe 2: L'utilisation des TIC



Le graphe ci-dessous reflète la comparaison entre les filles et les garçons par rapport à la fréquence d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

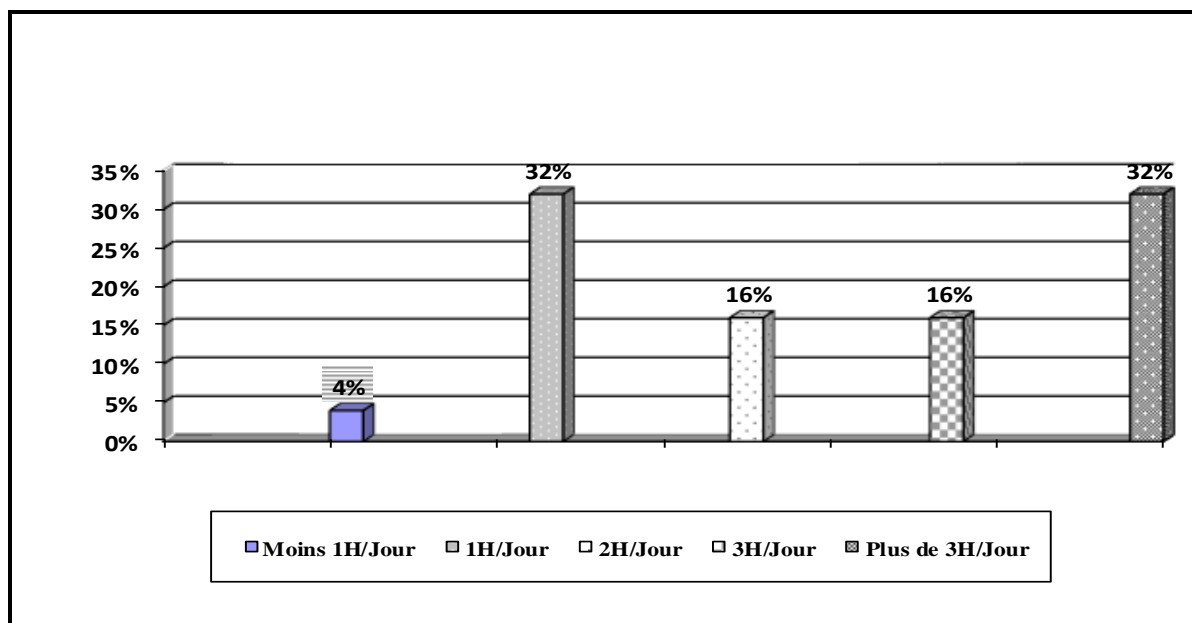
Graphe 3: La fréquence d'utilisation de l'internet par les filles et les garçons



Le graphe ci-dessus montre que les filles se servent plus fréquemment des technologies de l'information et de la communication tout au long de la semaine soit 44% pour les filles contre 28% pour les garçons. Cette différence peut être la résultante de plusieurs facteurs : 48% des filles déclarent qu'elles s'en servent parfois pour faire des recherches à bases informatives, parfois pour envoyer et recevoir des messages (84%), 76% des filles nous signalent qu'elles utilisent ces technologies pour discuter avec des amis.

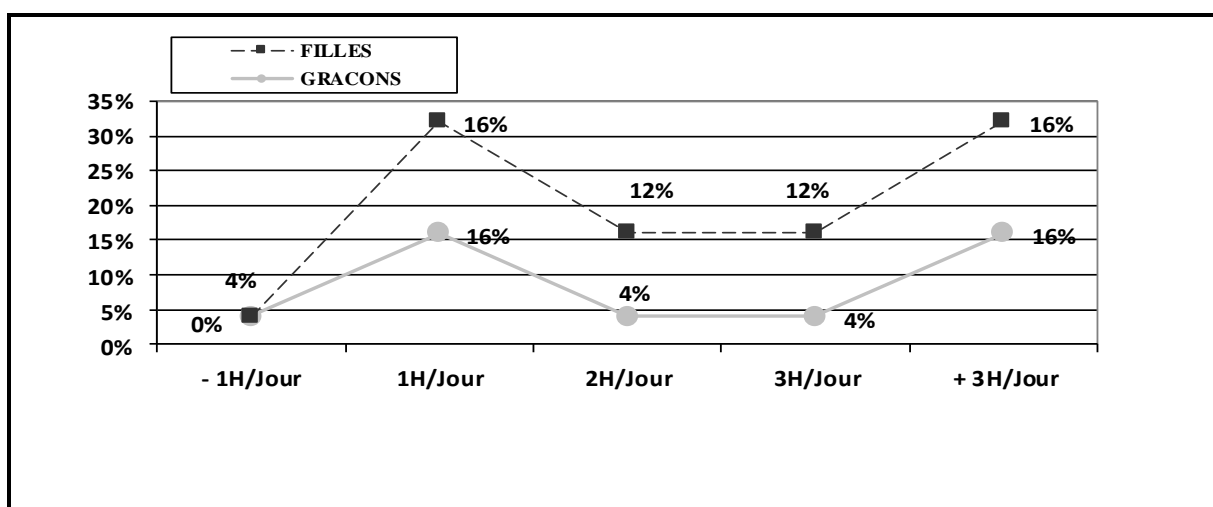
Cependant, en matière de la durée de connexion/navigation sur internet, du graphe suivant il ressort que près de la moitié (48%) des élèves interrogés se connectent au moins 3 h par jour (graphe n°3), ce qui s'avère être un résultat intéressant chez des jeunes élèves âgés de 9/10 ans.

Graphe 4: La durée de connexion sur le réseau



Le graphe suivant nous indique encore une fois la différence qui existe entre les filles et les garçons en ce qui concerne cette fois la durée de navigation sur internet. Un pourcentage identique pour les deux sexes pour une durée qui n'est pas inférieure à une heure par jour et plus que trois heures par jour (16%) avec une petite différence d'augmentation à signaler pour les filles :

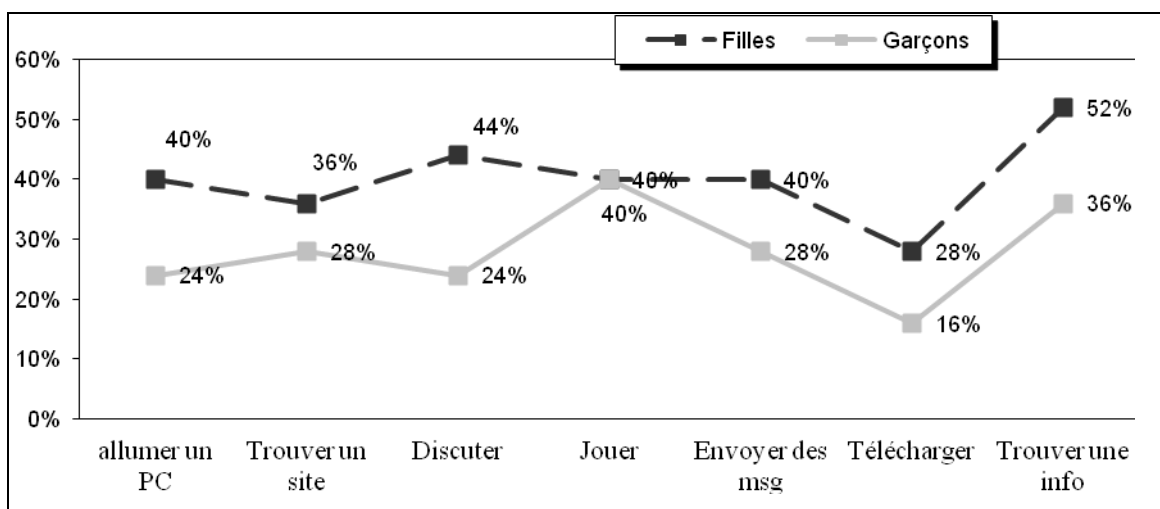
Graphe 5: La durée de connexion sur internet, comparaison filles et garçons



Au sujet des compétences, les élèves avaient la liberté de choisir parmi huit possibilités pour répondre à cette question. Cette dernière a reflété le haut niveau des élèves en ce qui concerne leurs savoirs en matière de technologies de l'information et de la communication. D'après les résultats, nous avons remarqué que 88% des élèves savent comment trouver une information sur internet en allant sur différents moteurs de recherche, aussi, comment télécharger un programme ou un jeu (52%), et que plus de la moitié (68%), savent comment s'en servir pour discuter avec des amis et envoyer un courrier électronique (60%).

Afin de savoir qui est plus compétent que l'autre, le graphe ci-dessous montre une comparaison entre les compétences des filles et des garçons acquises dans le domaine d'utilisation de l'internet. Voici le résultat :

Graphe 6: Les compétences des filles et des garçons en TIC



Ajoutons aussi, que la totalité des élèves est au courant qu'il s'agit bien d'un réseau informatique qui présente différents services tel que :

- La possibilité de faire des recherches, trouver des informations sur un sujet donné...
- L'avantage de discuter à distance avec les amis
- Télécharger des programmes, des jeux, des chansons et des vidéos...
- L'opportunité d'envoyer et de recevoir des messages en utilisant le courriel électronique
- Travailler comme par exemple : taper des textes, dessiner, modifier des images...
- Jouer

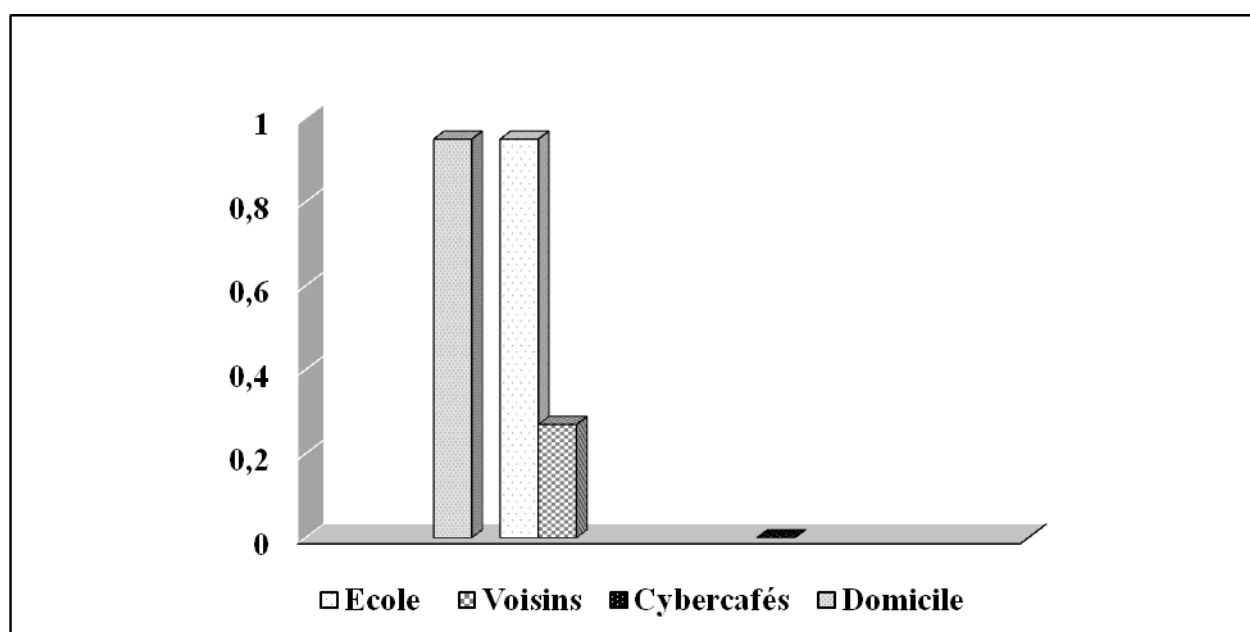
➤ **Expérience B : Exploration boréale « éduquer en animant »**

Rappelons avant de présenter les résultats des données recueillies auprès des élèves participant à l'expérience B, que les deux équipes devaient répondre aux mêmes questionnaires sans aucune différence dans les données ainsi que dans les objectifs de ces derniers.

Alors, suite aux réponses obtenues, il ressort que la totalité des élèves affirment posséder un ordinateur à la maison, soit 22 élèves, et savent comment s'en servir. Il apparaît, que ce genre d'apprentissage leur a été fourni en premier lieu à domicile pour un pourcentage identique de 95%. Ce qui fait, que l'hypothèse avancée plus haut, également celle qui soutient l'idée que : les technologies de l'information et de la communication font partie intégrante de notre vie quotidienne, est encore une fois confirmée.

En ce qui concerne le lieu d'utilisation et/ou de connexion, la majorité d'entre eux affirme être connectée sur le réseau depuis leur domicile, et aussi sur celui de l'école pour un pourcentage identique de 95% (graphe n°7).

Graphe 7: Le lieu de connexion sur internet

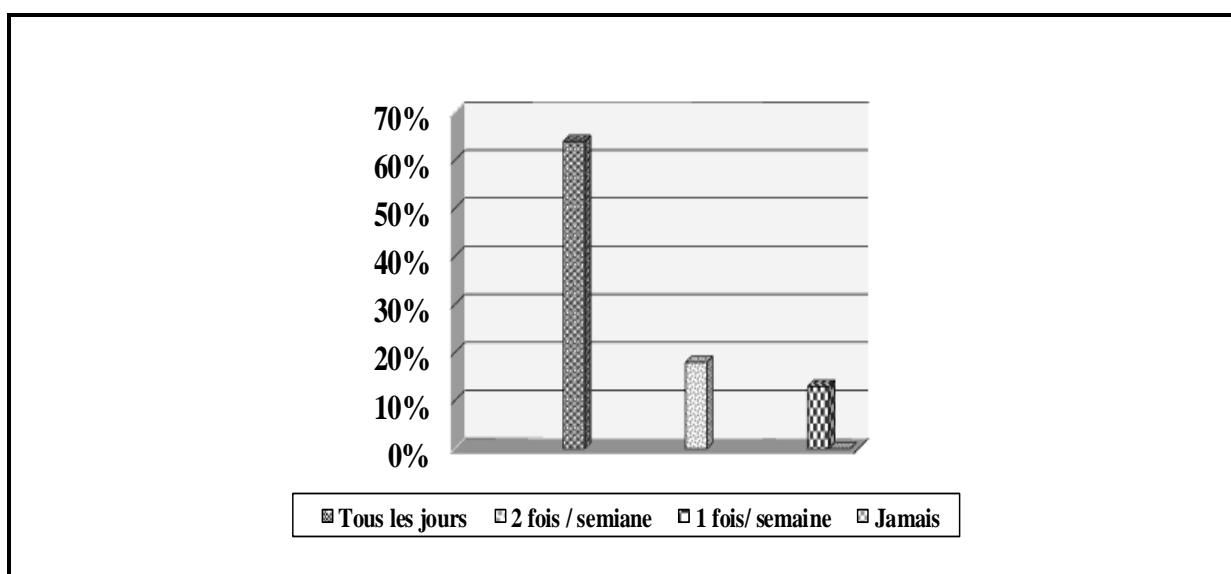


Alors que le reste des élèves soit 27%, se connectent en étant présent dans d'autres lieux que leur domicile comme par exemple chez les voisins ou les amis comme le montre le graphe ci-dessus.

Quant à la fréquence d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (par jour ainsi que par semaine), et la durée de connexion/navigation sur internet et les compétences des élèves dans ce domaine, elle marque une différence au niveau des filles et des garçons. Dans ce qui suit, nous utiliserons la même méthode que nous avons adoptée pour présenter les résultats de l'expérience A, ce qui fait que nous procéderons par la présentation générale des résultats et ensuite, nous établirons la comparaison entre les filles et les garçons ayant pour but principal de connaître les intérêts de chacun des deux sexes.

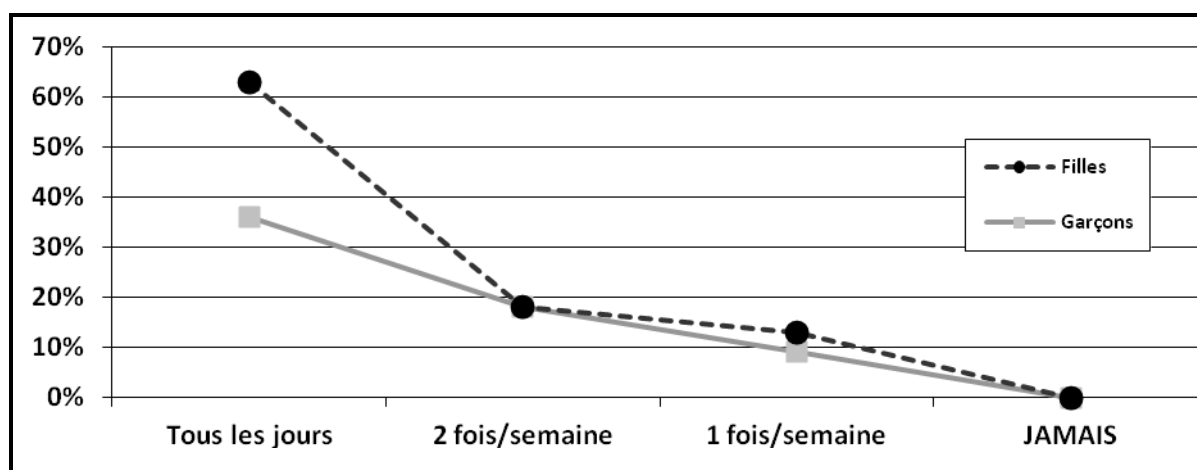
Il apparaît donc, que 64% des élèves participant à notre enquête utilisent quotidiennement ces technologies, et que 18% se connectent sur internet deux fois par semaine (graphe n°8)

Graphe 8: L'utilisation des TIC



Le graphe ci-dessous met l'accent sur la comparaison entre les filles et les garçons par rapport à la fréquence de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Graphe 9: La fréquence d'utilisation de l'internet par les filles et les garçons



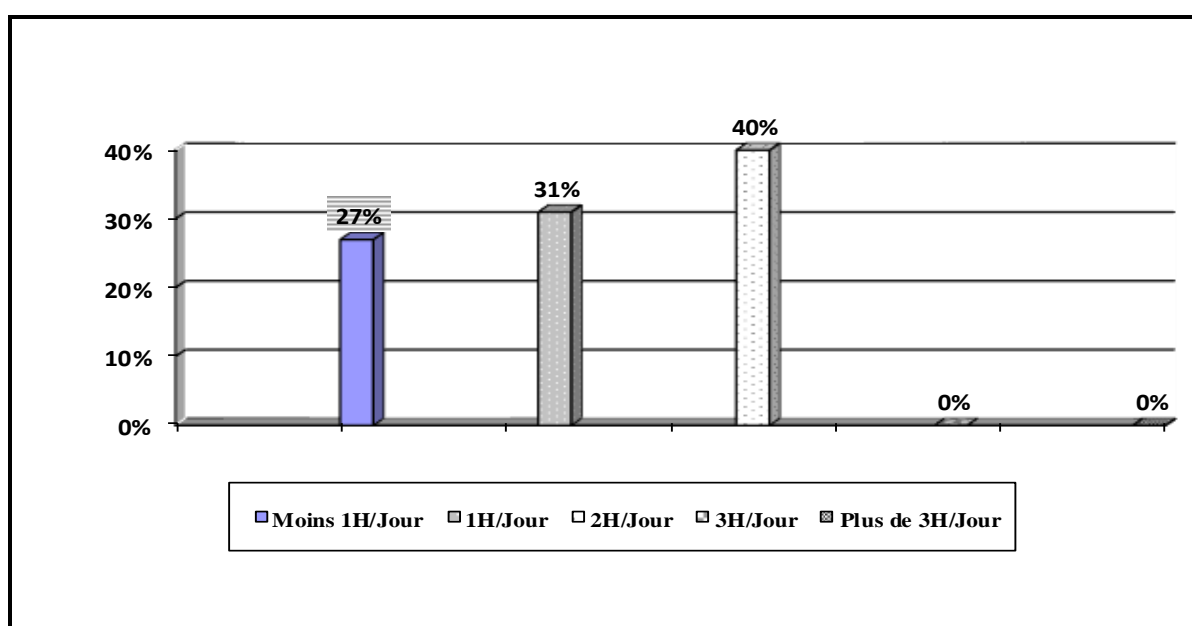
La figure ci-dessus montre que les filles utilisent plus que les garçons les technologies de l'information et de la communication tout au long de la semaine. Plusieurs facteurs marquent cette différence :

- La moitié des filles déclare qu'elles s'en servent pour faire des recherches à bases informatives,

- parfois pour envoyer et recevoir des messages (84%),
- et 76% des filles nous signalent qu'elles utilisent ces technologies pour discuter avec les amis.

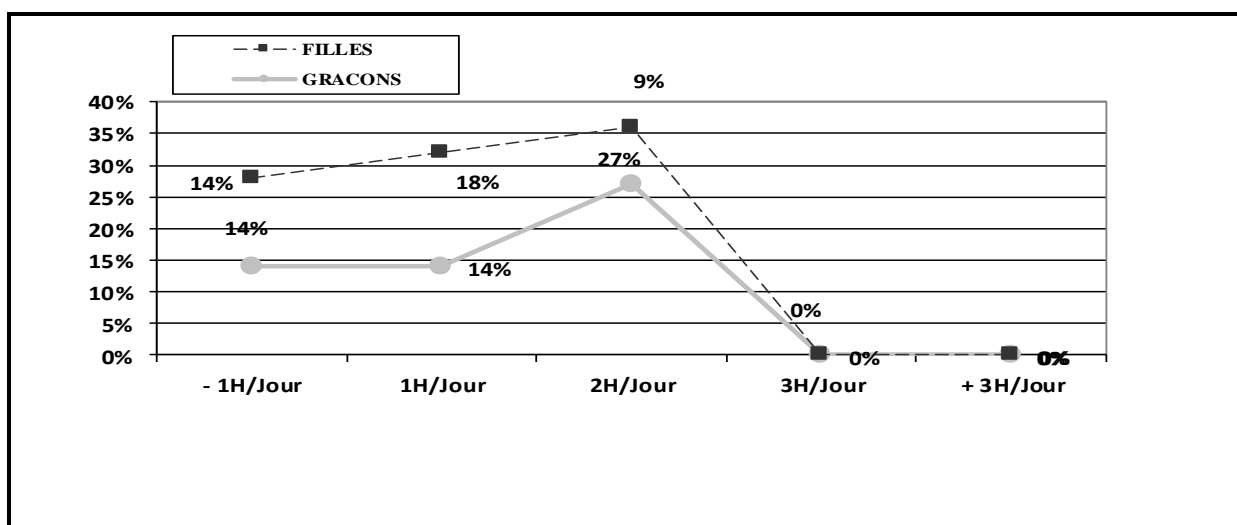
Par rapport à la durée de connexion/navigation sur internet, du graphe suivant il ressort que près de la moitié (40%) des élèves interrogés se connectent au moins 2 h par jour (graphe n°3), ce qui s'avère être un résultat intéressant chez des jeunes élèves âgés de 9/10 ans.

Graphe 10: La durée de connexion sur le réseau



Le graphe ci-dessous, nous indique encore une fois la différence qui existe entre les filles et les garçons en ce qui concerne cette fois la durée de navigation sur internet. Un pourcentage identique pour les deux sexes pour une durée qui est inférieure à une heure par jour soit 14%, des résultats presque rapprochés pour une durée d'une heure par jour. Les garçons marquent la différence avec une augmentation à signaler pour une connexion de deux heures :

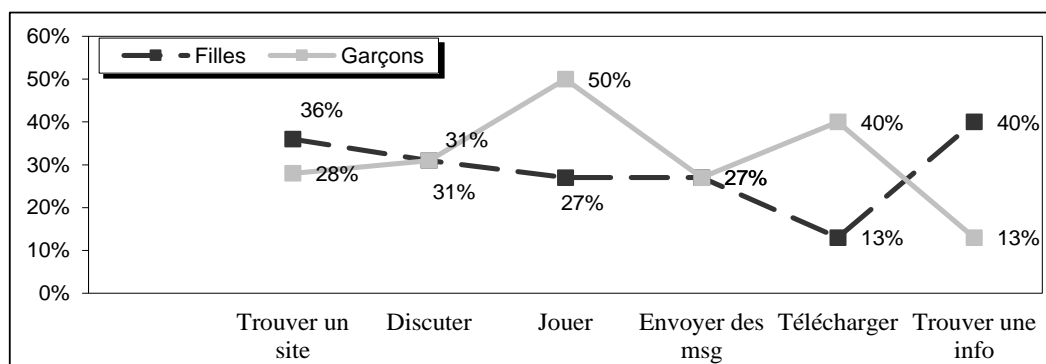
Graphe 11: La durée de connexion sur internet, comparaison filles et garçons



Au sujet des compétences, les élèves avaient la liberté de choisir parmi huit possibilités pour répondre à cette question comme on l'a déclaré auparavant. Encore une fois, cette dernière a reflété le haut niveau des élèves en ce qui concerne leurs savoirs en matière de technologies de l'information et de la communication. Il ressort des résultats, que 95% des élèves savent comment trouver et chercher une information sur internet et ce en naviguant sur différents moteurs de recherche. La moitié (54%) télécharge des programmes ou des jeux, et plus de la moitié (68%) s'en servent pour discuter avec des amis et envoyer un courrier électronique (50%).

Le graphe suivant montre une comparaison entre les compétences des filles et des garçons acquises dans le domaine d'utilisation de l'internet. Voici le résultat :

Graphe 12: Les compétences des filles et des garçons en TIC



Une différence remarquable qui se joue tantôt en faveur des filles en ce qui concerne la recherche des informations sur internet avec un résultat de 40% contre 13% pour les garçons, et tantôt en faveur des garçons surtout pour tout ce qui est en rapport avec le téléchargement et le jeu soit 40% et 50% contre 13% et 27% pour les filles.

Notons aussi que les élèves de cette école connaissent bien les services délivrés par internet.

2.2.3.2. Les connaissances préalables des deux expériences

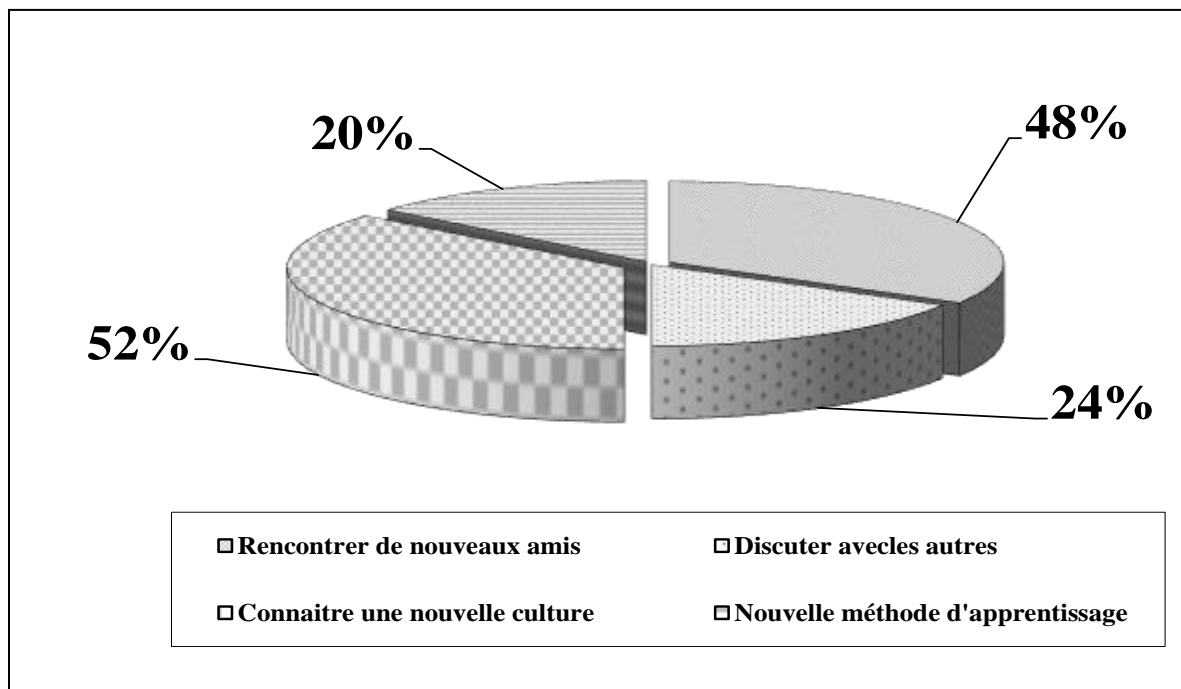
Afin de tester les connaissances acquises par les élèves en ce qui concerne les projets auxquels ils participent, nous avons mené un autre questionnaire qui met en relief les principes, les enjeux, les objectifs et la méthodologie qui sont en rapport avec les deux expériences. Bref, toutes les informations les concernant.

Commençons d'abord par la première initiative (expérience A : VIFRALIE). D'après les résultats obtenus et suite aux informations fournies par le questionnaire des professeurs, il apparaît que tous les élèves affirment à l'unanimité avoir reçu les mêmes informations ainsi qu'une explication compréhensive concernant le projet.

Ils savaient qu'il s'agit d'une expérience pédagogique qui vise à favoriser divers apprentissages à travers l'utilisation des TIC, surtout l'apprentissage de la langue française, langue de partage durant le travail ainsi que l'apprentissage de l'interculturalité : l'ouverture à la culture de l'autre. La connaissance d'une nouvelle culture d'où le résultat de 48%, la rencontre de nouveaux amis par le biais de la communication et d'échange sur internet (52%) semble attirer leur motivation surtout que 20% d'entre eux déclarent que c'est une nouvelle méthode, voire une nouvelle activité d'apprentissage adoptée en classe.

Il en est de même pour le travail d'écriture collaboratif d'une histoire commune qu'ils devaient accomplir ensemble avec les autres enfants dans les différents pays impliqués dans cette expérience, et qu'ils allaient échanger par le biais des technologies de l'information et de la communication avec leurs correspondants non pas pour faire seulement leur connaissance, mais en revanche afin de profiter de leurs discussions pour en savoir davantage sur leur culture, leur pays, leur histoire.... Voici les résultats qui montrent l'intérêt des élèves vis-à-vis de VIFRALIE :

Figure 17: L'intérêt des élèves vis-à-vis de vifralie



L'attrait de l'initiative vifralie semble se justifier par le fait que pour tous les élèves c'est un projet très amusant (64%) qui leur permet de se faire des amis partout dans le monde (40%). Il en est de même pour tout ce qui est en rapport avec l'un des principes essentiels du projet, celui qui met l'accent sur le respect de l'autre et permet de l'accepter malgré toutes ses différences.

2.2.3.3. Les connaissances interculturelles acquises

Au niveau des connaissances interculturelles acquises durant la période de ces deux expériences, les élèves affirment qu'ils ont découvert beaucoup de choses à propos de la culture des autres, et parfois des choses étonnantes qu'ils n'arrivaient pas à comprendre.

Je cite à titre d'exemple quelques différences remarquées et acquises par les élèves en ce qui concerne l'expérience B :

- Pas la même musique :
 - « il y a quelque chose de différent on n'arrivait pas à l'identifier mais c'est original et souple »

- « *ils écoutent toujours les chansons anciennes québécoises* »
- Pas la même cuisine ni les mêmes traditions :
 - « *ils n'y a pas d'entrée, ils commencent directement par le plat : on pose le pain, la salade et le plat et chacun choisit ce qu'il veut manger ; à côté, une autre assiette avec du pain et du beurre* »,
 - « *pas de couteaux sur la table* »,
 - « *il y a toujours du pain et du beurre* »,
 - « *ils mangent toujours en grandes quantités* »
- Au niveau des immeubles :
 - « *Les maisons sont en bois* »
 - « *les maisons sont de couleurs différentes jaune, bleu et chaque couleur signifie quelque chose par exemple : l'église est en couleur rouge et blanc, le café en rose...* »
- Mode de vie :
 - « *ils cherchent du bois dans la forêt pour se réchauffer* »
 - « *ils ont tous des ordinateurs à la maison* »
 - « *ils vivent au bord de la mer* »
 - « *la plupart des habitants travaille dans le village et rare sont ceux qui travaillent en dehors du village* »
- Langue :
 - « *le vocabulaire est très différent* »
 - « *On n'a pas le même accent* »
- Habitudes :
 - « *quand ils font des bisous, ils ne mettent pas les lèvres contre les joues* »

L'évolution des moyens de l'Information et de la Communication considérés comme les plus puissants outils d'expression et de transmission culturelle dans la société moderne, et le grand

développement technologique, en particulier de l'Internet ont envahi la société d'aujourd'hui, ce qui confirme le pourcentage élevé obtenu dans cette enquête menée auprès des élèves.

Les résultats obtenus indiquent que 96 % de cet échantillon composé au total de 65 élèves, possèdent un ordinateur à domicile, ce qui affirme que de nos jours, tout le monde est équipé par ces nouvelles technologies qui envahissent le monde entier. Ce qui fait que l'usage des technologies de l'information et de la communication, la connexion sur le réseau et la navigation sur internet sont acquis pour la majorité des élèves (88% - Expérience A et 95% Expérience B) à domicile ce dernier étant le lieu favorable pour établir la connexion et la rendre possible vu l'intimité et le confort qu'on trouve à la maison, ce qui par conséquent facilite la possibilité de se connecter pour 92% (graphe n°1) des élèves de chez eux presque tous les jours 72% (graphe n°2) pour une durée qui n'est pas inférieure à trois heures par jour (48% graphe n°3) . Sans doute, ces résultats confirment notre hypothèse qui met l'accent sur le rôle des technologies de l'information et de la communication. Ces derniers occupent une place déterminante dans la vie quotidienne des jeunes tout en leur offrant de nouvelles opportunités pour le dialogue des cultures et l'accès à un savoir beaucoup plus riche. Nous pouvons donc constater que petits et grands sont attirés par ces technologies ce qui montre encore une fois leurs effets sur la population.

Concernant l'évaluation des compétences des élèves en matière d'usage des technologies de l'information et de la communication, il ressort des résultats que les élèves, ayant répondu au questionnaire, possédaient un haut niveau de compétences, et ici nous faisons référence à tout ce qui est en rapport avec la manipulation de l'ordinateur et la navigation sur internet. En général, les élèves sont capables de trouver une information sur internet, un programme ou même chercher un jeu avec un pourcentage remarquable de 88%. En parallèle, ces résultats obtenus reflètent que 68% des élèves communiquent via internet ce qui fait que l'idée de dialoguer avec les autres n'était pas une chose nouvelle pour eux sauf que cette fois il s'agissait de communiquer en classe avec d'autres qui appartiennent à une culture différente de la leur et c'est là que persiste la nouveauté. Alors que 80% s'en servaient pour jouer, et que plus de la moitié savaient comment télécharger un programme (52%). Nous constatons alors à travers ces chiffres que ces jeunes apprenants maîtrisent bien ces outils technologiques et sont capables de les manipuler et de profiter des services qu'elles leur offrent.

Sachant que l'usage de l'internet ainsi que l'intérêt différencient d'un élève à un autre. Chacun présente une raison différente de l'autre pour sa navigation sur internet, et cela a été justifié d'après les résultats obtenus avec un pourcentage très élevé par rapport aux autres possibilités proposée aux élèves pour l'envoi et la réception des messages (84%), suivi d'un total équivalent à 76% pour la discussion en ligne avec les autres et la recherche des informations sur les différents moteurs de recherche. Ce qui affirme aussi le haut niveau des élèves en matière d'utilisation de l'internet. Ces élèves âgés de 9 et de 10 ans maîtrisent bien les services offerts par internet ; comme par exemple :

- Allumer un ordinateur
- Trouver un site sur internet
- Discuter (CHAT)
- Jouer
- Envoyer un courrier électronique
- Télécharger un document
- Trouver une info / programme / jeu
- Installer un jeu / programme

A savoir qu'il existe une différence marquante aussi entre les filles et les garçons en ce qui concerne quatre points essentiels qui sont surtout en rapport avec :

- 1) La *fréquence* par semaine de leur navigation sur internet (graphe n°3).
- 2) La *durée* en heure par jour de leur connexion sur internet (graphe n°5).
- 3) Leurs *compétences* en matière d'utilisation de l'ordinateur et de l'internet (graphe n°6).
- 4) Leurs *intérêts*

On a pu remarquer que la fréquence de l'utilisation de l'internet est plus élevée chez les filles (44%) que chez les garçons (28%) : expérience A

En revanche, au sujet de la durée de la navigation sur internet les résultats marquent un pourcentage élevé identique pour les deux sexes pour une durée de plus que trois heures par jour (16%).

Par rapport aux compétences observées chez les deux sexes, il était intéressant de savoir que les filles sont plus compétentes que les garçons, les résultats montrent que les filles sont plus intéressées par la discussion (44%) et presque la moitié est intéressée par le fait de chercher des informations (48%) alors que les garçons sont beaucoup plus intéressés par le fait d'envoyer et de recevoir des messages (24% pour les garçons contre 16% pour les filles). Il est important de signaler aussi que 96% des élèves possèdent une adresse électronique.

Par contre, les résultats de l'expérience B indiquent une augmentation qui se joue en faveur des garçons.

Nous pouvons donc conclure à travers ce questionnaire que tous les élèves sont conscients qu'il s'agit bien d'un réseau informatique, et de la multitude des services fournis par ce réseau dont ils profitent bien pour communiquer, jouer, dialoguer, faire des recherches. Et que cet outil occupe une place très déterminante dans leur vie quotidienne. On voit clairement l'intérêt et le plaisir d'utiliser les technologies de l'information et de la communication ce qui confirme la motivation des élèves envers ces outils. Dans ce sens, nous pouvons donc affirmer que les technologies de l'information et de la communication peuvent avoir des effets remarquables et positifs sur la motivation d'apprendre des apprenants surtout que l'intérêt que présentent ces derniers pour ces outils est élevé ainsi que le plaisir d'en faire usage : deux indicateurs de motivation.

Quant au questionnaire, qui met l'accent sur les connaissances des élèves en ce qui concerne les deux expériences, on constate que tout le monde a reçu une bonne explication suite à la présentation effectuée par les professeurs au début du travail. En effet, cela a été réaffirmé par les professeurs de chaque classe, qui déclarent avoir travaillé dur sur ce point pour éviter tout problème de mauvaise compréhension.

Pour conclure, il paraît que l'idée de l'apprentissage assisté par les technologies de l'information et de la communication semble plaire aux élèves principalement parce qu'ils trouvent à travers ces projets un moyen de divertissement pour eux ; ils affirment que « *c'est amusant* » (64 %), et leur permet de faire de nouveaux amis. A titre d'exemple, en Arménie, le professeur reflète la joie de ses élèves, en disant que « *tous les élèves étaient enchantés et attendaient avec impatience le lancement du projet. Ils étaient tous curieux d'une telle sorte de travail* ». D'ailleurs, tout ce qui est nouveau est motivant et attire par la suite la curiosité.

2.2.4. Difficultés rencontrées

La présence de quelques difficultés dans le recueil des données propres à l'enquête par questionnaire, a rendu la tâche difficile au début du travail en ce qui concerne la fiabilité des données :

- La mauvaise organisation des réponses (des versions papiers) ainsi que la présence de plusieurs copies portant le même nom reçues de la Bulgarie en ce qui concerne le questionnaire adressé aux élèves, nous a mis en doute par rapport au nombre exact d'élèves qui ont répondu à ce questionnaire.
- La perte du temps pour la réorganisation et le tri des questions du premier questionnaire sur l'utilisation de l'internet mélangées avec ceux du deuxième questionnaire sur la violence).
- La présence des réponses identiques au niveau du nombre total des élèves (toujours en ce qui concerne l'expérience A) suite à la traduction et au copiage des réponses. Ce qui a nécessité de refaire le questionnaire.
- Retard au niveau du bilan d'évaluation à cause des problèmes de connexion et de réception de données et parfois à cause des examens.
- Ne pas pouvoir communiquer davantage avec les élèves à cause des vacances scolaires et par manque de temps par rapport à leur programme éducatif scolaire.

2.3. Enquête par entretiens semi-directifs

2.3.1. Définition

Par définition, l'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien.

Contrairement à l'entretien directif, l'entretien semi-directif laisse la possibilité à l'interviewé de développer et d'orienter son propos.

C'est une méthode qui permet de recueillir des informations de différents types : des faits et des vérifications de faits, des opinions et des points de vue, des analyses, des propositions, des réactions aux premières hypothèses et conclusions des évaluateurs. Autrement dit, une technique qui peut être utilisée à tout stade du processus d'évaluation : pour établir une théorie sur le programme évalué, identifier les problèmes, besoins et améliorations si nécessaires.

Désormais, il se dit beaucoup de choses sur les avantages d'utiliser les TIC pour favoriser la motivation à apprendre des élèves. Dans cette perspective, nous avons mené une enquête par entretien semi directif auprès de six professeurs : quatre enseignantes participantes à l'initiative Vifralie (une de chaque pays), et deux enseignantes menant l'expérience de l'exploration boréale 2011 et 10 élèves de l'école Les Bruyères en France. Ce qui fait au total six enseignantes de six pays francophones différents ayant en commun la langue de travail qui est le français et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Egalement, cette enquête a pour but principal de savoir les opinions de ces derniers en ce qui concerne l'impact/l'effet des technologies de l'information et de la communication sur les élèves en situation de langue et d'interculturalité : A savoir l'effet des TIC en situation d'interaction et d'apprentissage interculturel en ligne.

2.3.2. Echantillon

L'échantillon de notre enquête par entretiens semi-directifs était composé de dix élèves (école des bruyères en France) et six enseignantes. La figure ci-dessous nous montre la composition de cet échantillon :

Figure 18: L'échantillon de l'enquête par entretiens semi-directifs



2.3.3. Résultats des entretiens

Notre enquête mettait l'accent sur l'usage des TIC à savoir également les avantages que nous pouvons recueillir de l'utilisation de ces technologies en milieu scolaire, l'intérêt ainsi que l'utilité de l'usage de l'internet pour les apprenants :

- 1- Les TIC ont-elles autant d'impact sur la motivation des élèves qu'on le dit?
- 2- Croyez-vous que les recherches confirment cette impression que les technologies de l'information et de la communication motivent les élèves à apprendre ?
- 3- Doit-on être sceptique face à l'usage des TIC pour motiver les élèves à apprendre ?
- 4- Quels sont les avantages de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour motiver les élèves ?
- 5- Quelles conditions les technologies de l'information et de la communication doivent-elles rencontrer pour susciter la motivation des élèves ?

Ainsi, suite à nos entretiens semi-directifs avec les six enseignantes, nous avons pu dégager la synthèse suivante :

Il apparait, de façon générale, que les TIC suscitent la motivation des élèves. Les professeurs affirment, qu'en réalité, ces technologies sont d'emblée motivantes (Spitzer, 1996). Ils expliquent cette motivation par l'engouement que les enfants et les adolescents démontrent à l'égard de l'ordinateur. Les jeunes semblent, d'après eux, emballés à l'idée d'utiliser l'ordinateur pour apprendre à l'aide de cette même technologie.

En ce qui concerne les études réalisées dans le but de montrer l'effet voire même l'impact des technologies de l'information et de la communication, ces dernières démontrent que l'utilisation de ces technologies suscitent un intérêt spontané chez un grand nombre d'élèves. De plus, on observe que plusieurs d'entre eux prennent un réel plaisir à les utiliser. Selon les enseignants, les TIC suscitent la motivation à apprendre.

Mais, en parallèle, il ne faut pas oublier l'effet, de nouveauté que les recherches sur ces technologies en milieu scolaire peuvent provoquer. Cet effet, fait en sorte que lorsque l'on

expérimente une nouvelle méthode ou un nouvel outil dans une classe, « *on voit la motivation des élèves augmenter rapidement* ». D'ailleurs, ils confirment que : « *Toutefois, lorsque l'effet de nouveauté s'estompe, leur motivation décroît et revient à son niveau initial* ».

Certes, « *l'intérêt et le plaisir sont des indicateurs de motivation, mais, ils ne sont pas les seuls* ». Les enseignants poursuivent en expliquant que les recherches contemporaines sur la motivation à apprendre nous montrent qu'il existe des indicateurs plus importants à considérer tels que l'engagement cognitif de l'élève et sa persévérance, qui se traduit, par exemple, par le fait qu'un élève va naviguer en profondeur sur les sites internet, c'est-à-dire qu'il va examiner toutes les facettes de ces sites et ne se limitera pas à examiner les images ou les effets sonores. Quant à la persévérance, elle se manifeste par le temps que l'élève consacre pour examiner un site et le nombre de fois qu'il y retourne.

Ajoutons aussi qu'on a pu constater d'après les réponses des enseignants à la question, qui traite des avantages des technologies de l'information et de la communication pour la motivation que ce qui est important à comprendre, c'est que pour que les élèves soient motivés à apprendre à l'aide des TIC, « *il existe des conditions d'ordre pédagogique à remplir qui ne dépendent pas directement de ces technologies* ». Et ici nous citons quelques exemples : offrir à l'élève une activité qui est signifiante à ses yeux comme par exemple le fait de résoudre les énigmes en découvrant de nouveaux pays, lui accorder le temps nécessaire pour l'accomplir et lui proposer un défi à relever font partie des conditions pédagogiques à respecter si l'on désire susciter sa motivation à apprendre.

L'avantage de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage interculturel, réside dans le fait que ces technologies (les TIC) « *proposent des environnements d'apprentissage interactifs* », c'est-à-dire des environnements dans lesquels l'élève doit constamment interagir et être attentif à tout genre de détail.

Un autre avantage est en rapport avec la possibilité de programmer ces interactions de sorte que chaque élève soit en situation de faire des choix (Ambrose, 1991). Par exemple, « *on peut lui permettre de choisir les éléments de contenu, le mode de présentation ou le temps qu'il désire y consacrer, ce qui favorise le sentiment qu'il a son mot à dire dans ses apprentissages* ».

Ceci nous mène à dire que les TIC peuvent offrir un environnement pédagogique qui permet à l'élève de recevoir immédiatement une rétroaction sur ce qu'il a fait, des commentaires sur sa façon de naviguer dans le système. Egalement, avec ces nouvelles technologies, on peut offrir « *un environnement «tolérant» dans lequel un élève percevra qu'il peut se reprendre après avoir fait une erreur, sans pour autant être jugé et critiqué par un enseignant* ».

Concernant les conditions que les TIC doivent remplir pour susciter la motivation des élèves, les enseignants affirment à ce sujet qu'il existe des conditions propres à ces technologies et qui sont d'ordre pédagogiques afin que ces derniers, influent positivement sur la motivation des élèves :

« Pour que les TIC suscitent la motivation de l'élève, il faut que ce dernier soit constamment invité à faire des choix et avoir son «mot à dire» dans sa façon d'apprendre. De plus, il faut qu'il reçoive des encouragements appropriés et des commentaires judicieux sur les actions qu'il pose et sur sa démarche d'apprentissage. Il faut également qu'il puisse faire des erreurs, sans pour autant être critiqué. Enfin, il faut que l'environnement soit convivial et attirant sans pour autant être à l'image des jeux vidéo »²²⁹.

Sans doute, l'utilisation des TIC dans les milieux scolaires est inévitable et souhaitable, mais ce que l'on peut souhaiter, c'est que cette utilisation se fasse avec des considérations pédagogiques.

Selon Carré (2001), la question de la motivation est très importante et reste étroitement liée à l'apprentissage, surtout pour comprendre et chercher à améliorer les systèmes d'apprentissage. Autrement dit, chercher à comprendre et à savoir les effets des TIC : est-ce un facteur favorable ou pas à la mobilisation de l'énergie des apprenants dans le processus de l'apprentissage de l'interculturalité ainsi que de la langue française.

²²⁹ Entretien avec Madame Laurence Russo, enseignante à l'école Des Bruyères (Sucy en brie/FR.), le 9 mars 2012.

2.4. Analyse de contenu des sites web

2.4.1. Définition

L'analyse de contenu est l'une des méthodes employée dans notre recherche. Elle constitue un mode de traitement de l'information et s'applique à toute forme de communication, de discours et d'image. Selon Grawitz « *l'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, dans le but de les interpréter* »²³⁰. Ces techniques sont destinées à établir la signification et à permettre une compréhension éclairée des documents analysés.

2.4.2. Echantillon/Corpus

Pour constituer l'échantillon des sites web à analyser nous nous sommes basés sur :

- Le **site officiel** de l'expérience Exploration boréale « *éduquer en animant* » ainsi que son **blog**.
- Le **blog** de l'initiative Vifralie « *vivre le français en ligne à l'école* »

2.4.3. Grille d'analyse

Afin d'estimer la convenance des sites web créés spécialement pour nos deux projets : VFRALIE et EXPLORATION BOREALE, nous nous sommes appuyés sur une grille d'analyse construite en fonction de plusieurs indicateurs :

- **La crédibilité.** Elle met l'accent sur deux points essentiels, à savoir la responsabilité intellectuelle et la fraîcheur du site (nom, logos, mention de la date et de la mise à jour, mention du nom des auteurs de chaque document, audience (nombre de visiteurs)...)
- **Le contenu.** Comme par exemple : la langue, le texte complet, illustration/animation, liens vers l'extérieur, qualité de l'information, mise à jour, source des informations...

²³⁰ GRAWITZ, M., 1996, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris, p.551.

- **L’ergonomie du site** : menu, rapidité d’affichage, convivialité, navigation, graphisme et design, facilité d’orientation...

Pour ce faire, nous avons adopté deux sortes de grilles :

- Une grille d’analyse sous forme de dossier à remplir
- Une autre grille qui met l’accent sur les points forts et faibles de chaque site.

➤ **Vifralie** « *vivre le français en ligne à l’école* »

Tableau 20: Grille d’analyse du blog de VIFRALIE

DESIGN	
APPARENCE VISUELLE	
Le site est-il visuellement clair et lisible ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le design du site est-il esthétiquement attrayant ? (organisation et couleurs utilisées)	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le site est-il homogène d'une page à l'autre ? (pas de rupture visuelle)	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les couleurs utilisées sont-elles harmonieuses ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le texte est-il suffisamment lisible sur le fond ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les textes et images sont-ils correctement agencés ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les éléments graphiques guident-ils la visite ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
La page d'accueil incite-t-elle à poursuivre la visite du site ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
IDENTITE VISUELLE	
Le site comporte-t-il un logo ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Si oui, le logo est-il facile à mémoriser ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5

Le graphisme choisi est-il cohérent avec l'image de la marque ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Le graphisme choisi est-il adapté au public ciblé ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
NAVIGATION	
STRUCTURATION	
La navigation dans le site se fait-elle facilement (aller-retour, bouton "accueil" présent...) ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
L'information est-elle facile à retrouver ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Peut-on accéder au plan du site ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Les pages sont-elles clairement organisées ? (différentes parties distinctes...)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Savez-vous toujours où vous êtes ? (présence de repères...)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
OUTILS DE NAVIGATION	
Les boutons de navigation sont-ils compréhensibles ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Un outil d'aide à la navigation est-il disponible ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Un moteur de recherches est-il intégré au site ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Si oui, le traitement du résultat est-il efficace ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
S'il y a un moteur de recherche et que la recherche n'aboutit pas, est-il possible d'obtenir une aide ou des suggestions ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
LIENS	
Les liens internes sont-ils utiles et clairs ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Les liens proposés fonctionnent-ils tous ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
PUBLICITES	
Des publicités apparaissent-elles sur le site ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Des publicités ou pop-up (fenêtres surgissantes non sollicitées) perturbent-ils la navigation ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5

INTERACTIVITE	
FONCTIONNALITES	
La résolution est-elle adaptée à l'écran ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Peut-on imprimer les pages ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Est-il possible de télécharger un document ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Une info-bulle s'affiche-t-elle lorsque l'on survole une image ou un lien avec la souris ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Peut-on laisser des commentaires sur le contenu proposé ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le site propose-t-il un système de newsletter ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Est-il possible de connaître le nombre de visiteurs ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Est-il possible de connaître le nombre de pages visualisées ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
CONTACT	
Est-il possible de contacter les responsables du site ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le site est-il relié à un ou plusieurs réseaux (Facebook, Twitter...) ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
CONTENU	
CREDIBILITE	
Le contenu est-il daté ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
L'information proposée semble-t-elle fiable ? (Présence de références, copyright, témoignages, presse...)	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le style rédactionnel employé est-il en adéquation avec le public cible?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Une ou plusieurs versions étrangères sont-elles disponibles ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les liens proposés sont-ils pertinents et cohérents avec le contenu du site ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
ORGANISATION	

L'information est-elle correctement structurée ? (Présence de titres, sous-titres...)	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Trouve-t-on rapidement ce que l'on cherche ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
MEDIAS	
Les médias intégrés (graphiques et sonores) sont-ils tous utiles ? (Chacun sert à un but précis)	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Des publicités nuisent-elles à la compréhension du contenu ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les éléments graphiques et sonores sont-ils de bonne qualité ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
FRAICHEUR	
La date de création est-elle mentionnée ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
La date de dernière mise à jour est-elle mentionnée ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
CONTEXTE DE CREATION	
Les buts du site sont-ils clairement donnés ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Si oui, les buts affichés sont-ils les buts réellement poursuivis ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
ACCESSIBILITE ET REFERENCEMENT	
L'adresse (URL) du site est-elle intuitive, courte et simple à retenir ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le titre de la page est-il présent dans l'URL ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le nom du site est-il séparé par des tirets dans l'URL (mots distingués)	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le site est-il référencé par les moteurs de recherche (Google, Yahoo, Bing...) ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le site fonctionne-t-il sur tous les navigateurs (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Chrome, Opera...)	1 – 2 – 3 – 4 - 5
L'URL de chaque page est-elle intuitive et courte ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
L'URL de chaque page est-elle facile à retenir ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
CONFORMITE ET DROITS	

Des plugins (modules qui complètent le site pour apporter plus de fonctionnalités) sont-ils nécessaires ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Si des plugins sont nécessaires, le site les propose-t-il ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Y a-t-il des ascenseurs horizontaux?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
RESPONSABILITE INTELLECTUELLE	
Les noms, logos et références de l'auteur sont-ils mentionnés ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les sources des documents sont-elles indiquées?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les images sont-elles accompagnées d'un copyright ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les citations sont-elles accompagnées du nom de l'auteur ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5

➤ **Exploration boréale** « éduquer en animant »

Tableau 21: Grille d'analyse du site et du blog du projet Exploration boréale

DESIGN	
APPARENCE VISUELLE	
Le site est-il visuellement clair et lisible ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le design du site est-il esthétiquement attrayant ? (organisation et couleurs utilisées)	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le site est-il homogène d'une page à l'autre ? (pas de rupture visuelle)	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les couleurs utilisées sont-elles harmonieuses ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le texte est-il suffisamment lisible sur le fond ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les textes et images sont-ils correctement agencés ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les éléments graphiques guident-ils la visite ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
La page d'accueil incite-t-elle à poursuivre la visite du site ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5

IDENTITE VISUELLE	
Le site comporte-t-il un logo ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Si oui, le logo est-il facile à mémoriser ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Le graphisme choisi est-il cohérent avec l'image de la marque ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Le graphisme choisi est-il adapté au public ciblé ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
NAVIGATION	
STRUCTURATION	
La navigation dans le site se fait-elle facilement (aller-retour, bouton "accueil" présent...) ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
L'information est-elle facile à retrouver ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Peut-on accéder au plan du site ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Les pages sont-elles clairement organisées ? (différentes parties distinctes...)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Savez-vous toujours où vous êtes ? (présence de repères...)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
OUTILS DE NAVIGATION	
Les boutons de navigation sont-ils compréhensibles ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Un outil d'aide à la navigation est-il disponible ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Un moteur de recherches est-il intégré au site ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Si oui, le traitement du résultat est-il efficace ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
S'il y a un moteur de recherche et que la recherche n'aboutit pas, est-il possible d'obtenir une aide ou des suggestions ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
LIENS	
Les liens internes sont-ils utiles et clairs ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Les liens proposés fonctionnent-ils tous ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5

PUBLICITES	
Des publicités apparaissent-elles sur le site ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Des publicités ou pop-up (fenêtres surgissantes non sollicitées) perturbent-ils la navigation ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
INTERACTIVITE	
FONCTIONNALITES	
La résolution est-elle adaptée à l'écran ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Peut-on imprimer les pages ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Est-il possible de télécharger un document ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Une info-bulle s'affiche-t-elle lorsque l'on survole une image ou un lien avec la souris ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Peut-on laisser des commentaires sur le contenu proposé ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Le site propose-t-il un système de newsletter ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Est-il possible de connaître le nombre de visiteurs ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Est-il possible de connaître le nombre de pages visualisées ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
CONTACT	
Est-il possible de contacter les responsables du site ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Le site est-il relié à un ou plusieurs réseaux (Facebook, Twitter...) ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
CONTENU	
CREDIBILITE	
Le contenu est-il daté ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5
L'information proposée semble-t-elle fiable ? (Présence de références, copyright, témoignages, presse...)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Le style rédactionnel employé est-il en adéquation avec le public cible ?	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Une ou plusieurs versions étrangères sont-elles disponibles ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les liens proposés sont-ils pertinents et cohérents avec le contenu du site ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
ORGANISATION	
L'information est-elle correctement structurée ? (Présence de titres, sous-titres...)	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Trouve-t-on rapidement ce que l'on cherche ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
MEDIAS	
Les médias intégrés (graphiques et sonores) sont-ils tous utiles ? (Chacun sert à un but précis)	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Des publicités nuisent-elles à la compréhension du contenu ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les éléments graphiques et sonores sont-ils de bonne qualité ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
FRAICHEUR	
La date de création est-elle mentionnée ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
La date de dernière mise à jour est-elle mentionnée ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
CONTEXTE DE CREATION	
Les buts du site sont-ils clairement donnés ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Si oui, les buts affichés sont-ils les buts réellement poursuivis ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
ACCESSIBILITE ET REFERENCEMENT	
L'adresse (URL) du site est-elle intuitive, courte et simple à retenir ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le titre de la page est-il présent dans l'URL ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le nom du site est-il séparé par des tirets dans l'URL (mots distingués) ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le site est-il référencé par les moteurs de recherche (Google, Yahoo, Bing...) ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Le site fonctionne-t-il sur tous les navigateurs (Internet Explorer, Mozilla	1 – 2 – 3 – 4 - 5

Firefox, Chrome, Opera...	
L'URL de chaque page est-elle intuitive et courte ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
L'URL de chaque page est-elle facile à retenir ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
CONFORMITE ET DROITS	
Des plugins (modules qui complètent le site pour apporter plus de fonctionnalités) sont-ils nécessaires	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Si des plugins sont nécessaires, le site les propose-t-il ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Y a-t-il des ascenseurs horizontaux ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
RESPONSABILITE INTELLECTUELLE	
Les noms, logos et références de l'auteur sont-ils mentionnés ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les sources des documents sont-elles indiquées ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les images sont-elles accompagnées d'un copyright ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5
Les citations sont-elles accompagnées du nom de l'auteur ?	1 – 2 – 3 – 4 - 5

2.4.4. Résultats

➤ Vifralie

Une liste de discussion Vifralie sur internet a été créée permettant de communiquer au quotidien avec l'ensemble des équipes du projet et de coordonner ainsi le déroulement de Vifralie. De même, une page Vifralie (<http://www.correspondants.org/vifralie.shtml>) a également été créée en avril 2009, sur le site du Réseau International de Correspondants Francophones (partenaire du projet Vifralie) en tant que dispositif pour la visibilité du projet en attendant l'élaboration et le lancement d'un site dédié. Cette page a permis de télécharger un certain nombre d'informations sur le déroulement de Vifralie dans les premiers mois après son lancement. On y trouve également quelques photos des classes participantes dans les quatre pays. Ainsi que des réunions de coordination via Flash Meeting pour stimuler le bon déroulement du projet.

Ayant un rapport direct avec l'organisation et la planification du projet, la première étape du plan du travail, du premier avril 2009 jusqu'en mars 2010, consistait en une période préparatoire où divers tâches devaient être réalisés telles que : la création du groupe de pilotage, l'étude des besoins et l'élaboration d'un cahier des charges, la conception et la création de la plate-forme numérique...

Comme plateforme technologique les responsables et les coordinateurs du projet ont choisi Moodle (**Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – milieu d'enseignement dynamique modulaire orienté objet**), qui est en même temps un logiciel social et une plateforme d'enseignement à distance. A savoir, que ce logiciel permet une création facile de cours, la possibilité de partage ainsi qu'un accès protégé par des mots de passe et des identifiants utilisateurs. Pourquoi avoir choisi Moodle ? En effet, du point de vue pédagogique Moodle essaie d'appliquer le concept de constructivisme social d'un élève. Il s'agit à la fois des processus locaux dans l'apprentissage collaboratif et des discussions générées par une collaboration sociale plus large dans un domaine donné, l'apprentissage d'une langue étrangère, comme dans le cas du projet Vifralie.

D'ailleurs, le créateur de Moodle, Martin DOUGIAMAS, considère que:

«Le terme «constructivisme» peut également être utilisé pour désigner une théorie de la communication. Quand on envoie un message pour dire quelque chose ou donner des informations, et qu'on n'a aucune idée du récepteur, alors on ne peut pas savoir quel est le message qui a été reçu, et on ne peut pas clairement interpréter la réponse. Vu de cette façon, l'enseignement devient l'élaboration et l'application d'un langage et d'un moyen de communication entre le professeur et les élèves, aussi bien qu'entre les élèves. Simplement présenter un contenu, distribuer des problèmes, et recevoir des réponses en retour n'est pas un processus de communication assez sophistiqué pour un apprentissage efficace ». (Martin DOUGIAMAS, 1998)²³¹

Côté technique, l'architecture de Moodle est une architecture client-serveur. Tous les contenus des opérations et des fonctions sont sur le serveur, autrement dit, ce logiciel est

²³¹ Rapport intermédiaire OIF-VIFRALIE MARS 2010.

centré sur le concept d'activités qui se développent autour d'un ou plusieurs cours. Ces activités sont nombreuses et différentes : leçons, devoirs, wiki, forum....

Dans cet espace virtuel d'apprentissage constitué par la plateforme Moodle, l'identité du projet Vifralie s'appréhende au premier abord à travers les détails présents sur cette plateforme. Ces derniers, comprennent aussi une courte présentation de la personne (les enseignants, responsables....) à laquelle peut se rajouter, facultativement, une photo pour que les uns et les autres puissent mettre un visage sur leur nom. Chaque enseignant agence et structure les textes de ses élèves en intégrant les outils nécessaires au bon déroulement des activités proposées : forums, chat, wikis ... les espaces de consultations de documents, de travail individuel et / ou collaboratif peuvent être ouverts à tous les étudiants inscrits. Tous les textes sont enregistrés. Par contre, l'espace enseignant est différent de l'espace étudiant en ce sens qu'outre la construction du cours le droit d'accès des étudiants était protégé par un mot de passe. Dans cette perspective, Moodle permet la mise en œuvre de choix didactiques très variés allant d'une formation individualisée à de l'apprentissage en petits groupes.

Le Moodle de Vifralie : <http://vifralie.correspondants.org/moodle/>, est développé sur un des serveurs de L'AUF – Bureau Europe centrale et orientale à Bucarest. Dans une première phase l'équipe technique a configuré les activités suivantes :

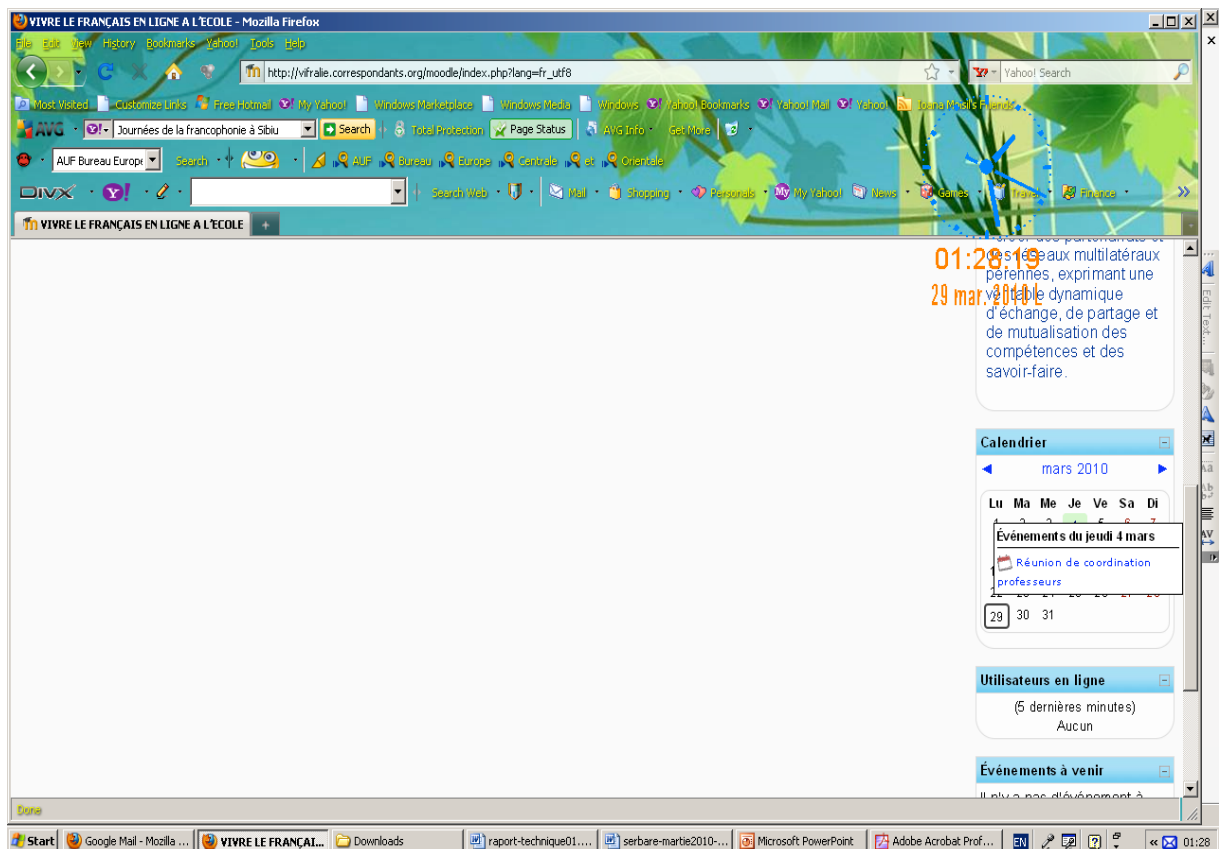
Figure 19: Page d'administration de Moodle



Comme nous pouvons le remarquer d'après la figure ci-dessus, cette page contient :

- Les wiki du projet : les histoires de Vifralie et la journée de la francophonie à Sibiu, un espace wiki de 20GB a été configuré
- Les cours :
 - Initiation TIC
 - Utilisation Moodle
 - Apprendre le français
- Les forums : L'utilisation de Moodle, où les utilisateurs avaient la possibilité de discuter.
- Le calendrier des événements qu'on peut voir à droite de la page dans la figure ci-dessous. Ce dernier est utilisé pour marquer les événements importants pour le projet comme par exemple les dates des réunions de coordination qui se déroulaient par Flash Meeting...

Figure 20: Le calendrier



Pour des raisons de sécurité, l'accès à Moodle se fait par l'intermédiaire d'un nom d'utilisateur, d'un mot de passe et d'une adresse de courrier électronique, ce qui fait que tous les enseignants, les coordonnateurs, les évaluateurs, les animateurs et les conseillers didactiques et pédagogiques ont un nom d'utilisateur et un mot de passe. Ce qui va leur permettre de charger des cours, de développer des wiki, de participer aux forums, d'ajouter des activités. C'est un travail collaboratif auquel chaque membre de l'équipe devait contribuer. A savoir aussi que les wiki et le calendrier sont visibles à tout le monde sans avoir besoin de se connecter, ce qui fait, que tout le monde pourra accéder à ce site et lire l'histoire des extraterrestres élaborée par les élèves des différents pays participants.

De même, un site a été spécialement développé pour le projet Vifralie chargé sur le serveur de l'AUF Bureau Europe centrale et orientale à Bucarest et est accessible via l'URL:

<http://vifralie.correspondants.org/>.

Ce site est composé de plusieurs pages web simples (voir la figure ci-dessous) :

- Accueil
- Cadre général
- Philosophie du projet
- Application concrète
- Partenaires
- Liens
- Ressources
- Moodle
- Wiki

Figure 21: La première page du site Vifralie (Accueil)

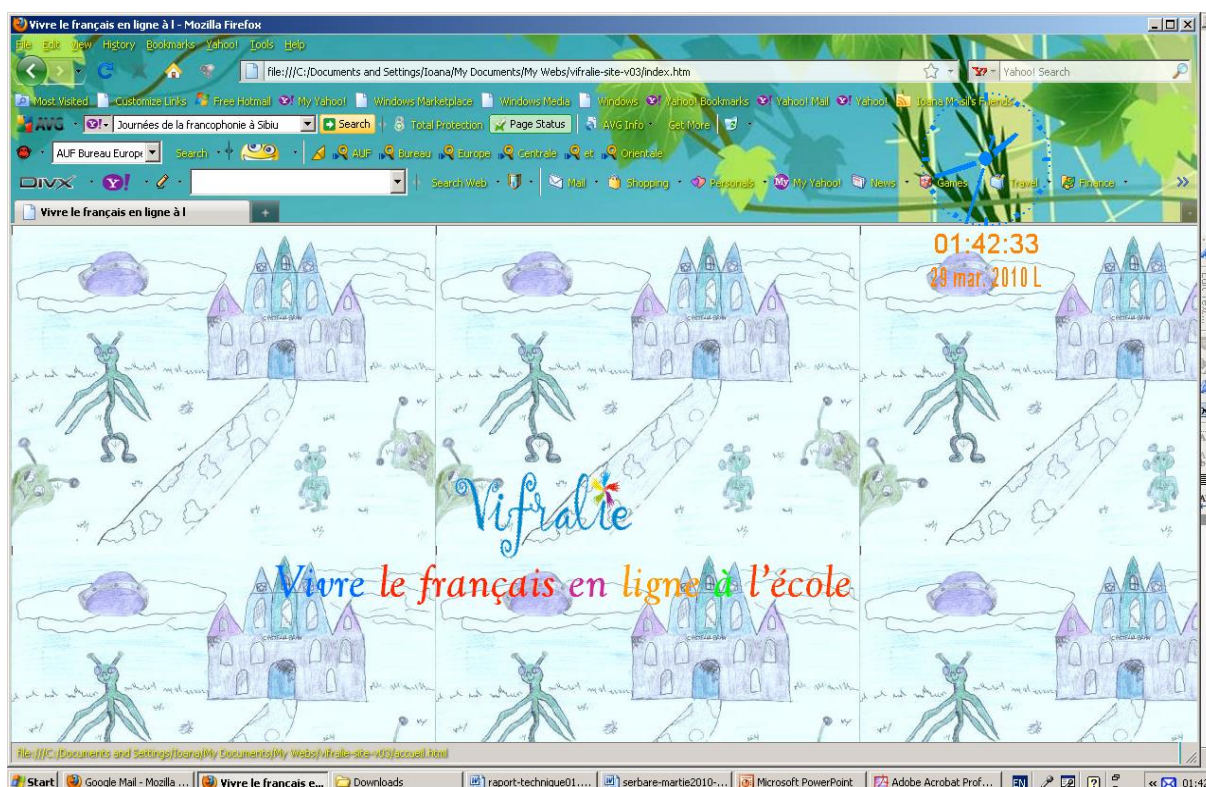
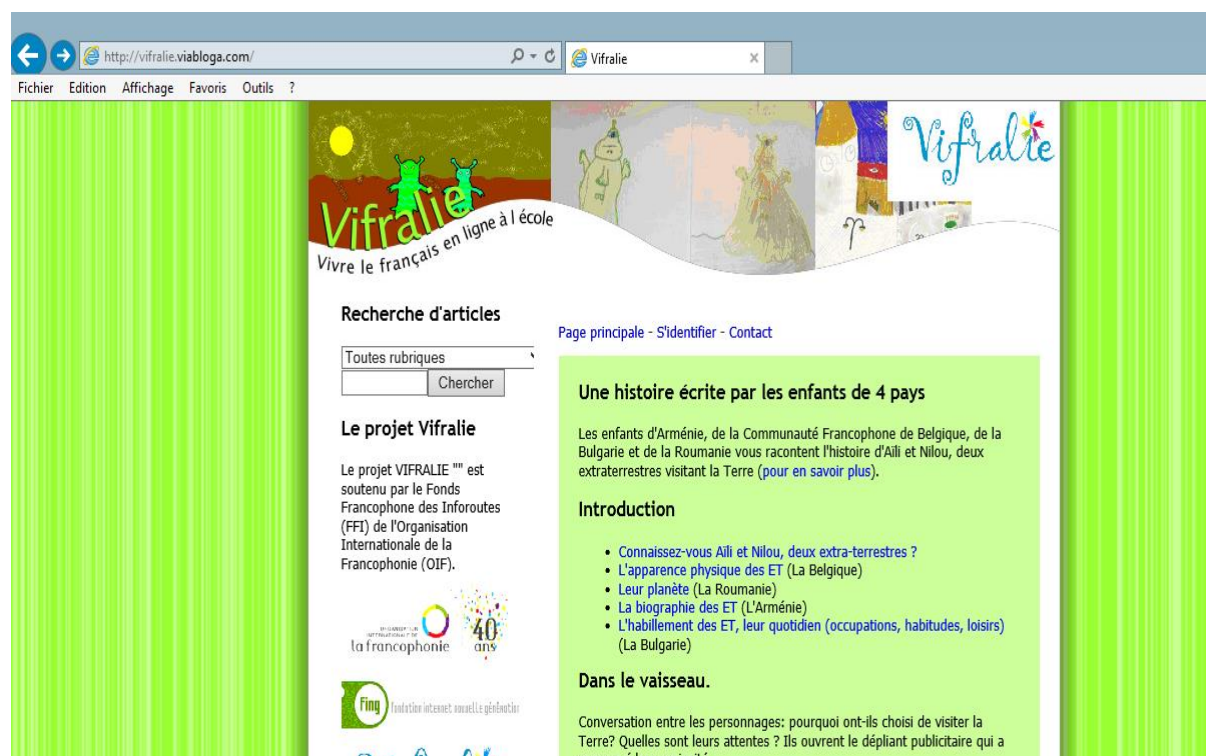


Figure 22: La page principale du blog Vifralie



Certes, les élèves pouvaient se connecter et suivre les actualités propres au projet auquel ils participaient ce qui constitue aussi un des buts de cette expérience.

➤ Exploration boréale

Afin que le projet d'une classe transplantée au Canada se réalise, il a été décidé de créer une association loi 1901, depuis juillet 2009, pour permettre le versement des subventions et dons publics ou privés. Ainsi l'association a été créée le 3 juillet 2009 et nommée « **Envol'Moi** », et a été domiciliée à la maison des associations de Sucy en Brie. Un site sur internet a été développé pour cette association : **www.envol-moi.org** et un blog : **explorationboreale2011.blogspot.com**

Sur cette page d'accueil, figure également comme on peut le distinguer, d'après la figure ci-dessous, à gauche de la page : le menu principal (actualités, présentation, projets...), les catégories qu'on retrouve sur le site (compte rendu, voyages...), les dernières publications, les liens ainsi que les archives.

Figure 23: La première page d'accueil de l'association envol moi

Le prochain événement
12 juillet: Juillet 2014 : New York, Just Live the Dream - Edition 2

Recherche

Accueil Animations Soirées festives Voyages Vie de l'asso

Animations, Journées ludiques
Les nouveaux ateliers du Mardi

Soirées familles, Soirées festives
Frissons au clair de lune... !!!!!

Séjours familles, Voyages
QUEBEC, c'est parti !

Les ateliers du mardi soir recommencent à partir du 11 mars ! Avec des thèmes toujours aussi variés, les participants auront à coup sûr beaucoup de choses à voir, entendre, et découvrir... des contes à croquer aux...

Ce soir-là, une foule impressionnante et impatiente se presse à l'entrée du parc pour assister à la représentation du cirque fraîchement installé dans les clairières et les sous-bois... La nuit promet d'être belle... mais

Les familles qui ont choisi Envol'moi pour partir cet hiver au Québec, vont découvrir toute une panoplie d'activités et d'expériences remplies d'émotions dans un lieu unique ! Chien de traîneau, moto-neige, pêche blanche, raquettes, offriront les temps forts du séjour. Côté visites, l'hôtel de

Cette association a servi de support à un voyage de classe inédit au **Québec en mars 2010**, principalement articulé autour de la découverte culturelle, l'utilisation des nouvelles technologies et la mixité sociale, le tout à travers la résolution de grand jeu de pistes international.

Les objectifs de cette association sont les suivants :

- *Favoriser les échanges culturels des personnes à travers le monde par le biais d'organisation de voyages et de correspondances utilisant les TIC (Technologie de l'information et de la communication) et développer l'environnement numérique d'apprentissage.*
- *Favoriser la mixité sociale et culturelle entre enfants d'horizons différents sur le plan national et international.*
- *Permettre à chacun de se situer dans la société dans laquelle il vit et d'y agir en citoyen dans le respect de l'autre en favorisant la notion de l'interculturalité.*
- *Permettre aux personnes d'échanger leur réalité de vie, de culture, de découvrir leurs différences et de créer une ouverture sur le monde.*
- *Pour combattre les inégalités et toutes les formes de discriminations attenantes à l'origine ethnique, au sexe, à l'âge ou au handicap.*
- *Organiser des activités éducatives et récréatives dans les domaines culturels, sportifs et scientifiques notamment à travers des actions en faveur du sport, de l'environnement, de la francophonie, des langues étrangères et de la culture.*
- *Créer des activités pédagogiques liées à l'organisation de séjours de vacances, d'activités sportives et de loisirs, d'activités de formation ...*
- *Elaborer des missions d'accompagnement et de formation dans le cadre strict de l'objet de l'association*

Le but de cette association étant de récolter des fonds annexes pour compléter les subventions de la municipalité, et d'amoindrir la participation des familles. Le principe étant de faire en sorte que cette classe à l'étranger ne coûte pas plus cher qu'une classe de neige en France, et c'est pourquoi aussi la recherche des partenariats financiers était essentielle. Les enfants aussi sont des adhérents de cette association, ils ont mené des actions encadrées pour apporter leur contribution à ce voyage (vente de gâteaux, expositions, organisation d'un loto, pièces de théâtres...).

L'association mène des actions d'éducatons et de formations :

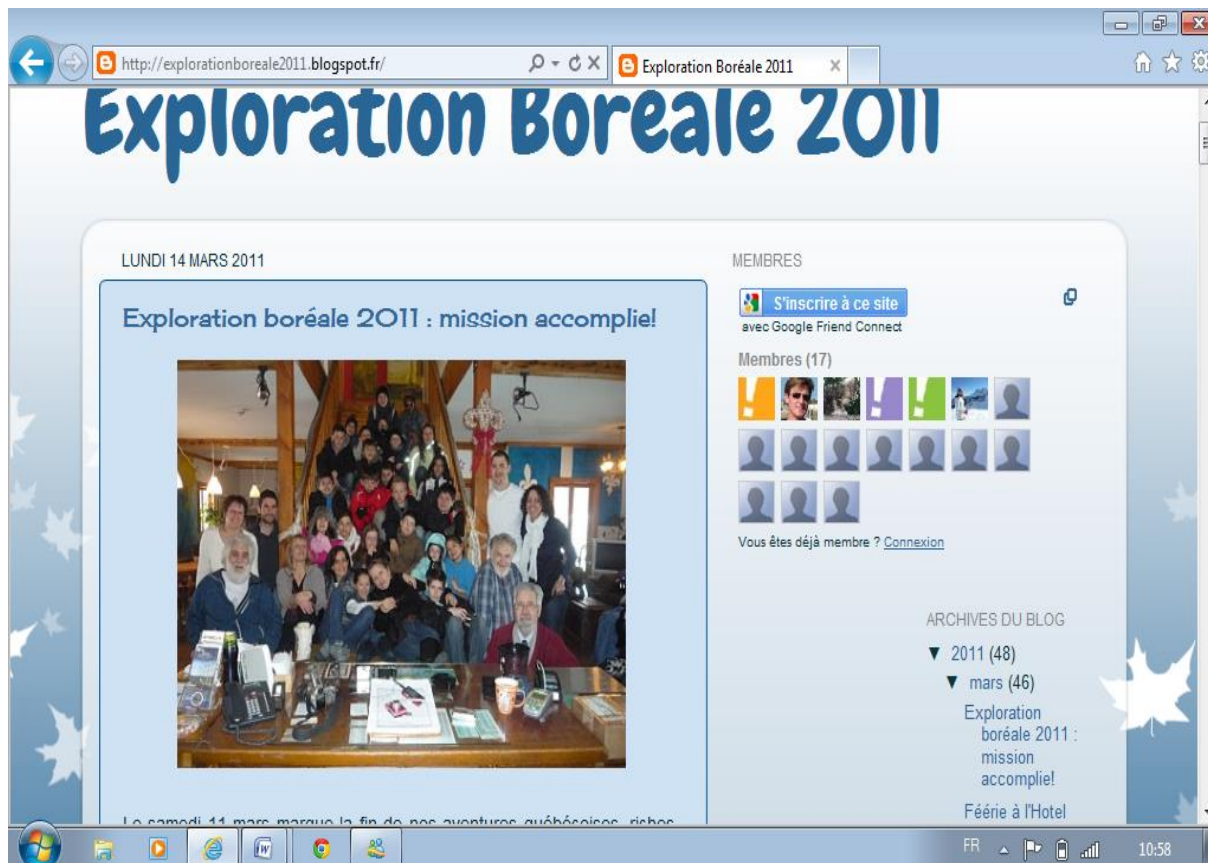
- Aux TIC en essayant de réduire la fracture sociale entre les élèves en mettant à leur disposition un enseignant et du matériel informatique et ce dans l'école.
- Pour la conservation du patrimoine culturel : animations sur Sucy en brie et sur Paris afin de sensibiliser les enfants ainsi que leur famille à leurs richesses de proximité.
- Pour la promotion de la langue française mais aussi de l'interculturalité afin d'offrir aux élèves une dimension d'apprentissage internationale....

Les élèves de l'école des Bruyères sont organisateurs des actions de l'association avec l'aide de leurs familles et de leur enseignante.

De même, un blog a été développé : **explorationboreale2011.blogspot.com**

Egalement, en naviguant sur ce blog on découvre toutes les activités ainsi que les différentes étapes du voyage effectués par les élèves de la classe de CM2 de l'école les Bruyères (France) au Québec :

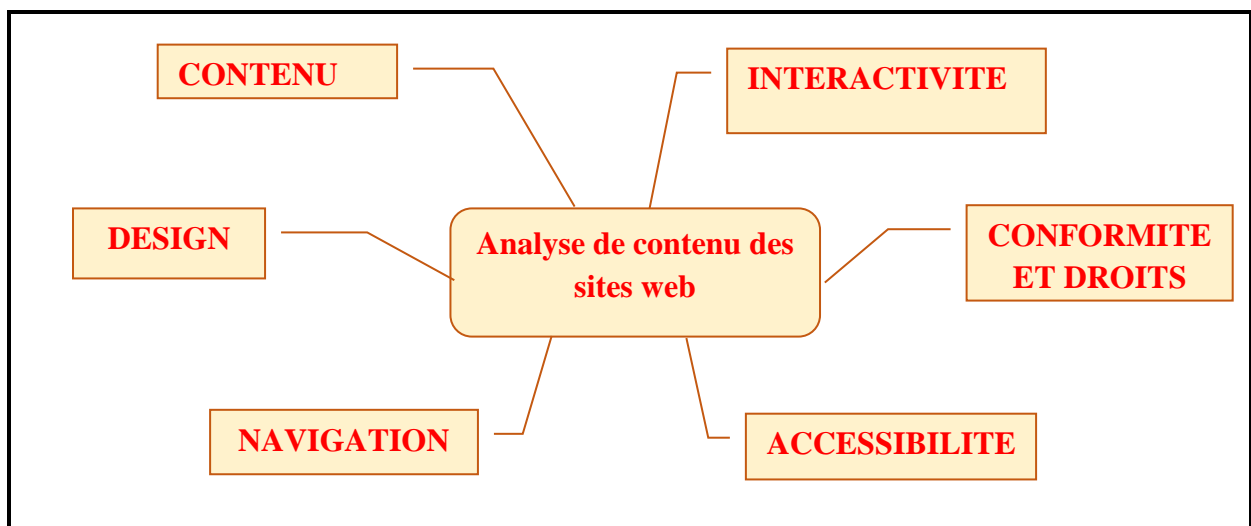
Figure 24: Page d'accueil du blog



Afin de suivre l'actualité et le déroulement des deux initiatives, un site a été créé pour chacune nous permettant de visualiser le travail et son état d'avancement. Les résultats de la grille d'analyse sur laquelle nous nous sommes basés pour étudier le contenu des sites web conçus spécialement pour chaque expérience, ont mis l'accent sur six éléments essentiels qui sont les suivants :

- 1) **Le design.** En ce qui concerne l'apparence et l'identité visuelle du site. La première était évaluée selon la lisibilité du site, l'esthétique, les couleurs utilisées, la lisibilité des textes et l'agencement des images ainsi que l'organisation de la page d'accueil et des éléments graphiques (présence du logo...).
- 2) **La navigation.** Cette dernière était analysée à travers quatre points : la structuration du site (navigation facile, simple, organisation des pages...) ; les outils de navigation (boutons, outils d'aide, moteur de recherche) ; les liens ; les publicités et les pop-up.
- 3) **L'interactivité.** Basée sur les fonctionnalités (possibilité d'imprimer, de télécharger, infos bulles, commentaires, nombre de visiteurs...) et les contacts (contacter les responsables, liens vers d'autres réseaux sociaux...)
- 4) **Le contenu.** Met l'accent sur la crédibilité, l'organisation des pages, les médias intégrés, la fraîcheur et le contexte de création.
- 5) **L'accessibilité et le référencement** (adresse URL).
- 6) **La conformité et les droits** (sources des documents, copyright...)

Figure 25: Les six éléments de l'analyse de contenu des sites web



Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats recueillis de chaque grille d'analyse effectuée sur le blog du projet Vifralie, et nous aborderons aussi les résultats obtenus suite à l'analyse du site et du blog de l'expérience Exploration boréale. Sachant que sur la majorité des éléments observer et étudier à travers les sites web (vifralie et exploration boréale), il n'y avait pas un grand écart pour le pourcentage obtenu. Au contraire, les pourcentages/résultats sont presque identiques. Chaque site était jugé selon ces points faibles et forts avec des mentions : **faible** (1 = 2 points), **moyens** (2=4 points), **bien** (3=6 points), **très bien** (4 = 8 points) et **excellent** (5 = 10 points).

Par rapport au **Design (pourcentage identique : 82%)**, nous avons déduit (l'apparence et l'identité visuelle du site), que les trois sites web sont clairs, visibles, esthétiquement attirant, les couleurs utilisées sont harmonieuses (vert clair), les sites sont homogènes d'une page à une autre. Les textes sont lisibles et les images (png et jpg) sont bien agencées. Nous trouvons aussi un logo qui identifie chaque projet sur la page d'accueil de chaque site qui nous incite à poursuivre la visite du site (avec des mentions qui varient entre très bien et excellent). Le graphisme employé est cohérent avec l'image de marque de chaque expérience et adapté au public ciblé.

En ce qui concerne la **navigation (82% expérience B et 78% expérience A)**, nous avons remarqué que cette dernière est simple, nous pouvons accéder facilement à l'information, les pages sont clairement organisées puisque nous savons toujours où nous sommes. L'aide à la navigation est disponible sur chaque site avec des moteurs de recherche intégrés au site. Ajoutons aussi l'absence de publicités et des pop-up qui peuvent perturber la navigation.

Passons à l'**interactivité (54% expérience B et 64% expérience A)**. Concernant cet élément, nous avons pu retenir que la résolution des trois sites est adaptée à l'écran. Nous pouvons également imprimer les pages (vifralie), télécharger des documents (exploration boréale). Nous remarquons aussi la présence des info-bulles lorsque nous survolons une image par exemple avec la souris (juste sur la page d'accueil). Nous pouvons aussi laisser des commentaires sur les articles publiés sur le site, savoir le nombre de visiteurs (vifralie) et visualiser les autres réseaux sociaux liés à chaque site (Facebook, twitter...) sans oublier la possibilité de contacter les responsables.

Nous avons ressorti d'après notre analyse, que le **contenu (résultat identique : 75%)** de chaque est daté, l'information est fiable (présence de références, copyright). Le style de rédactionnel est en adéquation avec le public cible. Côté organisation : nous trouvons facilement ce que l'on cherche, l'information est correctement structurée, y a pas de publicités qui nuisent à la compréhension du contenu. La date, la mise à jour ainsi que les buts des sites sont clairement donnés (avec une note de très bien).

Sachant que pour l'**accessibilité (88% expérience B et 80% expérience A)** aux trois sites, l'adresse URL est simple à mémoriser et courte. Les trois sites sont référencés par les moteurs de recherche (Google, Yahoo, Bing...) et fonctionnent sur tous les navigateurs (Firefox, Mozilla...) avec une note de 10/10. Il existe aussi à l'intérieur du site des liens internes qui fonctionnent toujours comme par exemple (exploration boréale) : <http://www.le13dumois.fr/>, <http://www.telligo.fr/>, <http://www.laligue.org/>, <http://www.ville-sucy.fr/>, <http://www.clemi.org/>, <http://www.eurovia.com/fr>, <http://www.intermedes.com/>,

Pour résumer, nous pouvons dire que ces trois sites sont des sites vitrines (ils présentent l'activité du site sans volonté commerciale), ils sont clairs, lisibles, attirants et correctement structurés et s'adressent au grand public. La langue utilisée est la langue française. L'accès est libre et gratuit (on peut aussi y accéder avec des mots clés comme par exemple : vifralie, francophonie, exploration boréale...).

Par contre, ces trois sites marquent quelques éléments de faiblesses pour ce qui en rapport avec l'interactivité : pour l'expérience Exploration boréale nous ne pouvons pas connaître le nombre de visiteurs ni le nombre de pages visualisées et la date de la création du site n'est pas mentionnée.

Côté fraîcheur, la dernière mise à jour n'est pas mentionnée sur le blog de l'initiative vifralie. Nous avons pu repérer des faiblesses communes entre les trois sites au niveau de la conformité et des droits : les sources des documents ne sont pas indiquées et les images ne sont pas accompagnées d'un copyright, et nous ne trouvons pas non plus une diversité de version (pas de versions étrangères).

II – SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

Les résultats recueillis à travers nos enquêtes (enquête par observation, par questionnaire et l'enquête par entretien semi directif et l'analyse de contenu) au niveau des deux expériences Vifralie « vivre le français en ligne à l'école » et l'Exploration boréale 2011 « éduquer en animant » réalisées dans le cadre de notre recherche, ont mis en évidence un certain nombre de remarques que nous développerons dans cette partie et qui mettent l'accent sur trois axes essentiels :

- La présence sociale des TIC
- La présence éducative
- La présence interculturelle

A savoir que ces trois axes constituent la base de notre analyse qui met en relief l'usage des TIC et le rapport avec l'acquisition des connaissances et le développement de compétences des jeunes en milieu scolaire primaire.

- **La présence sociale des TIC**

Dépendant autant des jeunes apprenants que des enseignants, la présence sociale est également une fonction du média de communication utilisé qui est dans le cadre de notre étude les technologies de l'information et de la communication en particulier l'internet. Les enquêtes ainsi que les observations que nous avons menées ont corroboré assez largement les résultats de la recherche, à savoir que ces technologies (TIC) jouent un rôle très important surtout dans la vie des jeunes élèves : elles favorisent l'apprentissage de l'interculturalité en mettant l'accent sur le dialogue et les échanges qui permettent l'ouverture et la communication avec l'autre. Une ouverture riche en qualité et en quantité qui vise l'acquisition de nouveaux savoirs que ça soit en matière de langue ou en matière d'usage et de manipulation des TIC.

- **La présence éducative**

Les deux expériences réalisées dans le cadre de notre étude visent toutes les deux d'abord à promouvoir l'utilisation des TIC dans le domaine de l'éducation, surtout en milieu scolaire primaire, et ensuite favoriser l'échange, le dialogue et le partage. Il s'agit donc de deux expériences concrètes pédagogiques de formation à la langue

française et à la culture de l'autre. Le principe repose sur des tâches/activités d'apprentissage mettant l'accent sur l'interaction entre les participants via internet et qui sont en rapport avec trois axes principaux: la maîtrise des TIC, la maîtrise de la langue d'échange qui est le français et l'acquisition des connaissances interculturelles.

- **La présence interculturelle**

L'interculturalité en tant que savoir-être aborde la question de la culture non seulement dans un dialogue avec les autres mais aussi et surtout un dialogue avec soi-même, ce qui fait que la présence interculturelle dans un milieu donné voire même l'apprentissage de l'interculturalité s'inscrit dans les dynamiques singulières de chaque apprenant. Ces dynamiques se manifestent à travers les interactions avec les autres, des interactions devenues possibles grâce aux technologies de l'information et de la communication.

Dans cette perspective, nous présenterons quelques données relatives au déroulement des deux expériences, aux méthodologies adoptées pour la réalisation du travail ainsi qu'au mode de participation des apprenants à la visioconférence, au clavardage (chat) et aux tâches d'interaction obligatoires. Bien que notre étude se déclare comme approche qualitative, un certain nombre de résultats quantitatifs seront présentés afin de donner le tableau global sur le fonctionnement de cet espace. Pour illustrer nos analyses, des extraits d'écrit et de la visioconférence (transcription de l'enregistrement) seront présentés. Malheureusement, les textes présents sur le site spécialement conçu pour Vifralie ont été corrigés par les enseignants ce qui ne nous ne permettra pas de connaître les lacunes grammaticales et les fautes d'orthographe commises par ces élèves.

En focalisant notre analyse sur le mode de participation des élèves des six pays francophones différents à l'élaboration de l'histoire commune à travers les recherches effectuées sur internet et les échanges avec les autres, nous remarquons la présence de quelques difficultés majeures suite au décalage horaire d'un côté et à la différence au niveau du calendrier des vacances scolaires de l'autre côté.

Les consignes ont été bien suivies en ce qui concerne les deux expériences, les élèves ont bien joué leur rôle de petits écrivains (expérience A) et de journalistes qui partent en mission

(expérience B), ils se sont servis des technologies de l'information et de la communication pour rechercher les informations, communiquer avec leurs correspondants afin obtenir des éléments de réponses à leurs questions. Ce qui fait qu'ils ont consacré leur temps à la recherche et à la découverte avec enthousiasme et motivation. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication a facilité les tâches aux apprenants.

Cette symétrie s'expliquerait par le fait que la conception des tâches de chaque groupe, voire la représentation du projet étaient elles aussi identiques chez tous les groupes. Il nous semble important que chaque groupe soit informé sur les modalités concernant la conception de l'expérience afin d'éviter un éventuel sentiment d'incompréhension.

1. INTERACTIVITE ET VISIOCONFERENCE : DEROULEMENT ET DISPOSITIFS UTILISES

L'un des rôles conférés dans nos deux expériences aux technologies de l'information et de la communication était d'établir la communication entre les élèves soit en mode de visioconférence ou par Skype et aussi celui d'activateur des activités relatives au dialogue et à l'échange en langue française entre des apprenants appartenant à différentes cultures. Autrement dit, le but de la mise en place des séances de visioconférence était essentiellement pour motiver les apprenants et rendre leur participation plus dynamique.

L'expérience des échanges via la visioconférence entre les quatre pays participants à l'expérience A : Roumanie, Arménie, Belgique et Bulgarie, date du 17/2/2010. Selon le calendrier, huit Flash meeting étaient prévus mais au final, cinq seulement ont été effectué. La qualité du son et de l'image était parfois bonne dans certains pays grâce à l'excellente qualité de transmission, et parfois moyenne, voir faible à cause des problèmes de connexion. A savoir aussi, que toutes les écoles étaient équipées en matériels (ordinateurs, caméras, casques...)

Chaque école avait ses propres méthodes pour la réalisation de la visioconférence par le biais des technologies de l'information et de la communication. Les séances ont eu lieu dans une salle de travail dans laquelle les participants pouvaient visionner sur un ordinateur placé devant eux qui transmet l'image du partenaire et celle d'eux même. Les responsables devaient réserver à l'avance le jour, l'heure ainsi que la durée de la visioconférence sur Flash meeting qui est un programme payant. Les différents participant se donnaient rendez-vous afin d'établir la visioconférence et devaient de même confirmer leur participation afin de savoir le nombre exact de participant.

Concernant les deux autres pays (la France et le Québec / expérience B), la méthode était complètement différente ainsi que le dispositif utilisé. La communication par mode de visioconférence était établie en salle d'informatique en utilisant le logiciel Skype, un écran géant était placé devant les élèves afin que tout le monde puisse regarder et écouter en même

temps, un informaticien était toujours présent durant les séances de visioconférence pour démarrer et régler les problèmes en rapport avec l'informatique et la connexion internet.

Dans le cadre du projet A, cinq séances de visioconférence ont été réalisées. Le décalage horaire a nécessité l'aménagement des horaires, ce qui est une contrainte évidente de l'échange synchrone. Pour chaque séance, l'enseignant est désigné pour animer la séance. La modalité de l'usage des langues est réglementée pour que le français soit utilisé conjointement et favoriser l'apprentissage.

A chaque séance, une dizaine de minutes étaient consacrées à la présentation de soi surtout pour ceux qui n'ont pas eu le temps de se présenter, ensuite l'enseignant résume le travail déjà réalisé par ses élèves et explique les tâches restantes. Dans la deuxième et la troisième séance, les étudiants ont préparé des activités à caractère culturel pour leurs correspondants. La conception et la préparation ont été menées entièrement par les étudiants sans intervention directe des enseignants avant et pendant la visioconférence mais en ayant recours à son aide pendant les heures consacrées aux activités. Le but de ces activités d'apprentissage étant de permettre aux autres de découvrir grâce aux jeux les caractéristiques de chaque culture.

Ici nous citons à titre d'exemple, le deuxième Quiz linguistique québécois que les élèves au Québec avaient préparé pour leurs correspondants français à leur retour en France. Les élèves français de l'école les Bruyères devaient répondre aux questions de ce quiz pendant la séance de la visioconférence qui a été effectuée après leur retour du Québec. Cette activité avait comme objectif principal de tester les connaissances des élèves en matière de culture de l'autre donc en interculturalité. Les réponses étaient positives, les élèves étaient motivés par le fait d'être testé par leurs correspondants en ligne, et de participer à un tel « *jeu éducatif* » comme ils l'avaient décrit « *c'est nouveau, plein d'animation* », « *nous sommes curieux de savoir ce qu'ils nous ont préparé comme questions* »... La séance s'est terminée sur une note positive.

Donc, ce quiz comportait des questions en rapport avec la littérature québécoise, les lieux touristiques que les élèves avaient visité lors de leur séjour..., les questions les suivantes :

Tableau 22: Quiz

Quizz

exploration boréale

- Comment s'appelle le peuple de Richard Fontaine ?*
- Dans quelle salle parisienne les élèves ont-ils dessiné au crayon blanc sur fond noir ?.....*
- Quelle est la chambre de l'hôtel de Glace qui plaît le plus aux clients ?*
- Durant la journée trappeur, quel est le nom du piège construit par les élèves ?.....*
- Quels sont les personnages dessinés cour Marly, à Paris ?.....*
- Comment s'appelle la statue dessinée par les élèves au musée Rodin ?*
- Quel est le nom du fleuve qui traverse la ville de Québec ?.....*
- Que signifient les initiales CIMM à Tadoussac ?*
- Qui a fait construire le palais du Luxembourg ?*
- Quel est l'autre Nom de l'Assemblée ?.....*
- Où se situe le départ des chiens de traîneau ?.....*
- Au Palais de la Découverte, les élèves ont assisté à deux conférences, lesquelles ?*
- Qui a peint Napoléon en tenue de sacre exposé aux Invalides ?.....*
- Quelle est la plus vieille équipe de Hockey sur glace, encore existante aujourd'hui au Canada ?.....*
- Quel est le nom de l'école publique des correspondants à Tadoussac ?.....*
- Qu'ont appris à faire les élèves lors de la journée survie ?.....*
- Qu'est ce que le Castorak ?.....*
- Qui a fondé la ville de Québec ?*
- Qui est François Guitault ?.....*
- Qu'est-ce que l'Annedda ?*

2. CARACTERISTIQUES DU MODE DE COMMUNICATION A TRAVERS LES TIC

Il est certain que la communication médiatisée par la visioconférence ou sur skype présente des caractéristiques résultant des conditions techniques de ces outils par rapport à l'interaction en face à face. Parmi ces caractéristiques, on y trouve une qui est souvent présente celle qui est en rapport avec la difficulté de gérer le tour de parole produit par le décalage de l'émission et de la réception du son ou l'absence du contact oculaire (Yoon, 2004 ; Marcelli *et al.* 2005).

A savoir que, l'interaction par internet en mode de visioconférence ou sur skype et l'interaction en face à face (l'interaction en face à face suite au voyage des élèves français au Québec et le contact établi avec leurs correspondants québécois) ne sont pas deux choses différentes, mais dans la visioconférence, certains phénomènes deviennent plus clairement observables à cause des conditions techniques, voire même amplifiés.

Dans cette perspective, nous nous intéressons à un phénomène particulier relatif à la notion de l'interaction. Goffman a fait remarquer que dans une interaction quotidienne, le participant fait appel à un ou plusieurs cadres ou un schéma interprétatif pour identifier un événement parmi d'autres (Goffman, 1991). Dans une interaction, plusieurs activités se déroulent simultanément, mais une certaine activité sélectionnée devient le centre de l'attention des participants. Goffman parle de plusieurs statuts de participation (Goffman, 1991).

Il nous semble qu'un tel trait organisationnel est rendu plus visible dans une situation d'interaction par internet via la visioconférence ou skype par le jeu de la caméra et l'existence d'un micro. la présence de ces outils (caméra, micro...) suscite la curiosité des élèves qui se motivent par le fait de pouvoir entendre et voir l'autre à travers un petit écran comme celui de l'ordinateur.

Dans ce sens, les participants doivent gérer deux cadres de participation²³². Il s'agit d'abord, de la *participation principale* ou légitime, quand un locuteur prend la parole devant le micro. Ensuite, on peut parler de la *participation collective* lorsque plusieurs locuteurs du même groupe s'expriment plus ou moins simultanément ou en chœur. Il s'agit en général d'interventions réactives telles que la salutation (« bonjour »), réponse simple à une question (« oui »), évaluation émotionnelle, (« *bravo* ! »)...

2.1. Tour de parole en mode de visioconférence

Dans la communication synchrone, « *un tour de parole* » est créé à chaque changement du locuteur opérant le transfert informationnel. Un tour de parole est donc comptabilisé à chaque fois qu'un changement de locuteur se produit dans le discours (Smith 2003 : 42 ; Kerbrat-Orecchioni 2005). Et ici, je cite l'exemple de l'expérience B où chaque élève devait faire une petite présentation sur un monument touristique de la France :

Conversation établie avant le voyage :

- Bonjour, je m'appelle Marion
- Bonjour Marion !!!
- Je suis en classe de CM2 et je vous ai préparé un petit texte sur la Tour Eiffel.
- C'est quoi la Tour Eiffel ?
- Voici une photo qui vous montre la Tour Eiffel.
- Wawwwwww !!!! c'est géant
- Oui (bruit de rires) c'est une tour de fer puddlé de 324 mètres de hauteur située à Paris, à l'extrémité nord-ouest du parc du Champ-de-Mars. Construite par Gustave Eiffel. La tour

Conversation établie après le voyage :

- salut les amis !!
- salut
- Comment allez-vous ?
- Chez nous tout va bien et chez vous ?
- Pareil
- Tu sais Emilie, j'ai raconté plein de choses à mes parents sur mon voyage
- Ah oui !
- Oui. Et en plus nous nous préparons avec notre maitresse pour l'exposition qui aura lieu fin juin

²³² HIGASHI, T. et KRISHI, A., 2009, *Vers l'élaboration d'un environnement d'apprentissage collectif intégrant forum et visioconférence : analyse des interactions d'étudiants japonais apprenant le français et des étudiants français apprenant le japonais en milieu exolingue*. Disponible en ligne: http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2009-higashi-koishi.pdf, consulté le 3mars 2013.

Nous avons pu remarquer, suite à nos observations que le nombre de tour de parole a augmentées surtout après le voyage des élèves participant à l'expérience B, ainsi qu'après le premier contact entre les élèves. Le tour de parole est devenu plus rapide. La timidité avait disparu, ce qui a rendu le contact et la conversation beaucoup plus souple et simple.

2.2. Durée de la communication

Le nombre de tour de parole est une mesure de la durée des communications établis entre les apprenants. Dans nos deux expériences nous avons fixé une durée de deux heures pour chaque séance de visioconférence, et une limite de temps d'une heure et demi pour les échanges entre les élèves afin d'en profiter au maximum, et trente minutes pour les échanges entre les enseignants qui devaient eux aussi s'exprimer sur l'état d'avancement du travail et sur l'évaluation du niveau de leurs élèves en ce qui concerne les deux expériences.

Le nombre de tour de parole peut faire office d'indicateur pour la motivation des apprenants : leur volonté de poursuivre la communication et de la faire durer. Parfois, les enseignants échangeaient pendant dix minutes, consacrant le reste du temps aux élèves surtout lors de la troisième et quatrième séance (expérience A) et les séances effectuées après le voyage (expérience B) surtout que les élèves de cette deuxième expérience se connaissent déjà après les moments et le contact direct vécus ensemble et ainsi qu'avec les membres de la famille de leurs correspondants québécois.

3. ANALYSE DES INTERACTIONS

Nous analyserons dans cette partie, les interactions des élèves lors des séances établies sur internet par visioconférence et Skype et leurs effets afin d'identifier les modes d'action caractérisant le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication au monde d'apprentissage interculturel. Nos réflexions seront présentées en suivant quatre aspects essentiels à savoir: l'aspect socio-affectif, l'aspect linguistique, l'aspect métalinguistique et l'aspect interculturel.

3.1. Dimension socio-affective

Cette dimension se caractérise d'abord par un point essentiel et primordial, celui du *besoin d'identifier une personne par une rencontre virtuellement réelle*²³³. Nous avons pu remarquer que la visioconférence joue un rôle de catalyseur pour activer la participation des apprenants. Ce qui fait que ce dispositif fonctionne d'une manière complémentaire pour consolider le lien socio-affectif des apprenants.

Les séances de visioconférences établies entre les différents pays participants aux deux expériences, témoignent du besoin ressenti par les apprenants d'identifier une personne « en face » pour la valider comme « membre » ou « camarade » de la communauté. La présentation de soi effectuée par tous les élèves a reçu un accueil inattendu par les autres.

Autrement dit, le processus de faire connaissance est validé lorsque les apprenants « rencontrent » leurs correspondants, surtout lorsqu'ils ont souvent entendu parler d'eux.

Ensuite, cette même dimension, se traduit par *la diminution de la distance interpersonnelle (le registre familier)* comme l'affirme Higashi T et Krishi A. dans leur article. Si la visioconférence a activé la participation des élèves, elle a également joué un rôle pour modifier la forme des relations entre les apprenants de différents pays. Nous remarquons aussi l'utilisation d'un registre plus familier chez les apprenants qui ont participé à la visioconférence, notamment au niveau du pronom personnel (ex. « vous » vers « tu » en

²³³ HIGASHI, T. et KRISHI, A., 2009, *Vers l'élaboration d'un environnement d'apprentissage collectif intégrant forum et visioconférence : analyse des interactions d'étudiants japonais apprenant le français et des étudiants français apprenant le japonais en milieu exolingue*. Disponible en ligne: http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2009-higashi-koishi.pdf, consulté le 3mars 2013.

français). Et enfin, le caractère socio-affectif des interactions qui cherche ou plutôt qui recherche *le partage d'un point commun dans les relations (ibidem)*. Pendant la visioconférence, les apprenants ont posé des questions en rapport avec leur culture du côté de la langue, traditions, coutumes, cuisines... ils voulaient à plusieurs reprises partager leur culture avec les autres en expliquant quelques caractéristiques propres à leur langue (le jeu de rôle sur les caractéristiques de chaque pays (exemple : la Belgique est connue par les frites)).

3.2. Dimension linguistique : utilisation de la langue française

Etant donné que la langue d'échange qui est le français s'impose dans la situation d'échange dans notre espace commun créé pour les activités, il nous semble intéressant d'observer de quelle manière les apprenants gèrent ce contexte bilingue, qui s'avère être difficile pour certains surtout que la langue française n'est pas la langue maternelle dans ces pays et qu'elle commence par être acquise à l'école à partir de l'âge de 6 ans.

Dans le cadre du projet Vifralie « vivre le français en ligne à l'école », les élèves devaient lire des livres en français et écrire des textes en français, autrement dit, le français devait être pratiqué à l'oral comme à l'écrit. Dans l'enchaînement de la rédaction de l'histoire commune, les élèves avaient un souci de traduction : étant donné que la langue française n'est pas leur langue maternelle, ils avaient du mal à trouver les mots, ce qui les a poussés à traduire quelques phrases et à avoir recours à l'aide de leur enseignant. Ceci explique la non présence des fautes d'orthographe et grammaticales due à la correction réalisée par les enseignants.

L'utilisation des deux langues dans les visioconférences n'était pas le but de ces deux expériences. Dans la vidéoconférence, une règle de base a été imposée : lorsqu'on prend la parole, ou lorsqu'on veut poser une question, on utilise la langue française et cela dans une même séquence de dialogue afin d'éviter les malentendus et l'incompréhension. Sachant que les élèves étaient conscients de la complexité de cette tâche à réaliser.

3.3. Dimension métalinguistique

Concernant cette troisième dimension, nous avons pu remarquer suite à notre enquête par observation que pendant la séance de visioconférence, lorsque les participants rencontrent des problèmes de compréhension ou d'expression liés aux lacunes lexicales, ils demandent

volontiers de l'aide auprès de leurs camarades du même pays ou à l'enseignant qui était aussi présent dans la salle dans le cadre de la participation.

En fait, cela ne signifie pas que les séquences potentiellement acquisitionnelles ne soient pas présentes. Les apprenants natifs ne corrigent pas l'énoncé formulé par le non natif, mais il leur arrive de répéter en reformulant l'énoncé du non natif pour confirmer la compréhension. Le non natif a tendance à identifier cette préoccupation communicationnelle comme une activité de correction et à le répéter. Le tableau ci-dessous nous permettra de mieux comprendre la conscience métalinguistique des élèves (l'exemple d'une conversation établie entre un élève arménien et un belge):

Tableau 23: La conscience métalinguistique des élèves

Participant	Arménie	Belgique
E.A (1)	Donnez-nous des indices	
E.A (2)	ça commence par quelle lettre ??	
E.B		Quelle quelle lettre ?
E.A (2)	Quelle lettre ?	

3.4. Dimension interculturelle

Les élèves ayant participé à préparer des activités tel que les jeux, et les questions-réponses pour tester les connaissances sur la culture ou les mœurs, etc. ont dû mobiliser leurs connaissances sur la culture cible et leur capacité de se mettre à la place de l'autre. En s'engageant dans les interactions de la visioconférence, les préparateurs de l'activité ont pu se confronter avec la réalité (engagement).

Nous avons aussi pu constater que la compétence interculturelle ne s'acquiert pas à court terme, mais la participation à un groupe d'apprenants interculturels offre sans doute des séquences potentiellement acquisitionnelles de compétence interculturelle.

CONCLUSION

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion, les remarques sont multiples. Néanmoins, nous souhaitons pointer des éléments qui mettent l'accent sur le rôle des TIC dans le processus de l'apprentissage de l'interculturalité ainsi que de la langue française comme langue seconde. Autrement dit, nous souhaitons mettre en évidence l'importance des facteurs liés à la communication par le biais des TIC, à l'échange avec d'autres personnes de cultures distinctes, à un apprentissage de qualité, et à l'utilisation effective de ces technologies. Ce qui nous ramène à notre problématique du départ :

Dans quelle mesure les TIC peuvent-elles susciter des formes d'interactions contribuant à un processus d'apprentissage de l'interculturalité et de langue française ? Comment peut-on employer ces technologies (les TIC) pour accélérer le progrès vers de nouveaux apprentissages ?

Nous mettons également l'accent sur les points essentiels sur lesquels se base notre travail d'évaluation et qui sont en rapport avec les trois axes que nous avons évoqué dans la partie précédente à savoir :

- L'usage des TIC
- Les connaissances interculturelles
- L'évaluation du potentiel acquisitionnel des élèves en matière de langue française, de culture et d'ouverture vers l'autre sujet de notre recherche.

Nous débutons par le contexte général dans lequel l'apprentissage a pris place. Nous avons remarqué suite à nos deux expériences (Vifralie et Exploration boréale) que ce dernier a été en même temps une source de défi et un miroir reflétant les compétences acquises par les élèves. Ce qui fait que, le contexte dans lequel s'effectue l'apprentissage constitue une source importante de motivation. La piste que nous avons choisie pour dégager les éléments essentiels en rapport avec notre problématique, est celle des deux expériences relevant

chacune de la démarche éducative pédagogique. Donc, pour atteindre notre objectif, celui de favoriser les échanges interculturels et promouvoir l'apprentissage de la langue française par le biais des TIC, il fallait que l'apprentissage se passe dans un environnement authentique motivationnel, proche des situations vécues ou rencontrées dans la vie sociale.

Pour ce faire, nous avons mis en place des activités entraînant l'interactivité entre les élèves à travers les TIC tel que le jeu des énigmes. Cette méthode utilisée vise en premier lieu à encourager les élèves sur ce qu'on appelle « la découverte personnelle » surtout que c'est suite à la découverte de l'autre qu'on découvre soi-même. La tâche de type « énigme » que nous avons utilisé, pourra être celle qui a contribué le plus au développement des compétences des élèves en langue surtout que cette dernière consistait à découvrir la culture de chaque pays (l'histoire établie à la fin du projet vivralie) et nécessitait des ressources importantes en terme de compétences logiques pour sa résolution ce qui a de même suscité la motivation des apprenants et l'usage de la langue pour développer leurs compétences.

C'est ainsi que l'élaboration d'un environnement pédagogique adéquat à l'apprentissage aide les apprenants à apprendre voire même à acquérir l'autonomie dans l'apprentissage d'où le développement de certaines qualités propres à chaque élève tel que : l'autonomie, la personnalité, l'esprit critique et surtout le respect de l'autre. Dans ce sens, Germain et Netten définissent l'autonomie de l'apprentissage comme étant : « *La capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans L2* »²³⁴.

Nos deux auteurs affirment ensuite que « *le développement de l'autonomie langagière passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage* »²³⁵.

Passons ensuite à la capacité à travailler en équipe et d'échanger avec les autres par le biais des TIC voire de collaborer en équipes. En d'autres termes, l'importance liée à la communication et à l'interaction. A ce titre, nous avons réalisé que les élèves sont devenus à la fin de ces deux expériences de bons communicateurs que ce soit à l'écrit (l'histoire écrite par les élèves des différents pays francophones), ou à l'oral (la communication en mode de visioconférence avec les correspondants dans d'autres pays), ils ont montré une grande compétence et une bonne volonté d'utiliser les TIC, de s'adapter aux changements et de

²³⁴GERMAIN, C., & NETTEN, J., 2004, *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS*. Disponible en ligne : <http://www.mmecarr.ca/ICF/Facteurs.pdf>, p.6, consulté le 18 juin 2013.

²³⁵ Ibidem, p.1

développer leurs connaissances ainsi que leurs compétences. Enfin, l'importance de construire, de créer, d'évaluer, d'accepter et d'induire le changement.

En réalité, l'utilisation des TIC dans le processus de l'apprentissage surtout celui de l'interculturalité ainsi que de la langue française à travers les échanges établis par internet, a permis aux élèves participants aux deux initiatives pédagogiques Vifralie et Exploration boréale, de développer ce qu'on appelle «*le développement de la sensibilité interculturelle* », idée soutenue par Milton Bennett, et qui met l'accent sur la façon/comportement que nous devons suivre pour reconnaître et gérer les différences fondamentales concernant la perception du monde par les différentes cultures.

A savoir, que ce processus de développement auquel notre auteur fait référence, est constitué de deux cycles principaux :

- L'ethnocentrisme, conçu comme une phase où l'individu croit que la différence est une menace. Trois phases marquent cet ethnocentrisme dont parle Bennett :

a) *La dénégaration*, où l'individu refuse l'existence de différences. Cette dénégaration peut être due soit à l'isolement et dans ce cas, l'individu ne peut pas être confronté à la différence. Soit à la séparation où l'individu construit une barrière entre lui et l'autre pour ne pas être confronté à la différence.

b) *La défense*, c'est la phase où la différence est perçue et en même temps combattue. Afin de se protéger de la menace, il existe des stratégies.

c) *La minimisation*, constitue la dernière phase de l'ethnocentrisme. C'est où la différence est reconnue et n'est plus combattue.

- L'ethnorelativisme où l'individu tente de comprendre la différence culturelle par :

a) *L'acceptation*, il s'agit du respect de la différence comportementale ainsi que pour la différence des valeurs qui implique la connaissance de ses propres valeurs.

b) L'adaptation, qui se développe à partir de l'acceptation où l'individu s'adapte et apprend un nouveau comportement et l'ajoute à son répertoire comportemental.

c) L'intégration, qui est la phase finale qui exige une redéfinition de notre propre identité en termes d'expériences vécues.

Les observations des pratiques des élèves engagés dans ce nouveaux processus utilisant les TIC pour améliorer le progrès vers de nouveaux savoirs ainsi que de nouveaux apprentissage devenus beaucoup plus riche suite aux interactions avec les autres via internet confirment l'idée soutenue par Bennett et révèle ainsi les différentes phases de développement de leur sensibilité interculturelle envers l'autre. L'ethnocentrisme était traduit au début des échanges par la timidité des apprenants marquée par leur isolement du reste des groupes culturelles. Ils travaillaient ensemble (entre apprenants de même culture) mais pas avec les autres (appartenant aux cultures différentes). Ils cherchaient de défendre leurs propres idées, leur propre culture sans avoir la curiosité de savoir sur l'autre. C'est à partir du deuxième échange que les apprenants ont fini par reconnaître ce qui les différencie des autres. Ils ont commencé par accepter l'autre ainsi que sa culture en s'adaptant aux changements, aux nouveaux comportements. Au terme du travail, nous avons donc pu remarquer que les échanges via les TIC étaient réussis. Les participants ont montré une bonne volonté d'intégrer une nouvelle culture à leur répertoire culturel et comportemental.

A travers notre enquête par observation menée auprès des élèves de CM2 dans les différentes écoles et dans les différents pays francophones, nous avons pu affirmer que les TIC semblent pouvoir contribuer à un développement efficace de compétences des élèves en matière de langue aussi bien qu'en matière d'interculturalité. L'utilisation de ces technologies (TIC) comme moyen d'échange entre les différents pays, a poussé les élèves à faire un usage de la langue française qui est susceptible de développer leur capacité à s'exprimer et à communiquer à l'oral comme à l'écrit. Nous remarquons aussi que l'usage des TIC a favorisé la liberté ainsi que l'autonomie des apprenants (dans le travail, le choix des activités...) : source de motivation. Ceci nous a permis de réaliser aussi que les situations de communication mises en place par la réalisation des tâches/activités d'interaction, sont des situations où l'apprenant est susceptible d'être exposé à des rétroactions correctives (les élèves se corrigent les uns les autres).

Egalement, ces tâches d'interaction effectuées via internet nous semble posséder une valeur pour le développement des compétences et des connaissances de tout apprenant surtout qu'elle possède une valeur pour l'acquisition de langue qui consiste en premier lieu à développer la capacité de l'apprenant à faire usage de cette langue à acquérir, autrement dit, sa capacité à faire usage de connaissances qu'il possède déjà et de celles qu'il va apprendre aussi en communiquant avec les autres. Ajoutons aussi que ces tâches d'interaction ont permis surtout le développement de la compétence discursive et sociolinguistique de l'élève, et comme le souligne Elena Cosereanu dans son étude sur : « *Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes* »²³⁶ :

« Les tâches d'interactions pourraient en particulier offrir à l'apprenant l'opportunité de renforcer ses connaissances des situations où s'emploient les formes linguistiques qu'il a apprises. Elles lui permettraient de prendre conscience de leur valeur communicationnelle, notamment à travers les interactions de l'interlocuteur ».

Les TIC jouent donc un rôle dans l'acquisition de connaissances sur une autre culture comme sur une autre langue. Leur rôle consiste à développer une forme de savoir-faire, autrement dit, une capacité à faire usage de la langue dans un contexte communicationnel adéquat que l'apprenant doit acquérir. Dans ce sens, la communication basée sur l'utilisation des TIC pourra permettre à l'élève de prendre conscience de ses propres capacités à communiquer en lui faisant voir l'écart entre ce qu'il sait, ce qu'il veut dire et ce qu'il dit en réalité. Les avantages de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage de la langue et de l'interculturalité, rejoignent l'idée que la valeur des tâches d'interaction pour l'acquisition va permettre à l'apprenant, toujours selon Elena Cosereanu de « *développer la confiance qu'il possède dans ses capacités à faire usage de la langue, et franchir par cela le mur de la timidité* », afin de réussir cet échange avec les autres.

C'est ainsi, que sur la base des éléments obtenus des deux expériences, nous pouvons soutenir l'idée qu'une tâche/activité d'apprentissage qui a lieu dans un univers interactif utilisant et intégrant les TIC, possède un enjeu motivant pour les apprenants dans laquelle ils s'investiront, ce qui justifie encore une fois notre hypothèse qui met l'accent sur le rapport

²³⁶ COSEREANU, E., 2004, « Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes », in *Cahier de l'APLIUT*, vol XXVIII, n°3, pp.39-54. Disponible en ligne : <http://apliut.revues.org/93?lang=en>, consulté le 28 novembre 2012.

entre la motivation des élèves et l'utilisation des TIC en classe. Il convient alors d'affirmer que l'apprentissage basé sur la réalisation des tâches/activités d'interaction utilisant les méthodes innovantes telles que les TIC, constitue « *un apprentissage authentique interactif* », signifiant et porteur de défi, où l'élève exerce des compétences de très haut niveau comme nous l'avons déjà signalé plus haut. Ce type d'apprentissage se base comme le montre Marcel Lebrun²³⁷, sur différentes composantes. A savoir que dans un apprentissage authentique interactif intégrant les TIC : l'élève exerce des compétences de haut niveau, l'évaluation se base sur la qualité des tâches réalisées, l'enseignant est considéré comme un facilitateur d'apprentissage, les modes interactifs sont privilégiés, l'apprentissage est abordé de manière coopérative et les plages d'horaire sont illimitées.

Il nous semble aussi intéressant de rappeler que l'utilisation des méthodes innovantes pour l'apprentissage comme l'intégration des TIC joue un rôle important. C'est dans cette perspective que les deux expériences sur lesquelles se base notre travail de terrain ont été bâties sur de nombreuses conditions, à savoir :

- Des tâche/activités d'apprentissage significatif construit pour une pédagogie d'apprentissage de langue française et d'interculturalité.
- Des interactions ainsi que des échanges développés au sein des groupes de différents pays participants afin de favoriser l'interculturalité.
- L'utilisation de ressources variées (livres, cartes géographiques, revues...) surtout les TIC en particulier l'internet pour la recherche de l'information.

Ces méthodes innovantes voire ces nouveaux outils pédagogiques (TIC) utilisés dans le processus de l'acquisition de la langue française comme langue seconde et l'apprentissage de l'interculturalité, favorisent le développement ainsi que la construction des connaissances des élèves. Ce nouveau mode d'apprentissage vise également à promouvoir l'acquisition de nouveaux savoirs à travers l'interaction avec les autres et se différencie des méthodes traditionnelles qui, elles au contraire, sont instructives et non constructives. Autrement dit, un processus d'apprentissage qui favorise ce qu'on appelle : « *l'engagement de l'élève* »²³⁸. A ce titre, LEBRUN explique, que dans un apprentissage utilisant les TIC :

²³⁷ LEBRUN, M., 2007, *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Bruxelles, De Boeck», 250 pages.

²³⁸ LEBRUN, M., 2007, *Des technologies pour enseigner et apprendre*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, p.59, tableau 1.6

- Les activités effectuées sont centrées sur ce que fait l'élève et sur l'interaction avec les autres. Donc le travail se base sur la recherche et sur l'interrelation où se passe la transformation des connaissances et où la performance se mesure selon la qualité et non pas selon la quantité, ce qui compte, c'est la qualité du savoir acquis.
- Ce genre d'apprentissage exige que l'enseignant joue le rôle de guide voire même de collaborateur.
- Les TIC sont des outils de communication et de collaboration qui donnent l'accès à un savoir beaucoup plus riche, un accès illimité à l'information, aux modes d'expressions et d'ouverture à l'autre.

Désormais, utiliser les TIC dans le but d'acquérir une langue et découvrir une nouvelle culture tout en respectant les différences avec l'autre va dégager automatiquement de nouvelles formules/méthodes d'enseignement et d'apprentissage basées également sur le développement des attitudes et des compétences des apprenants. Notamment, pour intégrer efficacement les TIC dans l'univers pédagogique, il faut tout d'abord considérer ces technologies (TIC) dans leur rôle de transmetteur d'informations, et par la suite, les considérer comme des outils mis à notre disposition pour permettre à l'utilisateur de construire ses connaissances. A ce titre, l'accent est mis sur le développement des compétences.

Dorénavant, les apports des technologies de l'information et de la communication s'organisent selon Lebrun autour de cinq points essentiels. A savoir : *se motiver* (les facteurs liés à la motivation), *s'informer* (le rôle de l'information dans un tel type d'apprentissage), *s'activer* (les activités que les élèves doivent effectuer dans le cadre de ce nouveau type d'apprentissage), *interagir* et *produire*. Ces caractéristiques sont jointes aux *méthodes pédagogiques actives* soutenues par l'*American Psychological Association*²³⁹ et d'où nous avons pu dégager les caractéristiques en rapport avec notre étude :

- **Les facteurs cognitifs et métacognitifs**

A la recherche des facteurs cognitifs et métacognitifs liés à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et leur rôle dans le processus de l'apprentissage des langues et d'interculturalité, nous affirmons que ce type d'apprentissage est influencé avant

²³⁹Disponible en ligne : <http://www.apa.org/ed/lcp..html#the 14 Learner>, consulté le 6 juin 2011.

tout par des facteurs environnementaux tels que le lieu et le contexte d'apprentissage, la culture, la technologie en elle-même et les méthodes pédagogiques adoptées.

C'est ainsi que, pour réussir l'élève doit être capable de faire le lien entre les nouvelles connaissances acquises lors de ses contacts avec les autres et celles dont il disposait déjà.

- **Les facteurs de motivation**

Comme nous l'avons vu au cours de notre étude, cette motivation a été stimulée en premier lieu par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en particulier l'internet en classe qui semblait être une nouveauté intéressante pour les élèves. Et en second lieu, par la nature des tâches/activités d'apprentissage proposées aux élèves et qui avaient comme but de susciter la création, l'imaginaire et les compétences nécessaires à exercer ainsi que la curiosité des participants. Notre hypothèse de base semble donc confirmée, les technologies de l'information et de la communication constituent une bonne solution pour motiver les étudiants et réveiller par la suite leur curiosité en ce qui concerne l'apprentissage d'une nouvelle culture et faire la rencontre de l'autre, et qu'«*il existe un lien étroit entre le construit de motivation et l'intégration de certaines technologies de l'information et de la communication [...]*»²⁴⁰.

Ajoutons aussi que la motivation joue un rôle grandissant, surtout qu'avec l'absence d'un tel facteur aussi important, l'acquisition de connaissances et de compétences aurait dû être un exercice difficile voire même impossible à réaliser.

- **Le facteur social**

En ce qui concerne ce dernier, il convient de signaler que les technologies de l'information et de la communication exercent des influences sociales. Nous avons remarqué que par le biais de ces technologies, l'apprentissage est influencé d'abord par les interactions sociales de l'individu avec les autres, puis par les relations interpersonnelles et ensuite par la communication entre les individus de cultures distinctes. Les élèves développent un nouveau

²⁴⁰ KARSENTI, T., 1997, *Module de perfectionnement en didactique du français, langue seconde, secondaire, adaptation de l'enseignement du français, langue seconde, pour les élèves des cheminement particuliers de formation, guide méthodologique, propositions de travail*, Ministère de l'Éducation, Québec, p.477.

savoir, celui du savoir devenir basé sur le respect de l'autre et sur la compréhension de la société.

- **Le facteur des différences**

La diversité culturelle constitue un facteur de différence très enrichissant et très efficace. Et lorsque nous parlons de différences, nous faisons référence à la différence de langue, de culture et de niveau de connaissances ainsi que des compétences.

A la fin de notre travail de recherche, il nous est apparu que le processus interactif de l'apprentissage de la langue française ainsi que de l'interculturalité via les technologies de l'information et de la communication est un processus qui se base sur cinq catégories essentielles, à savoir :

- **La motivation**, d'où l'importance de la tâche à réaliser.
- **L'information**, surtout celle que l'élève va découvrir suite à ses recherches et ses contacts avec les autres. Les élèves sont devenus compétents dans la recherche, l'évaluation ainsi que dans la communication des informations avec les autres (Peck & Dorricott (1994). Et comme nous l'avons remarqué à travers nos observations, la familiarisation avec les technologies de l'information et de la communication a laissé les élèves se sentir à l'aise avec les outils technologiques et leur manipulation.
- **L'activité** qui va refléter les compétences de chacun.
- **L'interaction** avec les différentes ressources et en particulier les ressources humaines. Sachant qu'un apprentissage basé sur l'interaction est un apprentissage de qualité qui met l'accent sur la responsabilité de soi et des autres, la collaboration basée sur le contact, l'exercice du sens critique, l'apport et le développement de ses compétences ainsi que celles des autres. Avec l'intégration des technologies de l'information et de la communication, les élèves ont intégré de nouveaux modes d'expression verbaux, ce qui a servi à développer chez eux une expression artistique

- **La production.** Il s'agit de la phase où chaque élève construit « *quelque chose de personnel* » également avec l'aide des autres.

En reprenant donc les éléments recueillis tout au long de cette recherche, nous retrouvons que les TIC jouent un rôle majeur qui relie les cinq composantes du processus de l'apprentissage autour des savoirs à acquérir tels que : **le savoir-faire** ou tout ce qui est en rapport avec l'activité et la production (les travaux, les projets...), **le savoir être** qui se définit par la motivation et l'interactivité ou l'interaction avec le nouvel environnement et les attentes des autres d'où le feed-back, et **le savoir devenir** qui détermine la construction de chaque élève et se base sur deux pôles essentiels : la production et l'interaction, et qui sont indispensables pour réussir son apprentissage.

Finalement, nous pouvons synthétiser le rôle/impact des TIC dans le processus de l'apprentissage de langue et de l'interculturalité, en se basant sur les niveaux suivants :

- Au niveau des tâches/activités d'apprentissage, les technologies de l'information et de la communication permettent une meilleure ouverture à l'extérieur par le biais de la communication voire le dialogue (chat, visioconférences...). Les résultats de notre enquête par observation participante montrent que l'apprentissage orienté vers la réalisation des tâches via les TIC amène l'élève à former des stratégies plus efficaces pour communiquer, à relever des défis et à communiquer plus souvent.
- Au niveau de l'information, et comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, les technologies de l'information et de la communication constituent la source d'un savoir beaucoup plus riche : base de données illimitées, des ressources accessibles par un grand nombre d'élèves et sous formes variées...
- Au niveau de l'interaction, les technologies de l'information et de la communication étaient présentes. Des interactions ont eu lieu dans la salle de cours, et des séances de recherche et d'exercices pour se familiariser avec ces technologies. Ces interactions véhiculaient des questions et des réponses. Certes, des questions sur ce que les élèves ne comprenaient pas, ce qui nous a mis face à un apprentissage collaboratif et

coopératif avec les différents pays participants au niveau des élèves comme au niveau des enseignants (courrier électronique, visioconférence ...). Ajoutons aussi que ces interactions ont mis l'accent sur trois points essentiels en rapport avec la personnalité, l'identité et le sentiment d'appartenance des apprenants.

- Au niveau de la langue, nous avons pu identifier quelques problèmes qui entraînaient parfois un appauvrissement de la communication à cause des frustrations ressentis par les élèves (peur, timidité...) et le sentiment d'infériorité. Des problèmes liés également aussi à la traduction.
- Au niveau de l'interculturalité, les maquettes réalisées par les élèves montrent que l'échange a favorisé la découverte ainsi que les connaissances interculturelles des apprenants.
- Au niveau de la motivation, les études expérimentales effectuées dans le cadre de ce travail de recherche ainsi que les entretiens semi-directifs avec les enseignantes montrent clairement que les TIC motivent les élèves et réveillent leur curiosité.
- Au niveau de la production et du travail d'évaluation des élèves, les technologies de l'information et de la communication soutiennent les formes (l'histoire élaborée en collaboration par les élèves). Ce travail a également montré ce que chaque élève est capable de faire.

Tout change et nous utilisons de plus en plus souvent les technologies et les ressources numériques pour consolider ces changements. Cependant, malgré tous les avantages énumérés plus haut sur l'efficacité des TIC, nous avons pu détecter une déficience à l'égard de l'utilisation des TIC pour améliorer le progrès vers de nouveaux apprentissages. Egalement, il existe des services que ces technologies ne peuvent pas apporter. Pour mieux comprendre la façon de vivre ainsi que la culture de l'autre (langue, tradition, patrimoine...), l'organisation d'un voyage au pays des correspondants étaient indispensables. Ce séjour a également permis aux participants à notre initiative pédagogique intitulée « **Exploration boréale éduquer en animant** » de recevoir plus de choses sur la culture de l'autre, et de recueillir plus d'information. A ce titre, les TIC ne constituaient donc qu'un complément.

Ce travail de recherche n'est pas une fin en soi. D'après les conclusions tirées à l'issue de ce travail de recherche, des nouvelles perspectives apparaissent mettant l'accent sur les effets/influences des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les adolescents (11-15 ans). Désormais, les TIC constituent le noyau de la société de consommation qui cible les adolescents fascinés par la « mode » de l'internet et des nouveaux modèles de téléphones portables. Les publicités animées par les images et les sons, visent à influencer et attirer ces adolescents qui cherchent à être comme leurs copains et qui désirent avoir plus de liberté en se détachant de leur milieu familial.

Dans cette nouvelle perspective, il est donc recommandé de poursuivre le travail de recherche pour clarifier certains aspects concernant la relation entre les TIC et la consommation chez les adolescents. Chercher d'abord à étudier l'évolution de la consommation et son effet sur les habitudes des adolescents en les questionnant sur leurs intérêts ainsi que leurs attentes vis-à-vis de l'utilisation de ces technologies (internet, téléphones portables...). A ce titre, il serait aussi intéressant de savoir si les filles sont plus aptes que les garçons pour l'utilisation des TIC, si elles présentent les mêmes intérêts ... Et ensuite, étudier les enjeux sociaux qui se cachent derrière les TIC et qui touchent les comportements des adolescents et les poussent davantage à la consommation.

BIBLIOGRAPHIE

APPRENTISSAGE / PEDAGOGIE INTERCULTURELLE

• *OUVRAGES*

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1995, *Relations et apprentissage interculturels*, Armand colin, Paris, 173 p.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Université française de presse, Paris, 127 p.

BANDURA, A., 1997, *Social learning theory*, Englewood Cliffs, New York, 340 p.

BEAUVAIS, M., 2003, *Savoir enseignés : question(s) de légitimité(s)*, L'Harmattan, Paris, 288 p.

BIEHLER, R. F. & NOWMAN, J., 1993, *Psychology Applied To Teaching*, Houghton Mifflin Company, Boston, 637 p.

GIORDAN, A., 1998. *Apprendre!*, Bélin, Paris, 255 p.

GLASSER, W., 1986. *Control theory in the classroom*, Perennial library press, New York, 144 p.

HENRI, F. et LUNDGREN-CAYROL, K., 1998, *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*, LICEF, Montréal, 191 p.

LEGENDRE, R., 1993, *Dictionnaire Actuel de l'Education*, Guérin Education 2000, Montréal, 1584 p.

PIAGET, J., 1969, *Psychologie et pédagogie*, Denoël Gonthier, Paris, 256 p.

PIAGET, J., 1964, *Development and learning*, New York, 256 p.

RAYNAL, F., 1997. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage formation et psychologie cognitive*, (éd. 5ème, 2005), ESF, Paris, 420 p.

REBOUL, O., 1995, *Qu'est-ce que apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement* (éd.9ème), Presse universitaire de France, Paris, 208 p.

TROCME-FABRE, H., 1999, *Réinventer le métier d'apprendre : le seul métier durable aujourd'hui*, éd. d'organisation, Paris, 269 p.

- **ARTICLE ET CHAPITRES D'OUVRAGES**

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1985, « Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives », in Clanet, C. (dir.) *Interculturel en éducation et sciences humaines*, université Toulouse-le-Mirail, Toulouse, pp. 25-32.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1986, « Du pluralisme à la pédagogie interculturelle », in ANPASE (Association nationale des personnels de l'action sociale en faveur de l'enfance et de la famille), *Enfances et cultures : problématique de la différence et pratiques de l'interculturel*, Ed. Privat, Toulouse, p. 191.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1986, « Approche interculturelle de l'enseignement de civilisation », in Porcher, L., (dir.), *La civilisation*, CLE International, Paris, pp. 78-87.

ARNE, G., 2011, « Concept de l'apprentissage interculturel », in *T-Kit l'apprentissage interculturel*, no 4, Edition du conseil de l'Europe, Strasbourg, p.17.

BRASSAC, C., 2008, « Apprendre pour (et à) capitaliser des connaissances : une étude de cas. Travail et apprentissage », in *Travail et apprentissage*, pp. 9-24.

BREEN, M., 1987, «Learner contributions to task design », in C. CANDLIN & D. MURPHY (dir.), *Language learning tasks*, Englewood Cliffs, Prentice Hall International, New York, pp. 5-22.

DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAGE, A. & O'MALLEY, C., 1996, «The evolution of research on collaborative learning », in SPADER, E. & REIMA, P., (dir.), *Learning in humans and machines: towards and interdisciplinary learning science*, Oxford, pp. 189-211.

VERONIQUE, D., 1984, « Apprentissage naturel et apprentissage guidé », in *Français dans le monde*, n° 185, pp. 45-52.

- **THESES**

RESEAU, J., 2001, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université*, thèse de doctorat sous la direction de PEMRIN, M., Université de Bordeaux 2, Bordeaux.

CONNAISSANCE

• OUVRAGES

BEYOU, C., 2003, *Manager des connaissances*, Liaison, Rueil Malmaison, 206 p.

NONAKA, I. & TAKEUCHI, H., 1997, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck université, Bruxelles, 303 p.

PESQUEUX, Y., 2007, *Management de la connaissance - knowledge management, apprentissage organisationnel, société de la connaissance*, Economica, Paris. 230 p.

PIAGET, J., 1967, *Biologie et connaissance: essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Gallimard, Paris, 346 p.

PRAX, J.-Y., 1997, *Manager la connaissance dans l'entreprise*, INSEP Edition, Paris, 270 p.

SCIENCES SOCIALES

• OUVRAGES

BROWN, R., 2003, *L'invention et les usages des sciences sociales : technologie ou citoyen*, Harmattan, 405 p.

DE CERTEAU, M. 1990, *L'invention du quotidien tome 1 : arts de faire*, Gallimard, Paris, 347 p.

GRAWITZ, M., 1996, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz (10ème édition), Paris, 1019 p.

PERRIAULT, J., 1989, *La logique de l'usage, essai sur la machine à communiquer*, Flammarion, Paris, 258 p.

RIEFFEL, R., 2002, *Sociologie des médias*, Ellipse, Paris, 235 p.

SKINNER, B.F., 1968, *La révolution scientifique de l'enseignement*, Edition margada, Bruxelles, 314 p.

STRAUSS, A., *Le trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, Paris, 311 p.

VINCK, D., 1995, *Sociologie des sciences*, Armand colin, Paris, 302 p.

• ARTICLES ET CHAPITRES D'OUVRAGES

- AKRICH, M. 1993, « *Les objets techniques et leurs utilisateurs. De la conception à l'action* », in Conein, B., Dodier, N. et Thévenot, L. (dir.), *Les objets dans l'action. De la maison au laboratoire*, pp. 35-57.
- BOULLIER, D., 1989, « Du bon usage d'une critique du modèle diffusionniste : discussion-prétexte des concepts de Everett M. Rogers », *Réseaux*, n° 36 : pp. 31-51.
- CHAMBAT, P. 1994, « Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques », *TIS*, vol 6, n° 3, pp. 249-269.
- CHAMBAT, P. et JOUET, J., 1996, « Machines à communiquer : acquis et interrogations », in *Information, communication et technique : Regard sur la diversité des enjeux*, 10ème Congrès National des Sciences de l'Information et de la Communication, Grenoble - Echirrolles, France, pp. 209-214.
- CHUN, D.M., 1994, « Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence », in *System*, vol 22, n° 1, pp. 17-31.
- DAVID, P. & FORAY, D., 2002, « Une introduction à l'économie et à la société du savoir », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 171, pp. 13-28.
- JOUET, J., 1993, « Usages et pratiques des nouveaux outils de communication », in *Dictionnaire critique de la communication*, SFEZ, L., (dir.), PUF, Paris, pp. 371-376.
- JOUET, J. 2000, « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, n°. 100, pp.487-521.
- LACROIX, J.-G, MOEGLIN, P. et TREMBLAY, G. 1992, « Usages de la notion d'usages », in *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*, SFSIC, acte du 8ème congrès national, Lille, pp. 239-248.
- MALLEIN, P. et TOUSSAINT, Y. 1994, « L'intégration sociale des TIC : une sociologie des usages », *Technologie de l'information et société*, vol. 6, n° 4, pp. 315-335.
- PROULX, S., 2005, « Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances », in VIEIRA, L. et PINEDE, N., *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, t.1, Presse universitaire de Bordeaux, Bordeaux, pp. 7-20.
- RESEAUX, 1987, « Les usages des machines à communiquer », n°25.

COMMUNICATION ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE

• *OUVRAGES*

ABDALLAH, M., 1996, *Education et communication interculturelle*, Presse universitaire de France, Paris, 192 p.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L., 1999, *Diagonale de la communication interculturelle*, Anthropos, Paris, 230 p.

ANIS, J., 1999, *Internet : Communication et langue française*, Paris, Hermes, 191 p.

BRETON, P. et PROULX, S., 2002, *L'explosion de la communication introduction aux théories et aux pratiques de la communication à l'aube du XXIème siècle*, La découverte, Paris, 382 p.

CABIN, P. & DORTIER, J.-F. 2008, *La communication: état des savoirs*, 3^{ème} éd., Sciences humaines éditions, Paris, 414 p.

DENOUEL, J. & GRANJON, F. 2011, *Communiquer à l'ère du numérique*, Presse des Mines, Paris, 320 p.

HARMS, L.S., 1973, *Intercultural communication*, Harper & Row, New York, page non precise.

HYMES, D., 1984, *Vers la compétence de communication (langue et apprentissage des langues)*, Hatier Crédif, Paris, 219 p.

KIM, Y.Y. & GUDYKUNST W., 1988, *Theories in intercultural communication*, SAGE London, 328 p.

LAULAN, A.-M., 1986, *L'espace social de la communication (concepts et théories)*, CNRS/MCD, Paris, 153 p.

LADMIRAL, J.R., LIPIANSKY, E.M. 1989, *La communication interculturelle*, A. Colin, Paris, 318 p.

MARC, E. & PICARD, D. 2000, *Relations et communications interpersonnelles*, Edition Dunod, Paris, 126 p.

ROULET, E., 1999, *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*, Didier, Paris, 223 p.

VAN DE LEEMPUT, O. et AL., 1972, *Une logique de communication*, Ed. Le seuil, Paris, page non précise.

VANDERVEKEN, D., 1990-91, *Meaning and Speech Acts* (Volumes 1-2). Cambridge U.P., Cambridge, 244 p.

WATZLAWICK, P. 1978, *La réalité de la réalité : confusion, désinformation, communication*, Edition du seuil, New York, 237 p.

WINKIN, Y., 1981, *Anthropologie de la communication de la théorie au terrain*, Seuil, Paris, 332 p.

• **ARTICLES ET CHAPITRES D'OUVRAGES**

ALBER, J.-L. & PY, B., 1986, « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: inter parole, coopération et conversation », in *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, n°61, pp. 78-90.

ALSINA, M-R, « Eléments pour une communication interculturelle », in *Lidilem*, n°36, Grenoble, pp. 129-139

BANGE, P., 1992, « A propos de la communication et de l'apprentissage de langue seconde », in *Acquisition et interaction en langue étrangère (Ailes)*, n°1, pp.53-85.

CAELEN, J. et VILLASENOR, L., 1997, « Dialogue homme – machine et apprentissage », in Zreik, K., (coord.), *Apprentissage par interaction*, Europia productions, Paris, pp. 83-118.

CALIGIURI, P. & DAY, D. V., 2000, «Effects of self-monitoring on technical, contextual, and assignment-specific performance », *Group & organization management*, vol.25, n° 2, pp. 154-174.

CHEN, G. M., & STAROSTA, W. J., 1996, «Intercultural communication competence: A synthesis », in B. Burleson (Ed.), *Communication Yearbook*, Sage, New York, pp. 353-383.

DUSENDSCHON-GAY, U., et KRAFFT, U., 1991, «Rôles et faces conversationnels: à propos de la figuration en situation de contact », in RUSSIER C., STOFFEL H. et VERONIQUE d. (eds), *Interactions en langue étrangère*, Publication de l'université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 37-46.

GUDYKUNST, W.B. 1995, «Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory. Current Status », in Wiseman R.L., (dir.), *Intercultural Communication Theory*, Sage, London, pp. 8-58.

GULICH, E., 1986, « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact », in *DRLAV : revue de linguistique*, n° 34/35, pp. 161-182.

JOUET, J., 1993, « Pratiques de communication et figure de la médiation », *Réseaux*, n° 60, pp.99-120.

KRAFT, U & DAUSENDSCHON-GAY, U., 1994, « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », in *Bulletin VALS/ASLA*, n°59, pp. 127-158.

MARIET, F., 1999, « Le difficile interculturelisme des medias », in Abdallah-Prétceille M., Porcher, L., (dirs.), *Diagonales de la communication interculturelle*, Anthropos, Paris, pp. 193-207.

LANGUE

• OUVRAGES

BANGE, P., et CAROL, R., 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, L'Harmattan, Paris, 252 p.

BLANCHET, P., 2000, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*, édition des archives contemporaines, Paris, 210 p.

CAROLL, M., 1984, *Cyclical learning process in second language production*, Hachette, Paris, 134 p.

DE SAUSSURE, F., 1995, *Coures de linguistique générale*, Payot, Paris, 520 p.

GALISSON, R., et COSTE, D., 1986, (rééd.), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 612 p.

GERMAIN, C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE international, Paris, 350 p.

GOODY, J., 1977, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage de langue*, Minuit, Paris, 272 p.

HALLIDAY, M.A.K., 1973, *Explorations in the functions of language*, Arnold, London, 140 p.

JACKOBSON, R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Minuit, Paris, 260 p.

KLEIN, W., 1989, *L'acquisition de la langue étrangère*, Armand Colin, Paris, page non précise.

NARCY-COMBES, J.P., 2005, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche action responsable*. Ophrys, Paris, 238 p.

- PERDUE, C., 1995, *L'acquisition du français et de l'anglais par adultes : former des énoncés*, CNRS édition, Paris, 186 p.
- PORCHER, L., 1995, *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, 210 p.
- PORQUIER, R. & PY, B., 2004, *L'apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Didier, Paris, 122 p.
- PRABHU, N.S., 1987, *Second language pedagogy*, Oxford university press, Oxford, 160 p.
- ROUSSEAU, J.-J., 1990, *Essai sur l'origine des langues*, Gallimard, Paris, 272 p.
- SCHAER, R., 2008, *Les origines de la culture*, le Pommier, Paris, 117 p.
- SEARLE, J.-R., 1972, *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique (Savoir)*, Hermann, Paris, 264 p.
- SKEHAN, P., 1998, *A cognitive approach to language learning*, Oxford university press, Oxford, 332 p.
- VERONIQUE, D., 2009, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Didier, Paris, 416 p.
- VOGEL, K., 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presse universitaire, Toulouse, 277 p.
- VYGOTSKI, L., 1997, *Pensée et langage*, La dispute, Paris, 536 p.

• **ARTICLES ET CHAPITRES D'OUVRAGES**

- BERARD, E., 2009, « Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique », in *Le Français dans le monde. Recherche et applications. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n°45, pp. 36-44
- COSTE, D., 1997, « Alternance didactique », in CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (éds.), *Etude de linguistique appliquée*, n°108, Didier, Paris, pp. 393-400.
- ECO, U., 1987, « Notes sur la sémiotique de la réception », *Actes sémiotiques*, vol.9, n° 81, pp. 5-27.
- GERMAAIN C., NETTEN J., 2004, « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS », *ALSIC*, Vol.7, pp. 55-69.
- KLEIN, W., 2008, « Time in language », in *Language learning*, n°58 (supp.1), 24 November 2009, pp. 1-12.

- LEHUEN, J. 1997, « Complexité et usage de la langue naturelle en dialogue homme-machine », in *Actes d'IAC'97*, Paris, pp. 163-172.
- LONG, M. 2002, "Current task-based language teaching", *Stage*, n°3005, Barcelone, 3 juillet 2000, pp. 35-73.
- LUDI, G., 1989, « Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alméaniques », in *Actes du XVIIIe Congrès international de linguistique et de philologie romane*. Université de Trèves, Roumanie, pp. 405-424.
- NARCY-COMBES, M.-F. 2008b, « Les plates-formes : une réponse aux problèmes d'enseignement/apprentissage des langues dans le contexte universitaire ? », in *Les Cahiers de l'APLIUT* 27, n° 2, pp. 92-107.
- ONURSAL, I., 2008, « Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère la notion d'authenticité », *Synergie Turquie*, n°1, pp. 65-75.
- PEKAREK, S., 2000, « Approche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », in *Acquisition et interaction en langue étrangère* (Aile), n°12, pp. 3-26.
- PELLETTIERI, J., 2000, « Negotiation in cyberspace-The role of chatting in the development of grammatical competence », in Warschauer M. & Kern R. (éds.), *Network-based LT: Concepts and practice*, Cambridge University Press, New York pp. 59-86.
- ROBERT, S., 2002, « Modèles linguistiques de production », in M. Fayol (éd.), *Traité des Sciences Cognitives, production du langage*, Hermès, Paris, pp. 66-86.
- TRAVERSO, V., 2011-2008, « Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques », *Verbum*, n°4, (date inconnue), pp. 313-329.
- TRAVERSO, V., 2005, « Grille d'analyse des discours interactifs oraux », in J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier (éd.), *Niveau B2 pour le français : textes et références*, Didier, Paris, pp. 119-149.
- TUDINI, E., 2003, « Using native speakers in chat », *Language Learning and Technology*, vol. 7, n° 3, New York, pp. 141-159.
- VERONIQUE, D., 1984, « The Acquisition and Use of Aspects of French Morph syntax by Native Speakers of Arabic Dialects (North Africa) », Andersen R. (dir.), *Second Languages: A Cross-linguistic Perspective*. Newbury House, Rowley (Mass), pp. 191-213.
- VERONIQUE, D., 1997, « La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation », in GALISSON, R. et PUREN, C. (dir.), *Etude de linguistique appliquée*, n°105, pp. 95-113.

VERONIQUE, D., 1992, « Recherche sur l'application des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », in *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, n°1, pp. 5-37.

- **THESES**

VERONIQUE, D., 1983, *Analyse contrastive et analyse d'erreurs. Une application de la linguistique à la didactique des langues*. Thèse de doctorat de 3^o cycle, université de Provence, Aix en Provence.

INTERCULTURALITE

- **ARTICLES ET CHAPITRES D'OUVRAGES**

BENNETT, M. J. 1993, « Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural sensitivity » in Paige, R.-M., (dir.), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth, pp. 21-71.

COHEN-EMERIQUE, M., 1993, « Travailleurs sociaux et interculturel : quelle démarche ? », in Groud-Dahman, F., (dir.), *Enfants d'ici et d'ailleurs*, Erès, Toulouse, pp. 5-42.

ESCOFFIER, J., 1991, « The Limits of Multiculturalism », *Socialist Review*, Vol.3, n°4, pp. 61-73.

FLYE, S. M. 1997, « La compétence interculturelle dans le domaine éducatif et social ». *Les cahiers de l'Actif*, n° 250-251, pp. 43-63.

GAULEGAC (de), V., 1999, « Le goût de l'altérité », in E. Enriquez (dir.), *Le goût de l'altérité*, Desclée de Brower, Paris pp. 17-20.

GERTSEN, M. C. 1992, « Intercultural competence and expatriates ». *International Journal of Human Resource Management*, n°3, pp. 341-362.

ILES, P. 1995, « Learning to work with difference », *Personnel Review*, vol. 24, n°6, pp. 44-60.

KOHL, R., 1990, « Modèles de comparaison des cultures », *Intercultures*, n° 9, pp. 89-105.

LIPIANSKY, E.M., 1987, « Réflexion sur les rencontres interculturelles », in *Cahier de sociologie économique et culturelle*, n°7, pp. 70-89.

LIPIANSKY, E.-M., 1991, « Identité, communication, interculturalité et dynamique des groupes », *Connexion*, n°58, pp. 59-69.

TUNG, R. L. 1993, « Managing cross-national and intra-national diversity », in *Human resource management*, n°4, pp. 461-477.

- **OUVRAGES**

BRES, J., 1996, *Figures de l'interculturalité*, Praxiling, Montpellier, 266 p.

CHANLAT, J.F. 2000, *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*, Editions Eska, Québec, 842 p.

CLANET, C., 1985, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Presse universitaire du Mirai, Toulouse, 132 p.

CLANET, C., 1990, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presse universitaire du Mirail, Toulouse, 236 p.

CLANET, C., 1993, *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presse universitaire du Mirail, Paris, 236 p.

DEVEREUX, P., 1972, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Flammarion, Paris, 285 p.

DEMERGON, J., LIPIANSKY, E.M, 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris, 349 p.

ELOY, M.-H., 2004, *Les jeunes et les relations interculturelles – rencontres et dialogues interculturels*, Harmattan, Paris, 279 p.

EQUILBEY, P., 2004, *Le management interculturel, Management & société*, Paris, 215 p.

FRANCOIS, F., 1998, *Biologie et racisme*, éd. Du Seuil, 280 p.

GOFFMAN, E., 1993, *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris, 236 p.

GILBERT P., GUERIN F. & PIGEYRE F., *Organisations et comportements: nouvelles approches nouveaux enjeux*, Dunod, Paris, 448 p.

GOFFMAN, E., 1991, *Les cadres de l'expérience (frame analysis)*, les éditions de Minuit, Paris, 576 p.

HALL, E.T., 1984, *Le langage silencieux*, Edition du seuil, Paris, 237 p.

HALL, E.T., 1983, *La danse de la vie*, Edition du seuil, Paris, 279 p.

HELMS, J., 1990, *Black and white racial identity theory, research and practice*, Greenwood Press, London, 282 p.

- HERSKOVITS, M.H., 1949, *Man and his works*, Knopf, New York, 618 p.
- HOFSTEDE, G.1994, *Vivre dans un monde multiculturel*, éditions d'organisation, Paris, 351 p.
- KOLB, D. A. 1984, *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, New York, 288 p.
- LAINE, S., 2004, *Management de la différence : apprivoisé l'interculturel*, Afnor, Saint-Denis La Plaine, 290 p.
- LAPASSADE, G. 1998, *La découverte de la dissociation*, Loris Talmart, Paris, 105 p.
- LAPLANTINE, F. & NOUSS, A. 1997, *Le métissage*, Flammarion, Paris, 116 p.
- LEVI-STRAUSS, C., 1987, *Race et histoire*, Gallimard, Paris, 127 p.
- LIPIANSKY, E.M., 1995, *Psychologie de l'identité*, Dunod, Paris, 255 p.
- SUMMER, W.-G., 2002, *Le travail social face à l'interculturalité*, L'Harmattan, New York, 341 p.
- THIEBLEMONT-DOLLET, S., 2006, *L'interculturalité dans tous ses états*, Presse universitaire de Nancy, France, 139 p.
- VERBUNT, G., 2001, *La société interculturelle*, Seuil, Paris, 281 p.

CULTURE

• OUVRAGES

- CAMILLERI, C.1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, UNESCO, Paris, 162 p.
- CAMILLERI, C., 1989, *Le choc de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris, 398 p.
- GEERTZ, C., 2000, *The interpretation of cultures*, Basic books, New York, 480 p.
- HOFSTEDE, G., 1991, *Cultures and organizations: software of the mind*, McGraw Hill, Londres, 576 p.
- LE DEUFF, O., 2012, *La formation aux cultures numériques*, FYP Éditions, Limoges, 160 p.
- TYLOR, E-B., 1873-1874, *Primitive Culture*, 2 vol., Trad. en Fr. sous le titre *La civilisation primitive*, Broché, Paris, 190 p.
- WARNIER, J.-P. 1999, *La mondialisation de la culture*, La Découverte, Paris, 122 p.

WEIL-BARAIS, A., 2011, *L'homme cognitif* (éd. 4^{ème}), Presse universitaire, Paris, 640 p.

- **ARTICLES ET CHAPITRES D'OUVRAGES**

CHANLAT J.-F., 2005, « Le manager européen à l'écoute de la culture », in KALIKA M. (Collectif), *Management européen et mondialisation*, Editions Dunod, Paris, pp. 13-42.

PORCHER, L., 1986, « Remise en question », in Porcher, L., (dir), *La civilisation*, CLE International, Paris, pp. 12-57.

TIC ET INTERACTION

- **OUVRAGES**

GUICHON, N., 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Ophrys, Paris, 176 p.

EVRETT, R., 1995, *Diffusion of innovation*, Free Press, New York, 576 p.

FLICHY, P., 1995, *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales vers une nouvelle théorie de l'innovation*, La découverte, Paris, 250 p.

HOOG, E., *Les nouvelles technologies quels usages? Quels usagers?*, France, INA, 70 p.

JEANNERET, Y., 2000, *Y-a-t-il vraiment des technologies de l'information?*, Ascq: Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve, 200 p.

KARSENTI, T., 2009, *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : stratégies d'action et pistes de réflexion*, CRDI, Canada, 192 p.

KIYINDOU, A., 2010, *TIC et développement socio-économique : enjeux et pratiques*, Lavoisier, 216 p.

LEBRUN, M., 2002, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, De Boeck, Belgique, 206 p.

LEBRUN, M., 2007, *Des technologies pour enseigner et apprendre*, De Boeck, Bruxelles, 248 p.

OLLIVIER, B., 2000, *Internet, multimédia : ça change quoi dans la réalité ?*, INRP, Paris, 145 p.

TARDIF, J., 1998, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?*, ESF, Paris, 126 p.

VELTRAINO SOULARD, M.C., 1998, *Les enjeux culturels d'internet*, Paris, 160 p.

• **ARTICLES ET CHAPITRES D'OUVRAGES**

ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-TH., 1999, « Interaction et langue étrangère : présentation », in ARDITTY, J., VASSEUR, M.-TH. (eds.). *Languages*, n° 134, pp. 3-18.

DEGACHE, C., 2006, « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *Alsic*, vol. 11, n°1, pp. 61-92.

DE GAULMYN, M.-M., 1987, « Acte de reformulation et processus de reformulation », in BANGE, P., (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire. Une consultation*, Berne et Lang, pp. 83-98.

GALLIE, E.-P., 2003, « Une grille d'analyse de l'usage des TIC dans les différentes étapes de la coopération technologique », *Sciences de la société*, n° 59, pp. 119-134.

KERN, R. G., 1995, « Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production », *The Modern Language Journal*, vol. 79, n°4, pp. 457-476.

LEBRUN, M. & VIGANO, R. 1995, « De « educational technology » à la technologie pour l'éducation », *Les cahiers de la recherche en éducation*. Canada, vol. 2, n° 2, pp. 267-294.

LEBRUN, M. & VIGANO, R. 1995, « Des multimédias pour l'éducation: de l'interactivité fonctionnelle à l'interactivité relationnelle », *Les cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n° 3, Canada, pp. 457-482.

NONAKA, I., TOYAMA, R., & KONNO, N., 2000, « SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation », *Long Range Planning*, vol.33, 1 Février 2000, pp. 5-34.

SMITH, B., 2004, « Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition », in *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, n°26, Cambridge University Press, New York, pp. 365-398.

TOUSSAINT, Y. & MALLEIN, Ph., 1992, « Diffusion, médiation, usages des technologies de la communication et de l'information », *Culture technique*, n°24, pp. 21-34.

SAVOIRS

• OUVRAGES

DE VECCHI, G., 1996, *Faire construire des savoirs*, Hachette, Paris, 263 p.

DEVELAY, M., 1996, *Le rapport au savoir, notes extraites de Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 124 p.

CARRE, P., 2005, *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, Paris, 212 p.

KIYINDOU, A., 2011, *Nouveaux espaces de partage des savoirs*, L'Harmattan, Paris, 219 p.

• ARTICLES ET CHAPITRES D'OUVRAGES

BADILLO, P.-Y, et RIZZA, C., « Transmission des savoirs : le rôle de catalyseur des techniques », in METZGER, J.-P., (Dir.), *Médiation et représentation des savoirs*, L'Harmattan, Paris, pp.61-71.

SIC

• OUVRAGES

GANASCIA, J.-G., 1996, *Les sciences cognitives*, Flammarion, Paris, 186 p.

KOLMAYER, E., 2006, *Éléments de psychologie cognitive pour les sciences de l'information : avec exercices corrigés*, Broché, Paris, 280 p.

LAULAN, A.-M., 1985, *La résistance aux systèmes d'information*, Retz, Paris, 161 p.

MUCCHIELLI A., 2001, *Les sciences de l'information et de la communication*, Hachette, Paris, 160 p.

LEGROUX, J., 1981, *De l'information à la connaissance*, L'Harmattan, Paris, 379 p.

VINCK, D., 1995, *Sociologie des sciences*, Armand colin, 232 p.

WIENNER, N., 1948, *Cybernetics*, MIT Press, New York, 232 p.

WOLTON, D., 2004, *Les sciences de l'information et de la communication : savoir et pouvoir*, Hermès, 256 p.

- **ARTICLES ET CHAPITRES D'OUVRAGES**

MEYRIAT, J., 1983, « De la science de l'information aux métiers de l'information ». *Schéma et schématisation*, n°19, pp. 65-74.

MEYRIAT, J., 1985, « Information vs communication? », in *L'espace social de la communication : concepts et théories*, A.-M. Laulan, (dir.), Retz-CNRS, Paris, pp. 63 – 89.

COMPETENCE

- **OUVRAGES**

LE BOTERF, G. 1994, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, éditions d'organisation, Paris, 175 p.

LE BOTERF, G. 1999, *Compétence et navigation professionnelle*, éditions d'organisation, Paris, 296 p.

E BOTERF, G. 1999, *L'ingénierie des compétences*, éditions d'organisation, Paris, 444 p.

PERRENOUD, P. 1997, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris, 125 p.

REY, B., 2004, *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, De Boeck, Belgique, 159 p.

VYGOTSKI, L., 1978, *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Harvard University press, Cambridge, 159 p.

- **ARTICLES ET CHAPITRES D'OUVRAGES**

CANT, A. G. 2004, « Internationalizing the business curriculum: developing intercultural competence », *Journal of American academy of business*, Cambridge, vol. 5, n° 1, pp. 177-182.

LEPLAT, J. 1995, « A propos des compétences incorporées », *Education permanente*, n° 123, pp. 101-115.

NARCY-COMBES, M.-F. 2009, « Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire », in *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 28, n° 1, pp. 93-104.

MOTIVATION

- **OUVRAGES**

FRANKEN, R., 1994, *Human motivation*, Pacific Grove, Canada, 464 p.

MASLOW, A., 1954, *Motivation and personality*, Harper, New York, 411 p.

- **ARTICLES ET CHAPITRES D'OUVRAGES**

ANDERMAN, E. M., & MMAEHR, M. L., 1994, « Motivation and schooling in the middle grades », in *Review of educational research*, n° 64, pp. 287-309.

MASLOW, A., 1943, « Theory of human motivation », *Psychological Review*, vol. 50, n°4, 4 Juillet 1943, pp. 370-396.

MYERS, R., 1998, « Motivation and job satisfaction », *Management Decision*, Vol. 36, n° 4, pp. 226 – 231.

IDENTITE CULTURELLE

- **OUVRAGES**

CAMILLERI, C., 1990, *Stratégie identitaire*, Presse universitaire de France, Paris, 240 p.

- **ARTICLES ET CHAPITRES D'OUVRAGES**

BEESE, H., 1993, « Cultiver une identité culturelle », in *Le français dans le monde*, n°254, pp. 42-48.

PERREGAUX, C. & AKKARI, D. & CATTAFI, F., 2000, « L'ici et l'ailleurs dans la construction identitaire de préadolescents », in *Pluralité des cultures et dynamique identitaire*, L'Harmattan, Paris, pp. 262-274.

PERREGAUX, C. 1998, « Penser et se penser pluriel », in Commission nationale suisse pour l'UNESCO, (eds.), *L'école – Pour une pédagogie de l'avenir*, Berne, pp. 10-15.

TAJFEL, H. et TURNER, J.C, 1986, « The social identity theory of intergroup behavior », in Worchel S., Austin, W.G., (eds), *Psychology of intergroup relations*, Nelson-Hall, Chicago, pp. 7-24.

WEBOGRAPHIE

- AKRICH, M. 1987, « Comment décrire les objets techniques? » *Techniques et culture*, no 9. Disponible en ligne : <http://tc.revues.org/863>, pp.49-64, consulté le 12 février 2011.
- AKRICH, M. 1990, « De la sociologie des techniques à une sociologie des usages », *Techniques et cultures*, no 16. Disponible en ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/17/10/PDF/90T_CMagnetoscope.pdf, pp. 83-110, consulté le 12 février 2011.
- BALTZ, C., 2011, *Cyber, informationnelle, numérique...A nouvelles économies, nouvelles cultures ?*. Disponible en ligne : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/cyber-informationnelle-numerique-a-nouvelles-economies-nouvelles-cultures.html>, consulté le 12 février 2013.
- BIBEAU, R., 2007, *Les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves*, EPI. Disponible en ligne : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0704b.htm>, consulté le 16 juillet 2012.
- Blog vifralie. Disponible en ligne : <http://vifralie.viabloga.com/>, consulté le 30 mai 2013.
- COSEREANU, E., 2004, « Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes », in *Cahier de l'APLIUT*, vol XXVIII, n°3, pp. 39-54. Disponible en ligne : <http://apliut.revues.org/93?lang=en>, consulté le 28 novembre 2012.
- Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle. Disponible en ligne : <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001271/127160m.pdf>, consulté le 2 juillet 2012.

- DURPAIRE, J.L. & MATHIAS, P., *Apprendre dans la société numérique : temps ; lieux, ressources, attitudes, XXXVe colloque national*, AFAE, Lille. Disponible en ligne : <http://www.afaefr.fr/spip.php?article342>, consulté le 20 février 2013.
- FRAU-MEIGS, D., 2012, Comment développer et transmettre une culture numérique, *France culture*, 1 décembre 2012. Disponible en ligne : <http://www.franceculture.fr/mission-place-de-la-toile-comment-developper-et-transmettre-une-culture-numerique-2012-12-01>, consulté le 12 février 2013.
- GERMAIN, C., *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS*, Université de Québec, Montréal, 21 p. Disponible en ligne : <http://www.mmecarr.ca/ICF/Facteurs.pdf>, consulté le 18 juin 2013.
- HIGASHI, T., 2009, *Vers l'élaboration d'un environnement d'apprentissage collaboratif intégrant forum et visioconférence : analyse des interactions d'étudiants japonais apprenant le français et d'étudiants français apprenant le japonais en milieu exolingue*, Lidilem, Grenoble, 20 p. Disponible en ligne : http://epal.ugrenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2009-higashi-koishi.pdf, consulté le 30 août 2012.
- HUITT, W., 2001. *Motivation to learn: an overview*. Educational psychology interactive, Valdosta. Disponible en ligne: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate/html>, consulté le 10 janvier 2011.
- KARSENTI, T., 1997, « Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le web », *CRE*, vol.4, n°3, pp. 455-484. Disponible en ligne : http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/1997/cre6_3.pdf, consulté le 25 avril 2013.
- KARSENTI, T., 2003, Plus captivante qu'un tableau noir : l'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école. Disponible en ligne : http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2003/rfsp_6_24.pdf, consulté le 25 avril 2013.
- KARSENTI, T. 2003a. « Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche? », *Vie Pédagogique*. Disponible en ligne :

http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/127/vp127_27-31.pdf, p.28, consulté le 10 février 2013.

- LAPASSADE, G., L'observation participante. Disponible en ligne : <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr1.htm#0>, consulté le 17 février 2014.
- LE DEUFF, O., 2010, « L'information n'est pas savoir », *Le guide des égarés*, 26 septembre 2010. Disponible en ligne : <http://www.guidedesegares.info/2010/09/26/information-n%E2%80%99est-pas-savoir/>, consulté le 28 juin 2013.
- MASLOW, A., & HERZBERG, F., 1994, « Les théories du contenu motivationnel », in *CLAREE (Centre Lillois d'Analyse et de Recherche sur l'Evolution des Entreprises)* UPRESA CNRS 8020, Louart, P., (dir.), Graphe, Lille, 18 p. Disponible en ligne : http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/003/Maslow_et_Herzberg/mehelhtm.pdf, consulté le 25 Avril 2014.
- MERGEL, B., 1998, *Instructional design & learning theory*, University of Saskatchewan, Canada. Disponible en ligne : <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.htm>, consulté le 25 juin 2011.
- MEYRIAT, J., 1983, *De la science de l'information aux métiers de l'information. Schéma et schématisation*, n°19, pp. 65-74. Disponible en ligne : http://www.irit.fr/SDC2006/cdrom/contributions/Couzinet_SDC2006.pdf, consulté le 18 février 2014.
- Moodle vifralie. Disponible en ligne : <http://vifralie.correspondants.org/moodle>, consulté le 1 mai 2013.
- Site de l'association envol moi. Disponible en ligne : www.envol-moi.org et explorationboreale2011.blogspot.com, consulté le 6 juin 2012.
- NGO LIKENG, J.-L. & NDZANA, I.-B. 2009. « L'observation participante et ses limites dans la recherche », *Netlog*, Yaoundé, 12 juillet 2009. Disponible en ligne : <http://fr.netlog.com/likeng12/blog/blogid=3452314>, consulté le 17 février 2014.
- Ouvrage encyclopédique : La communication états des savoirs. Disponible en ligne : <http://books.google.fr/books?id=oYcbo7sSalsC&pg=PT111&lpg=PT111&dq=Un+v%C3%A9cu+li%C3%A9+%C3%A0+l%E2%80%99attrait+maisonneuve&source=bl&o>

ts=Qp-T7Bj4Op&sig=EpnLwyrxzK1--

E6czPKm7oR6fjI&hl=fr&sa=X&ei=CyQoU8qJJ6mc0AXEh4C4Bg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=Un%20v%C3%A9cu%20li%C3%A9%20%C3%A0%20l'E2%80%99attire%20maisonneuve&f=false, consulté le 28 septembre 2013.

- PERRENOUD, P. 1997, « Construire des compétences dès l'école », in *Etat de l'art sur la notion de compétence*, LEVY, J.F., (dir.), ESF, Paris. Disponible en ligne : <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/IntroJFL.pdf>, consulté le 22 septembre 2013.
- PIAGET, J., 1964, *Development and learning*, New York. Disponible en ligne: http://www.clips.imag.fr/geod/User/jean.caelen/Publis_fichiers/LogiqueDialogueCooperatif.pdf, consulté le 16 Avril 2012.
- POELLHUBER, B., 2001, *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC : Rapport de recherche*, collège La flèche, 214p. Disponible en ligne : http://www.cdc.qc.ca/textes/modele_constructiviste_integration_tic.pdf, consulté le 18 octobre 2013.
- RAKOTOMENA MIALY, H., 2005, « Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle », *Revue internationale sur le travail et la société*, vol.3, n°2, pp. 668-691. Disponible sur : <http://www.cregor.net/membres/rakotomena/travaux/pdfs/D-MIALY-THESE-MES%20PUBLICATIONS%20ET%20NET-2005RAKOTOMENAMialyHenrietteVol3Num2pp668-691.pdf>, consulté le 10 novembre 2012.
- Réunions des flashes meeting disponible en ligne :
 - Pour la réunion réalisée le 17/2/2010 : <http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/fc8dba-14615>, consulté le 17 février 2014.
 - La réunion du 4/3/2010 :
<http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/flashmeeting.php?pwd=510a71-14993>, consulté le 17 février 2014.
 - La réunion du 1/4/2010 :
<http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/flashmeeting.php?pwd=655393-15549>, consulté le 17 février 2014.
 - La réunion du 5/5/2010 :

- <http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/flashmeeting.php?pwd=784397-16004>, consulté le 17 février 2014.
- La réunion du 17/5/2010 :
<http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/flashmeeting.php?pwd=59a35c-16163>, consulté le 17 février 2014.
 - SEARLE, J.R, 1972, *Actes de Langage*, Hermann éd., Paris. Disponible en ligne: http://www.clips.imag.fr/geod/User/jean.caelen/Publis_fichiers/LogiqueDialogueCooperatif.pdf, consulté le 16 Avril 2012.
 - VAN THIENEN, K., 2005, “Quelle didactique de l’interculturel dans les nouveaux contextes d’enseignements-apprentissage du FLE/S? », *Texte du colloque de l’ASDIFLE*, Louvain-La-Neuve. Disponible en ligne: <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/vanthienen.pdf>, consulté le 12 mai 2013.
 - Vifralie : les textes les différentes parties de l’histoire rédigée par les élèves. Disponible en ligne :
<http://vifralie.viabloga.com/news/l-apparence-physique-des-et-la-belgique>, consulté le 10 mars 2014.
<http://vifralie.viabloga.com/news/leur-planete-roumanie>, consulté le 10 mars 2014.
<http://vifralie.viabloga.com/news/la-biographie-des-et-armenie>, consulté le 10 mars 2014.
<http://vifralie.viabloga.com/news/l-habillement-des-et-leur-quotidien-occupations-habitudes-loisirs-la-bulgarie>, consulté le 10 mars 2014.
<http://vifralie.viabloga.com/news/vifralie-viabloga-com-news-introduction>, consulté le 10 mars 2014.
<http://vifralie.viabloga.com/news/qu-est-ce-qu-ils-entendent-la-belgique>, consulté le 10 mars 2014.
<http://vifralie.viabloga.com/news/qu-est-ce-qu-ils-voient-la-roumanie>, consulté le 10 mars 2014.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	2
SIGLES ET ABREVIATIONS	4
AVANT-PROPOS	5
INTRODUCTION.....	8
PREMIERE PARTIE APPROCHE CONCEPTUELLE ET THEORIQUE.....	15
I– LA CULTURE.....	16
1. LA NOTION DE « CULTURE »	20
1.1. Définition.....	21
1.2. Les capitaux hérités d’une culture.	22
2. LA CULTURE NUMERIQUE	24
3. L’IDENTITE CULTURELLE ET LA DIVERSITE	26
3.1. L’identité : résultat de rencontres et de comparaisons	26
3.2. La rencontre avec l’autre	27
3.3. La rencontre avec l’autre dans l’espace numérique.....	28
4. LA DIVERSITE CULTURELLE A L’ERE DU NUMERIQUE	28
II – L’INTERCULTURALITE	32
1. UNE DEFINITION QUI SE CHERCHE.....	34
1.1. L’interculturalité : Est-ce une valeur positive ?.....	36
1.1.1. Un processus et champ interactif	37
1.1.2. Une dimension humaine	37
1.1.3. Un changement.....	38
1.2. L’approche interculturelle	38
1.2.1. Approche pédagogique de l’apprentissage de l’interculturalité	39

2.	L'INTERCULTURALITE DANS LE CYBERESPACE.....	40
3.	TIC ET ACQUISITION DES COMPETENCES INTERCULTURELLES	41
3.1.	Le concept de compétence.....	41
3.2.	La compétence interculturelle sur internet	44
3.3.	TIC et compétences	45
3.3.1.	Les Savoirs :	45
3.3.2.	Le Savoir-faire :	45
3.3.3.	Le savoir-être :	46
3.3.4.	Savoir apprendre :	46
4.	TIC ET APPRENTISSAGE.....	48
4.1.	A propos de l'apprentissage	48
4.1.1.	Les outils de l'apprentissage	49
4.1.1.1.	L'information.....	49
4.1.1.2.	La connaissance	50
4.1.1.3.	Savoir.....	52
4.1.2.	Les outils technologiques	54
4.2.	L'apprentissage par internet	55
4.2.1.	TIC et apprentissage de l'interculturalité	56
4.3.	Le partage des savoirs à l'ère du numérique	61
III –	TIC ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE	62
1.	LA NOTION DE COMMUNICATION	66
1.1.	Les principaux courants théoriques	67
1.1.1.	Le courant déterministe	67
1.1.2.	Le courant interactionniste	70
1.1.2.1.	Le modèle de l'orchestre	71
1.1.2.2.	La question de la temporalité.....	75
1.1.3.	Le courant linguistique.....	77

1.1.4.	Le courant de la psychologie sociale.....	80
1.2.	Les principaux types de communication	81
1.2.1.	La communication interpersonnelles	81
1.2.2.	La communication de masse	82
1.2.3.	La communication de groupe	82
1.3.	Le concept de la communication et les significations	82
1.4.	Les enjeux sociaux de la communication	85
1.5.	Langue, langage et parole	86
1.5.1.	La langue	86
1.5.2.	Le langage	87
1.5.3.	La parole.....	87
1.6.	TIC et communication	88
2.	TIC ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE	89
2.1.	Les problèmes liés à la communication interculturelle dans le cyberspace.....	90
2.1.1.	Les problèmes des décalages dans les échanges	91
2.1.2.	L'accès par les élèves aux TIC.....	92
2.1.3.	Rôle de l'enseignant	92
2.2.	Rôle et moyens de communication.....	93
2.2.1.	Le chat	94
2.2.2.	Le forum.....	94
2.2.3.	Le courrier électronique	95
2.2.4.	La liste de diffusion	95
2.2.5.	La visioconférence	95
3.	TIC, COMPETENCES ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE	96
3.1.	But de la communication interculturelle à l'ère du numérique	99
4.	TIC, INTERACTION, DIALOGUE ET LANGUE.....	100
4.1.	L'interaction verbale.....	101

4.1.1.	Interaction verbale et dialogue	101
4.1.2.	Apprentissage, langue, dialogue et action	103
4.2.	Compétence interactionnelle et langue étrangère	103
4.2.1.	Le dialogue selon l'approche communicative.....	104
IV –	LES APPROCHES THEORIQUES	107
1.	L'APPROCHE INTERACTIONNISTE DE L'APPRENTISSAGE DE L'INTERCULTURALITE ET L'ACQUISITION DE LA LANGUE FRANCAISE A L'EPREUVE DE L'INTERNET	109
2.	L'APPROCHE BASEE SUR LA TACHE DANS LE PROCESSUS DE L'ACQUISITION DE LA LANGUE FRANCAISE PAR INTERACTION SUR INTERNET 113	
2.1.	La tâche : définition et rôle.....	113
2.2.	Le cycle de la tâche	115
2.3.	Micro- tâches et macro-tâches	117
2.4.	Les tâches d'interaction	119
2.4.1.	Les tâches d'interaction à écart	120
3.	LA SOCIOLOGIE DES USAGES DES TIC : QUELQUES REFLEXIONS METHODOLOGIQUES	122
3.1.	Définition de l'usage et de l'appropriation.....	123
3.2.	Les approches théoriques des usages des TIC.....	125
3.2.1.	L'approche de la diffusion	126
3.2.2.	L'approche de l'innovation	128
3.2.3.	L'approche de l'appropriation.....	129
DEUXIEME PARTIE	OBSERVATIONS ET TERRAIN	133
I -	APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	134
1.	PRESENTATION DES DEUX ETUDES DE CAS	137
1.1.	Le but.....	137
1.2.	Hypothèses du départ.....	138
1.3.	L'organisation de l'étude en deux expériences pédagogiques	143

1.4.	Présentation de l'espace collaboratif et interculturel.....	144
1.4.1.	Expériences A et B : aspects symétriques et asymétriques	145
2.	LES OUTILS METHODOLOGIQUE.....	155
2.1.	L'observation participante.....	159
2.1.1.	Définition	159
2.1.2.	Grille d'observation.....	161
2.1.2.1.	Les observations liées à la langue française	166
2.1.2.2.	Les observations liées aux interactions	167
2.1.2.3.	Les observations liées aux tâches/activités.....	170
2.1.2.4.	Les observations liées à la motivation	172
2.1.3.	Echantillon	172
2.1.4.	Résultats de l'observation	173
2.2	Enquête par questionnaire	212
2.2.1.	Définition	212
2.2.2.	Contexte d'étude	213
2.2.3.	Synthèse des principaux résultats des questionnaires (élèves et professeurs)..	216
2.2.3.1.	L'utilisation des TIC.....	219
2.2.3.2.	Les connaissances préalables des deux expériences.....	229
2.2.3.3.	Les connaissances interculturelles acquises	230
2.2.4.	Difficultés rencontrées	235
2.3.	Enquête par entretiens semi-directifs	235
2.3.1.	Définition	235
2.3.2.	Echantillon	236
2.3.3.	Résultats des entretiens	237
2.4.	Analyse de contenu des sites web.....	240
2.4.1.	Définition	240
2.4.2.	Echantillon/Corpus.....	240

2.4.3. Grille d'analyse	240
2.4.4. Résultats	249
II – SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RESULTATS	261
1. INTERACTIVITÉ ET VISIOCONFÉRENCE : DÉROULEMENT ET DISPOSITIFS UTILISÉS.....	265
2. CARACTÉRISTIQUES DU MODE DE COMMUNICATION À TRAVERS LES TIC 268	
2.1. Tour de parole en mode de visioconférence	269
2.2. Durée de la communication	270
3. ANALYSE DES INTERACTIONS.....	271
3.1. Dimension socio-affective	271
3.2. Dimension linguistique : utilisation de la langue française	272
3.3. Dimension métalinguistique	272
3.4. Dimension interculturelle	273
CONCLUSION	274
BIBLIOGRAPHIE	287
WEBOGRAPHIE.....	305
TABLE DES MATIÈRES	310
ANNEXE	316
LISTE DES FIGURES	358
LISTE DES TABLEAUX.....	360
LISTE DES GRAPHES	361
LISTE DES MAQUETTES	362
LISTE DES ANNEXES.....	363

ANNEXE

ANNEXE 1: 16ème Appel à projets du Fonds Francophone des Inforoutes (Organisation Internationale de la Francophonie) Septembre 2008

VIFRALIE « *Vivre le français en ligne à l'école* »

Présentation détaillée

1. Titre du projet

VIFRALIE « *Vivre le français en ligne à l'école* »

2. Problématique et stratégie d'intervention

Problématique et éléments de contexte

Ancrée dans un contexte éducatif en développement constant **au sein des pays bénéficiaires Ben Europe centrale et orientale (Bulgarie, Roumanie, Arménie)**, l'initiative **VIFRALIE** apporte la preuve de son bien-fondé et de son utilité, car elle **correspond parfaitement aux objectifs des stratégies nationales mises en place pour introduire les TIC dans les écoles** (Cf. : en Bulgarie, Ministère de l'éducation nationale, Helpdesk de la Direction « Introduction des TIC dans l'éducation » : http://helpdesk.mon.bg/normativni_dokumenti). En effet, l'objectif principal des **stratégies officielles développées par les autorités est-européennes** est l'utilisation des TIC en réseau pour améliorer la qualité de l'enseignement, pour enrichir les contenus et pour introduire des méthodes innovantes dans le processus éducatif. Parmi les objectifs spécifiques on cite la modernisation globale du système éducatif de manière à permettre à tous les élèves d'atteindre un bon niveau de compétences informatiques nécessaires pour évoluer au sein de la Société de l'Information. Le développement des compétences professionnelles en matière de TIC des enseignants de toutes les disciplines et de tous les niveaux constitue également un objectif important. En outre, les autorités nationales encouragent les échanges européens et internationaux, la conception et la mise en pratique de nouvelles méthodes d'enseignement et le partage de bonnes pratiques. Par ailleurs, l'analyse des indicateurs concernant le développement de la Société de l'Information et le processus d'introduction des TIC dans l'éducation en Europe centrale et orientale, montre que **la Bulgarie et la Roumanie** obtiennent des résultats moins satisfaisants que ceux de l'ensemble des dix autres pays centre-et-est-européens ayant adhéré à l'Union Européenne en 2004 (Cf. : données disponibles pour la période jusqu'en 2004 ; source Rapport e-Europe+ 2001).

Le projet VIFRALIE propose donc une réponse originale à un besoin existant et à une demande clairement formulée par les autorités publiques sur place. Le développement des outils technologiques prévus dans le cadre de cette initiative permettra de répondre ne serait-ce que partiellement à cette demande qui n'est pas encore satisfaite dans les zones géographiques concernées (Arménie, Bulgarie, Roumanie). De plus, le projet a le mérite de s'inscrire dans le plan d'action en matière d'éducation dans les pays participants (Europe de

l'Est) et bénéficie ainsi du soutien fort des organismes nationaux compétents (voir lettres de soutien en annexe).

VIFRALIE est un projet-pilote situé à une échelle internationale, mais dont la dimension reste tout de même expérimentale à cette étape. Son développement serait susceptible d'entraîner des effets positifs qui s'inscriraient alors dans une stratégie de long terme visant à élargir les réseaux d'échange et de partage d'expériences et de bonnes pratiques à travers l'apprentissage de la langue française et l'utilisation d'une plateforme numérique spécialement conçue.

En effet, le développement des outils technologiques permettra d'apporter des éléments de réponse à une demande qui n'est pas satisfaite pour le moment en Arménie, en Bulgarie et en Roumanie. Le projet s'inscrit dans le plan d'action en matière d'éducation au sein des pays bénéficiaires (Europe de l'Est) et bénéficiera à la fois aux enfants apprenant la langue française et aux professeurs qui recevront une formation supplémentaire (développement des compétences professionnelles du personnel enseignant en matière de TIC). La taille de la population concernée (bénéficiaires du projet) est relativement importante (300 élèves et 30 enseignantes). Si cette initiative est couronnée de succès, elle pourra s'élargir à d'autres structures qui participeront alors au même réseau francophone ; elle pourra également devenir source d'enseignement pour d'autres initiatives dans le domaine de l'usage des TIC dans l'enseignement (des langues) et pour les échanges interculturels.

Désormais, la Bulgarie et la Roumanie font partie de l'Union Européenne. Les publics visés par notre projet dans ces pays (enseignantes de français et élèves) se sont montrés très intéressés par la possibilité de découverte de points communs et de différences entre eux-mêmes et leurs pairs des autres pays européens (France, Belgique francophone). De plus, le contenu du présent projet s'inscrit très clairement dans le cadre de l'Année européenne du Dialogue interculturel (2008) qui a pour but de favoriser les échanges et l'expression pluriculturelle notamment dans les domaines de la culture, de l'éducation et de la jeunesse dans une perspective de rapprochement des peuples de l'Europe et avec l'objectif de mieux gérer la diversité qui s'enrichit constamment grâce aux changements et aux apports induits par la mondialisation. Quant à l'Arménie qui a le statut d'observateur au sein de l'OIF et qui est un acteur actif de la nouvelle politique européenne de voisinage mise en oeuvre par l'Union Européenne, il s'agit d'un pays dont la population et surtout les jeunes générations aspirent à l'ouverture et cherchent à multiplier les contacts avec l'extérieur. Le partage de la langue française et la mise en place du dispositif de communication prévu dans le cadre de ce projet faciliteront les échanges et le fonctionnement de ce réseau international. L'accent mis sur le dialogue des cultures rejoint les objectifs de l'Unesco sur la Convention de la diversité culturelle et le combat pour la paix dans le monde.

Objectif global

Objectif : Favoriser les échanges interculturels et l'apprentissage de la langue française à travers le développement d'un réseau francophone international (Est – Nord) via une plateforme numérique d'échange spécialement conçue.

Objectifs conformes aux priorités de la Francophonie

- promouvoir l'utilisation des TIC dans le domaine de l'éducation au sein des pays d'Europe centrale et orientale
- favoriser l'appropriation de l'usage des TIC par les enfants et les enseignantes, en milieu scolaire et avec des objectifs pédagogiques

- créer des partenariats et des réseaux multilatéraux pérennes, exprimant une véritable dynamique d'échange, de partage et de mutualisation des compétences et des savoir-faire

Objectif(s) spécifique(s)

- **créer et mettre en place une plate-forme numérique d'échange qui sera** spécialement conçue et mise en application pour les besoins de ce projet
- **mise en réseau de certaines ressources** liées à l'enseignement précoce du français et au dialogue des cultures dans les pays participants
- **initier les élèves à l'utilisation des TIC** en tant qu'outil d'apprentissage et de travail dans le cadre scolaire ; apprendre et travailler autrement
- **produire du contenu** qui sera publié en ligne à la fin d'un processus d'écriture collaborative sur la toile auquel participeront les élèves de tous les pays
- **développement des compétences professionnelles** des enseignantes en matière d'utilisation des TIC dans le domaine de l'enseignement du français
- **élargir les compétences interculturelles des élèves et de leurs professeurs** - améliorer les contextes d'acquisition de la **langue de partage** qui est **le français**, langue semblable et différente à la fois en fonction des usages qui en sont faits dans chaque pays participant

Résultats attendus mesurables

Création et mise en application d'une plate-forme numérique qui représente un lieu de rencontres et d'échanges entre les participants des différents pays et ce **à 2 niveaux** :

1) **entre les enseignantes et les animateurs du projet** (environ 30 personnes) : plate-forme de partage d'expériences et de bonnes pratiques ; commentaires experts sur le processus d'écriture collaborative et recueil de données en vue de l'évaluation du projet, au fur et à mesure de son développement

2) **entre les enfants** apprenant la langue française (environ 300 élèves au total) sous la responsabilité de leurs professeurs (un site wiki pour les échanges) Les **résultats concrets** générés par le fonctionnement du projet seront **mesurés** au niveau **quantitatif et qualitatif** et ce sur plusieurs plans :

☐ ☐ **Au niveau du site** : Le site internet offre de nombreux outils de mesure qui permettront d'analyser les pages les plus visités, les utilisateurs les plus présents, le nombre d'interventions, la fréquence de l'actualisation des rubriques, les dysfonctionnements éventuels...

☐ ☐ **Au niveau des professeurs** : **25 enseignantes seront formées** à l'utilisation de la nouvelle plateforme numérique ; moyennant des questionnaires, mesurer le degré de satisfaction de la plate-forme numérique dans leurs activités pédagogiques (accessibilité ; préparation, réalisation des cours, suivi des élèves ; partage d'expérience et de savoir-faire grâce à la mise en réseau, ouverture interculturelle, ...)

☐ ☐ **Au niveau des élèves** : **300 élèves seront formés** à l'utilisation de la nouvelle plateforme numérique ; évaluation basée sur leur participation au processus d'écriture collaborative, en plus des observations et « tests » qui seront réalisés par les enseignantes concernant la motivation, les compétences interculturelles, les aptitudes à apprendre/travailler au moyen de

l'outil numérique et en réseau ; les connaissances acquises grâce au nouveau support numérique (comparaison avec des résultats obtenus par l'utilisation de méthodes traditionnelles pour l'enseignement/apprentissage du français)

□□ **Au niveau des parents d'élèves** : moyennant des questionnaires, observations pertinentes sur le processus d'apprentissage, sur l'appropriation du nouvel environnement pédagogique ainsi que sur la motivation des enfants

Sur le plan qualitatif, il serait intéressant d'observer si grâce à cette expérience, un éventuel changement d'attitude des élèves à l'égard de l'ordinateur pourrait avoir lieu. Au terme du projet, les enfants qui y auront participé considéreront-ils l'ordinateur comme un outil de travail et comme un moyen privilégié pour apprendre le français tout en échangeant avec leurs correspondants ? L'image de l'ordinateur comme un simple support de jeux sera-t-elle alors dépassée ?

Public cible

Conformément aux priorités définies par le 16ème appel à projets du FFI, cette initiative est portée **au bénéfice des jeunes (enfants scolarisés de 9-10 ans) et des femmes (professeures de français)** au sein des pays d'Europe centrale et orientale. En effet, l'école primaire en Europe de l'est et en Europe occidentale est un milieu socioprofessionnel où les femmes sont prioritaires (95% des institutrices sont des femmes). Au total, il s'agit de **300 élèves, de 25 professeurs (femmes) et 5 animatrices locales (femmes)** qui seront directement impliqués dans la réalisation du projet en tant **qu'acteurs principaux et bénéficiaires à la fois**. En effet, le présent projet a le mérite de s'adresser à de jeunes enfants (9-10 ans) qui seront réceptifs et sans doute enthousiastes à l'idée de pouvoir communiquer à distance avec des correspondants du même âge. De plus, la tranche d'âge choisie correspond également la période de mise en oeuvre du programme officiel concernant l'enseignement obligatoire des TIC à l'école. En effet, par exemple en Bulgarie, à l'âge de 9-10 ans les enfants font leur quatrième année de scolarité primaire. Or l'enseignement obligatoire des TIC dans ce pays s'applique à partir de la 5ème année de scolarisation (à partir de 10-11 ans). Par conséquent, la période d'application de notre projet et la tranche d'âge retenue correspondent parfaitement à une année préparatoire de sensibilisation et/ou d'initiation des élèves à l'usage des TIC dans le processus éducatif.

L'initiative permettra également aux enfants de vivre concrètement l'éducation dans un contexte de diversité culturelle (diversité de langue, d'éducation, de religion, de valeurs, ...) au moyen des TIC et de la langue française, à travers notamment le projet d'écriture collaborative. Des expériences isolées ont été menées¹, mais elles se situent à une échelle beaucoup plus petite alors que ce projet a pour objectif de développer un réseau multilatéral qui a l'ambition de devenir pérenne.

Seront associées au projet 5 écoles avec 2 classes soit au total environ 300 élèves, fin primaire (enfants de 9-10 ans), en provenance d'Arménie, Bulgarie, Roumanie, Belgique. Concernant Une expérience de ce type a été menée pendant un an à l'école n°17 à Sofia (participant à notre projet), par un professeur de français qui mettait en relation par notamment vidéo-conférence une classe d'élèves âgés de 11 ans avec leurs paires d'une école située à Besançon en France.

les trois pays bénéficiaires – l'Arménie, la Bulgarie et la Roumanie -, il s'agit à chaque fois **d'écoles francophones** où les élèves commencent à apprendre le français à l'âge de 6

ans, de manière approfondie (3 heures de cours de français en moyenne par semaine) et suivant des méthodes modernes et interactives qui favorisent un apprentissage intensif. Le travail pédagogique avec ces classes est orienté vers des objectifs communs de **l'enseignement de et en français**. Quant au centre scolaire Ma Campagne situé à Bruxelles, il s'agit d'un établissement d'enseignement libre confessionnel (catholique) où le français est enseigné en tant que première langue (ou langue maternelle) des élèves. Les classes de francophones natifs impliquées dans le projet joueront donc le rôle de groupe témoin par rapport à la maîtrise de la langue de partage. Toutes les écoles participantes sont **dotées de postes informatiques et d'une connexion à l'Internet**.

Architecture de l'application et spécifications techniques

Plate-forme de déploiement :

Le site sera déployé dans l'environnement Moodle, une application Web code ouvert développée en 2002 par Martin Dougiamas de l'Université de Curtin en Australie. À l'échelle mondiale, il existe actuellement plus de 37 500 sites Moodle enregistrés.

L'application permettra aux participants au projet d'accéder aux ressources et aux activités.

Une fois qu'ils se seront identifiés grâce à un identifiant et un mot de passe qui leur seront fournis, les participants pourront communiquer en mode synchrone ou asynchrone. Ils pourront également partager des documents ou des ressources de toute nature : textes, images, sons, vidéos, webographies, glossaires, etc. Les enseignantes pourront également développer des activités et les proposer à l'ensemble de la communauté en réseau : quizz, tests, jeux, etc.

Les ressources et activités suivantes pourront être utilisées :

Page de texte

Les ressources de ce type sont de simples pages écrites en texte pur. Différents types de format sont disponibles pour aider à rendre plus clair et lisible le texte.

Page web en code HTML

Ce type de ressource permet de développer simplement une page web à l'intérieur de Moodle, tout spécialement lorsque l'on utilise l'éditeur WYSIWYG intégré. La page est enregistrée dans la base de données, et non comme un fichier.

Fichiers et pages web

Ce type de ressource permet d'insérer un lien vers n'importe quelle page web ou autre fichier accessible publiquement sur le web. Il permet également d'insérer un lien vers une page web ou un autre fichier préalablement déposé dans l'espace des fichiers du cours.

Dossier

Une ressource de type dossier permet d'afficher un dossier complet (ainsi que ses sousdossiers) de l'espace de fichiers d'un cours. Les étudiants peuvent consulter et visualiser tous les fichiers à l'intérieur de ce dossier.

Atelier

Un atelier est une activité d'évaluation par les pairs dans laquelle chaque participant peut évaluer et commenter les travaux des autres participants ou ceux fournis par l'enseignant, en utilisant différentes stratégies d'évaluation.

Chat

Le module Chat permet aux participants d'avoir une discussion synchrone en temps réel via le web.

Forums

Un lieu de discussion asynchrone entre les participants. Les forums peuvent être structurés de différentes manières. Ils peuvent permettre l'évaluation par les pairs de chacun des messages.

Divers formats d'affichage sont disponibles, et les messages peuvent avoir des annexes (fichiers joints). En s'abonnant à un forum, les participants reçoivent par courriel des copies de chaque nouvelle contribution.

Glossaire

Le glossaire permet aux participants de créer et entretenir une liste de définitions, une sorte de dictionnaire.

Journal

Il s'agit d'une activité où il est possible de proposer à un participant ou à un groupe de participants de réfléchir à un sujet particulier. Le participant écrit le résultat de ses réflexions dans un journal personnel. Il peut revoir et modifier sa contribution ultérieurement. Cette contribution est privée et peut seulement être lue par les personnes que l'on aura autorisé à le faire.

Sondage

Il s'agit d'une activité dans laquelle une question est posée et plusieurs choix de réponses sont possibles.

Test

Ce module permet de concevoir des tests dans son cours. Plusieurs types de questions sont proposés : choix multiples, question d'appariement, vrai ou faux, réponse courte, réponse numérique, etc. Ces questions sont conservées dans une base de données classée par catégorie, et peuvent être utilisées à plusieurs reprises dans différents contextes

Wiki

Un Wiki permet à une communauté d'éditer des pages Web collectivement via un navigateur Internet, à l'aide d'un langage de mise en forme simplifié.

« Wiki wiki » signifie « super rapide » en Hawaïen, et désigne la vitesse avec laquelle on peut rédiger et constituer un réseau de pages Web. C'est une des caractéristiques qui définissent la technologie Wiki. Plus généralement, c'est parce qu'il n'y a pas de gestion du flux de publication avec relecture et validation que la publication est rapide. La plupart des Wikis sont ouverts au grand public, ou au moins à l'ensemble de la communauté qui a accès au serveur Wiki. Le module Wiki de Moodle permet aux participants d'un cours d'ajouter, étendre ou modifier le contenu. Les anciennes versions des textes ne sont jamais supprimées et peuvent être restaurées.

Consultation

Le module consultation permet de recueillir des données qui informeront les administrateurs et les chercheurs sur le cheminement des participants.

Technologies utilisées :

L'affichage des pages est dynamique. Un environnement graphique spécifique au projet sera développé. L'environnement de programmation est un environnement PHP. Une base de données MySQL supporte l'application. Ces technologies seront toutefois totalement transparentes

Hébergement technologique

Le projet VIFRALIE sera hébergé sur un serveur du Bureau Europe Centrale et Orientale de l'Agence Universitaire de la Francophonie (BECO de l'AUF), type Acer Altos G540 (double processeurs Intel Xeon à 1,6 Mhz, avec 1GO de mémoire, 2 DD 250 Go en RAID 5, fonctionnant sous Debian Etch. Le serveur gère un système de virtualisation type OpenVZ. Pour développer ce projet il faudra rajouter de la mémoire (8 GO) et 2 DD à 250 GO, en RAID 5. La plateforme Moodle sera installée sur une machine virtuelle dédiée avec 4 Go de mémoire ce qui ça signifie environ 200 utilisateurs concurrents et un espace pour les données de 250 GO.

Avantages et spécificités des moyens mis en oeuvre et apports du projet par rapport à l'existant

Il ne s'agit pas ici d'aborder les thèmes de jumelage électronique ou d'enseignement à distance en tant que tels. En effet, de nombreuses études et expériences existent déjà dans ce domaine et ce à une échelle internationale. A titre d'exemple, nous pouvons citer les partenariats européens *eTwinning* (www.etwinning.fr) – action transversale du programme intégré de la Commission européenne « Education et formation tout au long de la vie » - qui représente une opération de jumelage électronique entre établissements européens des premier et second degrés. La valeur ajoutée du projet VIFRALIE par rapport à l'existant consiste en une approche originale basée sur des échanges en ligne – dans un espace numérique spécialement conçu et mis en oeuvre –, avec des objectifs précis – écriture collaborative d'une histoire à 600 mains –, pour développer la maîtrise de la langue française et de l'outil numérique, et pour favoriser l'ouverture interculturelle. Comment procéderons-nous ? Nous utiliserons la méthode Wikipedia pour créer une « wikiphistoire » à 600 mains (300 enfants participent au projet à travers les pays qui y sont impliqués – Arménie, Belgique, Bulgarie, France, Roumanie). Il s'agit donc d'une expérience d'écriture collective sur la toile : tout le monde peut y apporter sa contribution, c. à d. chaque classe sous la responsabilité de l'enseignant qui encadre le travail. Ainsi, une communauté se crée sur Internet qui permet la mise en commun des idées et des technologies pour atteindre des résultats pédagogiques concrets et ce à travers la rédaction à plusieurs mains d'une histoire longue de découverte interculturelle. Afin d'éviter le risque éventuel d'un texte « fleuve » qui part dans tous les sens, ce projet d'écriture collective ouvert à tous les participants sera strictement encadré et suivra un scénario établi à l'avance. En effet, l'imagination a besoin de discipline, de limites et de structures. C'est pourquoi, un travail documenté s'impose (recherche d'informations sur la toile, dans les dictionnaires, dans les livres, etc.) ainsi que des thèmes prédéfinis et des orientations pédagogiques très précises. Il s'agit d'un fil conducteur qui ouvre des perspectives d'enrichissement collectif à plusieurs niveaux de compréhension, de travail sur l'imaginaire de l'enfance, des paysages et des temporalités. La plateforme numérique déployée pour les besoins du projet permettra de soigner l'accompagnement iconographique et musical. L'association d'éléments iconographiques et sensoriels au processus d'écriture créative et collaborative est nécessaire : elle permet de donner de l'épaisseur aux témoignages par l'image et le son, très importants si l'on veut que le voyage virtuel ne soit pas juste une version « fade » d'un réel voyage. Ainsi, à la fin de la période expérimentale (mise en application durant 12 mois), on obtient donc un produit fini qui sera publié en ligne. Ce sera l'oeuvre des enfants consultable par un large public. Les élèves auront été les auteurs d'une histoire collaborative et ils seront fiers d'avoir contribué à cette création. Leur imagination aura été guidée par une pédagogie rigoureuse et structurée. A la clef pour eux il y a une récompense réelle : un livre numérique dont ils seront les auteurs. Le « menu » de ce site web permettrait de « ranger » de façon structurée une description des personnages virtuels (leurs traits de personnalité respectifs), les étapes de leur voyage, les défis relevés dans les différents pays, les coutumes décodées, les amis rencontrés, etc.

D'autres projets de découverte interculturelle en ligne existent déjà comme par exemple *Le club des ethnologues en herbe (Ethnokids)* - soutenu par le Fonds Francophone des Inforoutes - qui a pour objectif d'initier les jeunes (7-10 ans) au regard ethnologique sur les cultures du monde et à une technologie de pointe. Le projet VIFRALIE offre une originalité supplémentaire. En effet au niveau des élèves utilisateurs, ici l'objectif est triple : formation à la langue et à la culture françaises, développement des compétences en matière de TIC dans un contexte pédagogique précis (enseignement des langues), ouverture interculturelle.

Les enfants d'Arménie, de Belgique, de Bulgarie, et de Roumanie vont contribuer par l'intermédiaire d'un wiki à élaborer une histoire commune (écriture collaborative sur la toile, dans un espace spécialement dédié à cette activité) de découverte interculturelle des pays concernés. La langue d'échange est le français. En se basant sur le contenu ainsi produit par la mise en réseau d'établissements scolaires dans des zones géographiques différentes, et sur les échanges qui seront réalisés sur la plateforme numérique à mesure du développement du projet, une évaluation adéquate des résultats générés par l'initiative VIFRALIE pourra avoir lieu (cf. : phase d'évaluation du projet). Seront associés à cette réflexion les enseignants concernés ainsi que des experts dans les domaines respectifs (didactique du français, enfance et numérique - TIC, communication interculturelle au sein de la Société de l'Information).

Transferts de compétences et valorisation des compétences locales dans le domaine des TIC

Le transfert de compétences dans le cadre du présent projet pourrait s'effectuer du Nord vers l'Est. En effet, de nombreuses expériences ont été accumulées en France et en Belgique francophone en matière de technologies éducatives et d'enseignement à distance. En effet, sont associés à notre projet le LabSET-ULG (Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique à l'Université de Liège qui apportera son expertise dans le cadre de l'évaluation du présent projet) et la FIED (Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance : le projet VIFRALIE sera présenté dans le cadre du Colloque FIED-AUF « Enseignement à distance et Francophonie », Besançon, novembre 2008). La collaboration dans le cadre de l'initiative VIFRALIE avec ces organismes de renom qui ont pu développer, et ce depuis plusieurs années, une compétence internationalement reconnue pourrait être bénéfique. Le partage avec les partenaires en Europe centrale et orientale de ces savoir-faire et des bonnes pratiques pourrait contribuer à augmenter les compétences des participants Est-européens dans le domaine de l'utilisation des TIC dans le processus éducatif et dans les échanges interculturels. En Europe de l'Est, une partie du processus de transfert de compétences pourrait être accueillie par le Centre régional pour le français en Europe Centrale et Orientale (CREFECO – OIF) qui mettrait à disposition ses infrastructures régionales par exemple à Sofia en Bulgarie, pour la formation de formateurs et pour la pérennisation des acquis.

La réalisation de l'initiative permettrait également de valoriser les compétences locales dans les pays d'Europe centrale et orientale, notamment au niveau technique. En effet, des équipes locales (Université de Sibiu en Roumanie) seront chargées de la conception, de la mise en place, du déploiement et de la maintenance de la plateforme numérique nécessaire pour le fonctionnement du projet. Le dispositif technique pourra être utilisé par la suite dans le cadre d'une stratégie de long terme visant à élargir les réseaux d'échange et de partage d'expériences et de bonnes pratiques grâce à la plateforme numérique spécialement conçue.

3. Gestion du projet

Suivi du projet

La mise en oeuvre et le suivi du projet seront assurés par un comité de pilotage qui comprend :

- Une structure d'accueil pour la gestion administrative et financière FING (association pour la Fondation Internet Nouvelle Génération), Paris
- L'AUF Bureau Europe centrale et orientale assure l'hébergement technologique du projet sur le serveur de l'Agence et offre une assistance technique en cas de besoin (responsable système employé en plein temps)
- Une responsable du projet chargée de la coordination générale (basée à Paris)
- Des personnes relais responsables de la coordination locale dans chaque pays respectif participant au projet

- Une équipe technique basée à Sibiu (Roumanie)
- En cas d'acceptation du projet par le FFI, les services culturels de l'Ambassade de France en Roumanie, - très intéressés par la promotion des TIC et du français auprès d'un jeune public -, s'engagent (Cf. : en annexe, la lettre de Mme Lucile BRUAND – EXNER, Attachée de coopération pour l'éducation auprès de l'Ambassade de France en Roumanie) à compléter le dispositif déjà prévu en mettant à disposition des ressources humaines supplémentaires à savoir un lecteur à Sibiu, M. Sylvain Audet qui pourrait prendre un rôle de conseil en matière de didactique du FLE et un assistant technique TIC auprès du ministère roumain, M. David MAGUET, qui assurerait le conseil technique informatique sur le plan local. Des bilans d'étape seront effectués grâce à une méthode d'évaluation spécialement conçue permettant de corriger ou de réorienter certaines actions si nécessaire. Des mesures seront donc prises à différents moments du projet, au service de sa régulation continue. Ainsi, l'évaluation contribuera-t-elle à l'efficacité du projet, sans attendre sa phase finale.

Par ailleurs, un Comité scientifique pluridisciplinaire sera chargé d'observer le bon déroulement de l'initiative. Les compétences de ce groupe d'experts sont complémentaires et couvrent tous les aspects du projet : le développement de la Francophonie en Europe centrale et orientale ; les technologies de l'information pour l'éducation, la formation et l'apprentissage (dispositifs de communication avec des réseaux numériques pour l'accès au savoir) ; les échanges interculturels et la diversité culturelle ; les enjeux sociaux, éducatifs et économiques du développement des technologies de l'information ; les aspects techniques et technologiques des dispositifs numériques ; les méthodes d'évaluation applicables à des projets ayant pour objectif l'utilisation de technologies éducatives.

Les membres de ce conseil d'experts sont les suivants (Cf. lettres de soutien et CV disponibles en annexe) :

Monsieur Alain KIYINDOU, Président de la SFSIC (Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication), Maître de conférences habilité à diriger des recherches en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Strasbourg « Robert Schuman », spécialiste des questions Société d' l'Information et développement

Monsieur Jean-Michel CORNU, Directeur scientifique de la Fondation Internet Nouvelle Génération (FING) : compétences sur les réseaux internationaux francophones, les nouvelles technologies et le travail coopératif

Madame Marianne POUMAY, Directrice du LabSet – Laboratoire de recherches sur les Technologies éducatives, Université de Liège, Communauté française de Belgique

Monsieur Richard DELMAS, Fonctionnaire Commission européenne, expert en matière de Société de l'Information, Internet, Gouvernance électronique (Commission Européenne DG INFSO A/4 : M. Delmas participera à titre personnel et en aucun cas au nom de la Commission Européenne ; il apportera sa contribution par rapport aux thèmes suivants : Dialogue interculturel via l'Internet dans l'espace Centre-Est Européen et Méditerranée ; L'architecture technologique de l'Internet et son impact socioculturel ; Usages et appropriations des TIC dans un contexte multiculturel)

Monsieur Jacques PERRIAULT, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Directeur du centre de recherches CRIS – CERI, Université Paris 10 Nanterre

Madame Catherine KELLNER, Maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université Paul Verlaine, Metz ; elle interviendra sur les problématiques suivantes : 1) les dispositifs numériques pour l'enseignement ; 2) l'usage des dispositifs de travail collaboratif sur Internet

Monsieur Stoyan ATANASSOV, spécialiste de la question de Francophonie, Professeur en Lettres françaises, Département d' Etudes romanes, Université de Sofia Saint Clément d' Ohrid, Bulgarie

Monsieur Eric TOMSON, Spécialiste en Technologies de l'Information et de la Communication, Membre du Comité exécutif du Chapitre Belge (Wallon) de l'Internet Society (ISOC Wallonie), Bruxelles

Pérennisation des activités du projet

De nombreuses demandes de participation au présent projet – au-delà des partenariats qui ont été établis dans chaque pays participant - ont déjà été enregistrées, provenant d'autres établissements et d'autres villes au sein des pays bénéficiaires (Bulgarie, Roumanie, Arménie) ce qui témoigne de l'utilité de la démarche et de l'enthousiasme avec lequel les publics concernés accueillent d'ores et déjà l'initiative. Malheureusement, ces demandes de participation n'ont pu être satisfaites, vues les contraintes budgétaires auxquelles le projet doit se soustraire. Néanmoins, ces contacts ont été gardés précieusement et ils constituent désormais une base solide pour l'élargissement du réseau et pour la réalisation des prochaines étapes. La continuité du projet serait assurée également par des sessions régulières de formation de formateurs à l'utilisation de la plateforme numérique qui sera créée. Les effets bénéfiques du projet concerneraient non seulement le développement des compétences techniques, communicationnelles, culturelles et linguistiques des personnes impliquées (enfants et adultes - femmes), mais ils pourraient s'étendre aussi à la perception générale de l'enseignement précoce du français en Europe centrale et orientale. En effet, une méthode de travail et d'apprentissage comme celle qui est proposée ici, impliquant à la fois l'utilisation des technologies les plus modernes et l'ouverture interculturelle, pourrait représenter un facteur important pour augmenter l'intérêt du public à l'égard de l'enseignement francophone en général dans les zones géographiques concernées. Des réseaux régionaux et interrégionaux beaucoup plus vastes et pérennes pourraient alors se développer et fonctionner sur une longue durée, grâce à l'initiative proposée ici. Le Centre régional pour le français en Europe Centrale et Orientale (CREFECO – OIF) y serait également impliqué en mettant à disposition ses infrastructures par exemple à Sofia en Bulgarie, pour la formation de formateurs et pour le partage de bonnes pratiques.

Ainsi, au terme des deux ans de fonctionnement du présent projet, une extension à d'autres pays ou une transposition pourraient être envisagées avec l'objectif de pérenniser les résultats obtenus. En effet, à part les nombreux pays d'Europe centrale et orientale qui ne participent pas encore, mais qui seraient les premiers futurs partenaires dans le cadre d'une éventuelle extension du projet, il serait intéressant d'envisager également des partenariats avec des pays situés dans d'autres régions. A titre d'exemple, dans le contexte de la politique européenne du voisinage et du partenariat méditerranéen, les gouvernements albanais et libanais, en plus de la Grèce, de l'Egypte, de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie, ont récemment montré un intérêt fort pour la dimension francophone pour les questions des TIC et de l'audiovisuel. Des états généraux du partenariat méditerranéen pour la culture, l'éducation et l'audiovisuel se tiendront d'ailleurs à Marseille, en novembre 2008, sous présidence française.

Risques du projet et actions envisagées pour y faire face

Le projet ainsi conçu ne comporte pas de facteurs de risques pouvant remettre en cause son bon déroulement. Toutefois, si des risques potentiels existaient, ils pourraient éventuellement être envisagés à deux niveaux différents : 1/ des dysfonctionnements éventuels au niveau de la plateforme numérique ; 2/ éventuellement indisponibilité temporaire de certaines ressources humaines (enseignantes impliquées dans le projet).

Ainsi, pour éviter des risques éventuels de retards dans la réalisation, de dépassements budgétaires ou une diminution de la qualité des résultats attendus, des actions et des dispositifs concrets ont été prévus.

1/L'hébergement technologique du projet sur le serveur de l'AUF (Bureau Europe centrale et orientale) et la mise à disposition par l'Agence d'un administrateur systèmes qui pourrait intervenir en cas de besoin, garantit le bon déroulement des actions. De plus, une équipe technique basée à Sibiu (Roumanie) veillera sur le bon fonctionnement du dispositif technique, pendant toute la durée du projet. Par ailleurs, il pourrait être envisagé la mise en place de deux pôles régionaux d'assistance technique aux utilisateurs pour gérer les problèmes éventuels (étudiants en fin d'études appartenant aux laboratoires spécialisés en technologies de l'information et de la communication au sein des Universités participantes). En outre, dans les établissements scolaires participant au projet, on pourrait recourir occasionnellement et en cas de problème aux services d'un responsable technique local. Nous pourrions bénéficier également d'un atout supplémentaire : comme indiqué plus haut, en cas d'acceptation du projet par le FFI, les services culturels de l'Ambassade de France en Roumanie proposent de compléter le dispositif déjà prévu, en mettant à disposition un assistant technique TIC auprès du ministère roumain, M. David MAGUET, qui assurerait le conseil technique informatique sur le plan local.

2/Pour faire face au deuxième type de risque envisagé, - indisponibilité éventuelle de certaines ressources humaines -, il est prévu de former à l'utilisation de la plateforme numérique spécialement conçue, un nombre suffisant de professeurs francophones qui pourraient se relayer en cas de besoin (formation de formateurs « en cascade »). De plus, des ressources humaines supplémentaires sont prévues par l'Ambassade de France en Roumanie qui mettrait à disposition un lecteur à Sibiu, M. Sylvain AUDET qui pourrait prendre un rôle de conseil en matière de didactique du FLE.

En outre, au sein des pays bénéficiaires situés en Europe centrale et orientale (Bulgarie, Roumanie, Arménie), un accueil très favorable sera réservé au projet grâce au soutien sans réserves des autorités locales et nationales (Cf. : lettres de soutien en annexe) ce qui garantit le bon déroulement de l'initiative sur le terrain.

Accessibilité des résultats du projet

Le résultat matériel du présent projet est la plateforme numérique d'échange spécialement conçue et mise en application. Cette dernière sera directement accessible au public cible à savoir les élèves et leurs enseignants, car elle est destinée à être utilisée directement comme support et outil pour le développement des échanges interculturels, pour le partage de bonnes pratiques et comme moyen pour apprendre et approfondir ses connaissances en langue française. Toutes les écoles participant au projet sont équipées de postes informatiques modernes et d'une connexion à Internet ce qui garantit l'accès des publics au dispositif technique.

Diffusion des enseignements du projet

La recherche-action internationale VIFRALIE est portée au bénéfice des pays d'Europe Centrale et Orientale. Les principaux partenaires universitaires se situent en Bulgarie (Université de Sofia), en Roumanie (Université de Sibiu), en Arménie (Université d'Etat d'Erevan), en France (Université Paul Verlaine, Metz), et en Belgique francophone (Université de Liège). Ainsi, nous avons envisagé une collaboration avec le Bureau Europe Centrale et Orientale de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie). En effet, l'Agence saurait être un partenaire privilégié pour le développement du projet dans la région, sur le plan universitaire. Un accord de partenariat (disponible en annexe) définit le rôle de l'Agence en tant que partenaire :

- 1) pour l'hébergement technologique du projet VIFRALIE sur le serveur de l'AUF
- 2) pour la diffusion de l'information concernant le projet VIFRALIE et son développement auprès des universités partenaires de l'AUF dans la région Europe centrale et orientale
- 3) comme relais local pour les contacts avec le réseau universitaire de l'Agence en Europe centrale et orientale en vue d'un développement futur du projet vers d'autres pays et partenaires de la région.

Le projet *VIFRALIE* « *Vivre le français en ligne à l'école* » a été présenté lors de la Première conférence internationale de Millennia 20152 « Femmes actrices de développement pour les enjeux mondiaux » (www.millennia2015.org), Liège 2008 (Atelier 4 « Education, recherche, formation et e-learning »). Etant données les synergies entre le processus Millennia (Institut Destrée, Wallonie) et les objectifs de l'initiative VIFRALIE (recherche-action internationale dans le domaine « TIC et éducation », portée au bénéfice **des jeunes** (enfants scolarisés de 9-10 ans) **et des femmes** (universitaires, professeures de français, responsables associatives) au sein des pays d'Europe Centrale et Orientale), un accord de partenariat a été mis en place (lettre disponible en annexe). Ainsi, l'Institut Destrée s'engage à héberger sur le portail de Millennia 2015 toutes les informations relatives au développement du projet VIFRALIE et de les diffuser auprès des partenaires de Millennia 2015 dans le monde (cf. : lettre de soutien de la part de la responsable de Millennia 2015 Mme Marie-Anne DELAHAUT). De plus, l'Institut Destrée propose de créer et de mettre à disposition aux utilisateurs des adresses électroniques spécifiques pour faciliter la communication sur le projet. De plus, un partenariat privilégié a été développé également avec l'APFB (Association des Professeurs de et en français en Bulgarie) qui est membre de la **Fédération internationale des professeurs de français** (FIPF), rattachée à sa **Commission pour l'Europe centrale et orientale** (CECO). En effet, les objectifs de l'initiative en cours correspondent parfaitement aux axes prioritaires de cette association à savoir l'insertion des TIC dans l'enseignement du 2^e Millennia 2015 est un processus de trois conférences internationales mis en chantier par l'Institut Destrée et ses partenaires, avec une vision prospective de la Société de l'Information. La première session (Palais des Congrès, Liège, mars 2008), était celle du transfert d'informations. La deuxième session (travail sur les processus de connaissance) aura lieu à Paris, en 2011 (Maison de l'UNESCO), et la troisième session (construction de plateformes d'intelligence) sera organisée à l'ONU à New York, en 2015. français, la francophonie et l'interculturel. Dans le cadre de cette collaboration, l'APFB s'engage à mettre à disposition son réseau régional et ses dispositifs techniques (site internet hébergé par la FIPF) pour augmenter la visibilité et pour contribuer à la diffusion des enseignements du présent projet (Cf. : lettre de soutien disponible en annexe, de la part de Monsieur Gueorgui JETCHEV, Université de Sofia (Bulgarie), Président de l'APFB) APFB est une association à but non lucratif qui existe depuis 1992. Elle compte environ 300 membres actifs, des professeurs diplômés **de** et **en** français de tous les niveaux, du primaire à l'universitaire. Les objectifs de l'APFB sont les suivants :

- ☐ ☐ Promouvoir la présence et la qualité de l'enseignement / apprentissage de la langue française et des disciplines non linguistiques en français en Bulgarie;
- ☐ ☐ Aider à différentes formes de formation continue pour les enseignants bulgares de et en français ;
- ☐ ☐ Garantir un espace d'échanges d'idées et de débat entre des spécialistes bulgares et étrangers de didactique du FLE et des français de spécialité ;
- ☐ ☐ Exiger des autorités bulgares compétentes que leur politique éducative à l'égard des langues étrangères soit équilibrée et conforme aux tendances européennes.

4. Facteurs de succès potentiels

Environnement du projet

Le présent projet s'inscrit dans un contexte éducatif en développement constant, celui du monde numérique et de l'Internet, où de nombreuses expériences permettant le partage de connaissances et de pratiques en langue française ont déjà eu lieu ou se déroulent actuellement. Cependant, cette initiative présente plusieurs aspects de nature à apporter une dimension nouvelle à ce type d'échanges, tant au plan des contenus que de la couverture géographique. En effet, s'il existe déjà à l'échelle internationale des plateformes d'aide à l'enseignement en langue française³ ainsi que de multiples réseaux francophones⁴. L'initiative proposée met l'accent sur une dimension spécifique portant sur des échanges de contenus en français au sein d'écoles d'enseignement primaire en Europe occidentale et en Europe centrale et orientale.

Il s'agit en l'occurrence de permettre la circulation d'échanges culturels entre de jeunes enfants scolarisés (9-10 ans) autour des valeurs constitutives de l'identité et de la construction de chacun, et cela à une échelle internationale. Le travail en réseau que nous souhaitons ainsi privilégier constitue un vecteur efficace pour favoriser et approfondir les échanges entre les classes d'un même âge ainsi que pour diffuser et valoriser les bonnes pratiques qui se développent sur les réseaux numériques. Il est clair que de nos jours, il est relativement facile de communiquer par Internet à coût réduit lorsqu'on possède les outils nécessaires et que, par ailleurs, grâce au développement en open source de plateformes comme Moodle ou Joomla, il est possible de disposer d'outils logiciels rendant opérationnels les réseaux pour une appropriation plus optimale par l'utilisateur final. Par ailleurs, de très nombreuses méthodes d'apprentissage des langues et en particulier du français sont disponibles. Il existe également du matériel pédagogique sur la toile. Au sein des pays participants situés à l'est de l'Europe (fiers d'une riche tradition francophone), des dispositifs d'apprentissage du français et/ou de formation des professeurs de langue ont été mis cartables.net, tableau-noir.net, ...

A titre d'exemple, nous pouvons citer certains réseaux francophones permettant le partage de connaissances et de pratiques (par exemple au niveau universitaire et collégial) ainsi que des réseaux francophones en matière de coopération, de recherche sur les opérations de paix, des Droits de l'Homme et de la démocratie, des administrations publiques, d'enseignement post-secondaire à distance, etc. en place dans le passé, en faisant appel à des outils de communication modernes. Parmi ces expériences on note en Bulgarie une plate-forme d'enseignement à distance pour la formation de formateurs francophones, développée par l'Institut français, en 2005. En Arménie, l'association SPFA (partenaire principal de notre projet dans ce pays) compte parmi ses réalisations le projet VIFAX qui a été mené en collaboration avec l'Université de Bordeaux pour enseigner le français en utilisant des moyens audio-visuels comme le fax et la vidéo. De nombreux établissements francophones (facultés des universités et écoles dont l'école n°119 qui participe à notre projet) ont pris part à cette initiative. Ainsi, ces expériences montrent que l'accueil du projet en cours devrait être plus que favorable, car toute idée novatrice trouve un vif intérêt parmi le jeune public au sein des pays concernés.

Compétences et expérience des partenaires

Les partenaires principaux constituent une équipe internationale et pluridisciplinaire offrant des compétences et des expériences très riches qui couvrent tous les domaines d'intervention du projet. Le responsable signataire Directeur général adjoint de la FING (www.fing.org) fait preuve d'une expérience confirmée dans le domaine de la gestion de projets relatifs à la promotion de l'Internet et des TIC. Créée en 2000, la FING (association pour une Fondation Internet Nouvelle Génération), organise son action autour de trois grands axes : la veille et la

prospective ; les programmes d'action ; la détection, la valorisation et la mise en réseau de projets innovants (ex. : « correspondants.org » qui est un espace d'échanges dynamiques sur le Web ayant pour fonction de donner le cadre et l'élan à des échanges interculturels dans l'univers de la francophonie). La coordinatrice générale du projet, docteure en Sciences de l'information et de la communication, actuellement enseignant-chercheur en communication, apporte également son expérience en matière de politiques éducatives en Europe de l'Est (enseignement bilingue) et dans le domaine des relations internationales. Originaire d'Europe du Sud - Est (Bulgarie) mais diplômée en Occident, elle offre une double compétence linguistique et culturelle renforcée par une bonne connaissance du terrain au sein des pays bénéficiaires du projet. Les coordinatrices locales pour la Bulgarie, la Roumanie et l'Arménie sont également très expérimentées en matière de gestion de projets internationaux, connaissent bien le fonctionnement des systèmes éducatifs concernés et ont développé une véritable expertise dans leurs domaines respectifs : l'enseignement et la recherche en didactique du français langue étrangère, en utilisation des TIC dans des domaines transdisciplinaires, en systèmes d'enseignement assistés par ordinateur, en techniques de communication, ainsi qu'en matière d'évaluation d'actions multilatérales.

Autres

Le projet ainsi formulé bénéficie d'un très fort soutien de la part des institutions et organismes suivants (Cf. : lettres de soutien disponibles en annexe) :

- Représentant personnel pour la Francophonie du Président de la Roumanie (Présidence de la République de Roumanie, Département Education et Recherche)
- Services culturels (coopération et éducation) de l'Ambassade de France en Roumanie
- Inspectorat scolaire de la région de Sibiu, Roumanie
- Ministère de l'Education nationale et de la recherche en Bulgarie, Direction « TIC dans l'enseignement »
- Inspectorat régional du Ministère de l'Education nationale et de la recherche en Bulgarie pour la ville de Sofia
- Ville de Sofia, région Krasna Poliana
- Services culturels (coopération et éducation) de l'Ambassade de France en Bulgarie
- Institut Destrée : lettre de soutien de la part de la responsable de Millennia 2015 Mme Marie-Anne DELAHAUT
- Association des professeurs de et en français en Bulgarie (APFB) affiliée à la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) section Europe centrale et orientale
- AMOPA – Association des membres des palmés académiques qui oeuvre pour la diffusion de la langue et de la culture française en Bulgarie et dans le monde Un **soutien sans réserve** est exprimé également par les membres du **Comité scientifique** chargé d'observer le bon déroulement du projet. Les lettres de soutien sont disponibles en annexe : M Jean-Michel CORNU, M Richard DELMAS, M Jacques PERRIAULT, M Alain KIYINDOU, M Stoyan ATANASSOV, Mme Anne-Marie LAULAN Le projet s'inscrit très clairement dans les domaines prioritaires et dans les objectifs stratégiques de la Francophonie tels que définis dans le Cadre décennal (Xème Sommet des Chefs d'Etat et de gouvernement des pays ayant le français en partage – Ouagadougou (Burkina Faso), 26-27 novembre 2004), notamment :
1 Promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique :

- la langue française est à la fois outil de communication et vecteur culturel, langue de communication internationale, d'enseignement et support à un dynamisme intellectuel et culturel novateur
 - renforcer l'usage et assurer la promotion de la langue française notamment en favorisant son apprentissage aussi bien dans les systèmes éducatifs formels que par l'utilisation des technologies de l'information
 - préserver et mettre en valeur les différences culturelles et linguistiques dans l'usage des technologies de l'information
- 2 Appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche ; Appuyer le développement des réseaux régionaux et interrégionaux d'échanges d'expertise, d'expériences et d'outils en matière d'éducation, en particulier sur le réseau électronique.

Planification et organisation du projet

Le projet VIFRALIE se déroulera sur une période de 21 mois, entre le 01/04/2009 et le 31/12/2010

Plan de travail

1 période préparatoire de 6 mois (01/04/2009 – 01/10/2009) :

- création du groupe de pilotage
- étude des besoins (la plate-forme sera conçue conformément aux besoins exprimés) et élaboration d'un cahier des charges
- conception et création de la plate-forme numérique
- conception et élaboration d'un guide d'utilisation destiné aux enseignants
- période de formation des enseignants à l'utilisation du nouveau support numérique dans le cadre du projet
- formation d'un animateur local pour chaque pays participant : il aura la mission de redynamiser les échanges, de lancer les débats, d'harmoniser les actions sur le terrain, de participer à l'évaluation
- conception et élaboration d'un scénario selon lequel se déroulera l'expérience d'écriture collaborative sur Internet

2 période de mise en application de 12 mois 01/10/2009 - 01/10/2010):

La période de **12 mois** est nécessaire pour **une mise en application efficace**. Pendant cette période, l'animateur veillera au dynamisme des échanges pendant que le webmestre se chargera du bon fonctionnement des dispositifs techniques. Des développements seront possibles en cours d'utilisation en fonction des demandes et des résultats des évaluations intermédiaires

Au moyen d'une plate-forme numérique d'échange qui sera conçue, élaborée et mise en application dans le cadre de ce projet, les participants des différents pays pourront se « rencontrer » et échanger et ce **à 2 niveaux :**

- 1) **entre les enseignants** et les animateurs du projet (environ 30 personnes) : plate-forme de partage d'expériences et de bonnes pratiques
- 2) **entre les enfants** apprenant la langue française (environ 300 élèves au total) sur un site wiki pour les échanges et pour l'écriture collaborative. Des **contenus seront échangés sur les différences culturelles** suivant un **agenda thématique prédéfini** (Ex. : diversité géographique, de langue, de religion, de programme scolaire, d'éducation parentale, de mode de vie, de civilisation, etc.). Les échanges entre les élèves (ainsi qu'entre adultes encadrant le projet) s'effectueront **sous forme écrite de deux manières différentes :**

- 1) **des échanges de travaux écrits préparés** par les élèves sous la responsabilité des leurs

professeurs (ex. : écriture d'une histoire collaborative de découverte interculturelle, à 600 mains)

2) des échanges plus spontanés en direct différé (via le chat) où la forme de la langue parlée sera aussi présente ainsi que les différences de forme d'expression dans ce mode spécifique de courrier instantané (ex. : abréviations de mots et expressions qui varient suivant les pays). Ce type d'échanges permettra **d'approfondir l'acquisition de la langue écrite**. En effet, chaque semaine chaque élève sera amené à s'exprimer- en français et sous forme écrite autour des éléments de sa propre situation culturelle. C'est un « voyage » vers la découverte de sa propre identité ainsi que celle des autres, effectué à travers une **approche interdisciplinaire** (ex. : français, géographie, histoire, civilisation, ...). Dans le même cadre, les élèves seront initiés à la **recherche de contenus** et à **l'utilisation de moteurs de recherche sur Internet**. **Des contextes sensori-moteurs complémentaires** pourront être associés, parallèlement à l'utilisation de la plate-forme numérique spécifique et du web en général, comme des supports pédagogiques plus traditionnels auxquels les enfants restent particulièrement sensibles et qui favorisent l'apprentissage de la langue et l'échange interculturel (ex. : cartes, maquettes, dessins, photos, enregistrements audio – vidéo ...). Les professeurs de langue sont déjà initiés à ce type de pratiques.

En outre, la nature internationale du projet permettra **d'exploiter des concepts fondamentaux pour l'apprentissage d'une langue** comme la notion du temps et de l'espace en fonction des différents pays, langues et cultures. En effet, l'appropriation de ces notions est culturellement marquée et se fait de manière différente suivant la langue maternelle et l'origine culturelle de chacun.

Période d'évaluation des résultats qui s'étendra sur la durée totale du projet ; la phase finale de l'évaluation aura lieu après la période de mise en application, soit les 3 derniers mois de la durée du projet (01/10/2010 – 31/12/2010)

La formule d'échange proposée ici sera évaluée comme telle grâce à une méthodologie adéquate, en montrant l'implication des enfants, des professeurs et des parents. Concernant l'initiative en cours, afin d'éviter une évaluation strictement externe et qui aurait lieu seulement à la fin du projet, un processus beaucoup plus continu serait envisageable, qui détermine avec les acteurs principaux quels seront les critères et indicateurs de réussite du projet, quelles traces seront récoltées en cours d'action, par qui et de quelle façon. Des mesures seront donc prises à différents moments du projet, au service de sa régulation continue. Ainsi, l'évaluation contribuera-t-elle à l'efficacité du projet, sans attendre sa phase finale. Recueil des données : Une partie des activités du projet VIFRALIE portera sur son évaluation. A mesure du développement de l'initiative, les enseignants des différents pays pourront mettre à plat des données récoltées et les analyser avec des animateurs compétents. Les enseignants participeront donc de manière active au recueil des données dans leurs classes. Afin de proposer une série d'indicateurs, en les priorisant, une série de questions d'orientation pourrait être posée aux enseignants, comme par exemple : « Connaissant les objectifs du projet, quelles sont les données que vous pourriez recueillir dans votre classe à propos de son impact ? Quelles perceptions les enfants peuvent-ils avoir par rapport à l'utilisation de l'outil numérique dans ce contexte précis ? Comment pourriez-vous identifier la satisfaction de vos élèves, mais aussi la façon dont ce projet a participé au développement de leurs compétences : en matière de TIC, en langue française ainsi que par rapport à leur ouverture interculturelle ? En quoi verrez-vous que vos élèves ont appris ? Quels types de progrès vous intéressent ? ». Chaque enseignant fera l'effort de répondre à cette série de questions et postera ses réponses sur le site du projet. Le coordinateur du projet rassemblera ces réponses en un document qui constituera alors une base d'évaluation continue. L'idéal serait même que le document lui-même se constitue de façon collaborative, à la manière des histoires qui seront conçues par les enfants.

Une méthodologie isomorphe :

Ainsi, les enseignants et les animateurs scientifiques collaboreront eux aussi, mais sur un autre plan, avec d'autres objectifs. Cet isomorphisme méthodologique (élèves ET profs et chercheurs collaborent, mais avec des buts bien différents) ne peut que renforcer le projet. Un site Wiki, peu coûteux, serait très approprié au niveau technologique. Les responsables scientifiques (Comité Scientifique pluridisciplinaire) porteront un regard critique sur l'établissement de cette base de protocole d'observation et de recueil de données dans la suite du projet. Les critères et indicateurs devraient à la fois être réalistes (possibles à mettre en oeuvre endéans la durée de vie du projet), à forte validité conséquentielle (utiles à la régulation du projet pour les praticiens qui s'y lanceront) et suffisamment ambitieux (évaluation de niveau 2 au sens de Kirkpatrick, c'est-à-dire ne se limitant pas à un recueil de la satisfaction des différents acteurs de l'expérience, mais allant jusqu'à définir et mesurer leurs apprentissages, grâce à un croisement de données objectives et subjectives).

Du point de vue méthodologique, il est important de tenir compte du fait qu'au début du déploiement du projet, le niveau de connaissance et de maîtrise par les enfants de l'outil numérique pourrait être hétérogène. En effet, certains enfants pourraient avoir déjà eu l'occasion de se familiariser avec l'ordinateur et son utilisation ainsi qu'avec Internet, alors que d'autres enfants pourraient n'avoir jamais été confrontés aux machines ni aux réseaux. Ainsi pourrait-on parler de pratiques « développées » (dans le cas des « débutants ») dans le cadre du projet, et de pratiques « pré-développées » (déjà existantes chez les « faux – débutants » ou « intermédiaires ») qui seront alors améliorées au cours du projet.

Le projet VIFRALIE participera également au développement professionnel des enseignants, en cohérence avec le courant SoTL (« Scholarship of Teaching and Learning »). Si elle est bien pilotée, cette phase de recueil des « engagements » des enseignants quant à des données à récolter dans leurs classes, sera suivie de la mise en oeuvre du recueil, puis de l'analyse fine des données.

Répartition des responsabilités entre les partenaires

- **Responsable signataire** : Monsieur Jean-Marie BOURGOGNE, Directeur Général Adjoint de la FING (Fondation Internet Nouvelle Génération), Paris : responsable de la gestion administrative et financière du projet

- **Responsable du projet** : Madame Irina VASSILEVA – HAMEDANI, docteur en Sciences de l'Information et de la Communication, chercheur associé au CNRS (Institut de Communication), enseignante en communication à Télécom ParisTech ; coordination générale et surveillance du développement du projet, animation d'un groupe de coordinateurs locaux actifs dans chaque pays respectif ; la responsable du projet donne des impulsions d'ordre pédagogique et gère également les échanges et l'exploitation du réseau

- **Responsable de la coordination pour la Bulgarie** : Madame Radost TZANEVA : Université de Sofia (Bulgarie), Département d'études romanes – Didactique du Français langue étrangère ; aura la mission de redynamiser les échanges, de lancer les débats, d'harmoniser les actions sur le terrain et participera au processus d'évaluation du projet

- **Responsable de la coordination pour la Roumanie** : Madame Ioana MOISIL, Professeur des universités, Université de Sibiu (Roumanie), Département d'Informatique ; responsable de la gestion technologique du projet ; installation et configuration (Moodle), maintenance du système, formation des utilisateurs (enseignantes, coordinatrices et élèves) ; aura la mission de redynamiser les échanges et d'harmoniser les actions sur le terrain ; participera à l'évaluation du projet

- **Responsable de la coordination pour l'Arménie** : Madame Vartouhi PETROSSIAN, Responsable Francophonie à la SPFA (Arménie) (ONG francophone locale) ; aura la mission

de redynamiser les échanges, de lancer les débats, d'harmoniser les actions sur le terrain et participera au processus d'évaluation du projet

- **Ecoles francophones** situées dans différentes villes **en Bulgarie** (école n° 17 de Sofia – Directrice Madame Todorina ATANASSOVA), **Roumanie** (Sibiu : **École classes I-VIII de Selimbar/Vestem Mihai Viteazu**, Directrice Mme **KOVESI MINDRAS Liana** . COLEGIUL NATIONAL Gh.Lazar Str.Gh Lazar Nr 1 SIBIU, Directeur M. NEGREA Gabriel Octavian ; Ecole classes I-VIII nr. 6 *Nicolae Iorga* Sibiu, Directeur M. MOSNEAG Ioan), **Arménie** (école n°119 d'Erevan), en **Belgique** francophone (Centre scolaire Ma Campagne à Bruxelles : Directeur M Pierre MARION) qui participent en tant qu'acteurs principaux et bénéficiaires du projet

- **Les enseignantes et les coordinatrices** seront impliquées dans le processus d'évaluation de VIFRALIE (cf. : démarche d'évaluation ci-dessus) : recueil des données, alimentation du site wiki destiné aux échanges concernant l'évaluation, analyse des données. Ce processus se déroulera sous la direction du **Comité Scientifique interdisciplinaire** et des **laboratoires universitaires** compétents qui participent au projet.

Calendrier de réalisation

La **durée totale** du projet-pilote est de **21 mois** qui s'étalent entre le 1er avril 2009 et le 31 décembre 2010 ; on distingue **trois phases** de développement :

1/ Phase préparatoire de 6 mois : du 01/04/2009 au 01/10/2009

2/ Phase de mise en application de 12 mois : du 01/10/2009 au 01/10/2010

3/ Phase finale de 3 mois : du 01/10/2010 au 31/12/2010

ANNEXE 2: CALENDRIER VIFRALIE

DATE LIMITE	SUIVI	OPERATION	RESPONSABLE
25/01/2010	IV	Remise des travaux de méthodologie pour l'étape 1	RT
08/02/2010	DVR	Envoi du doodle en vue du Flash Meeting	DVR
10/02/2010	DVR	Flash Meeting Irina et Denis	IV et DVR
12/02/2010	IV	Site Vifralie doit être accessible par tous les participants	IM
15/02/2010	DVR	Confirmation date du Flash Meeting et envoi du mode d'emploi	DVR
15/02/2010	DVR	Site principal de Vifralie complet et opérationnel	IM
15/02/2010	DVR	Accessibilité au site Vifralie et à la plateforme Moodle	IM
16/02/2010	IV	Envoi d'une page sur la philosophie générale de la méthodologie	RT
19/02/2010	IV	Nom de domaine acquis	IV
19/02/2010	IV	Inscription de tous les participants sur Moodle et Wiki	IM
Voir Doodle	DVR	Flash Meeting avec l'ensemble des équipes	DVR
28/02/2010	DVR	Toutes les factures de matériel sont réceptionnées par la Fing	Responsables pays
28/02/2010	IV	Remise des travaux de méthodologie pour l'étape 2	RT
01/03/2010	DVR	Début de rédaction du rapport OIF	IV et DVR
Mi février 2010	DVR	Envoi d'un doodle Flash Meeting début mars 2010	DVR
Début mars 2010	DVR	Flash Meeting avec les professeurs et méthodologues	DVR
15/03/2010	IV	Ecriture de l'étape 1 terminée	Professeurs et RT
15/03/2010	DVR	Rapport intermédiaire OIF est disponible	IV et DVR
Mi mars 2010	DVR	Envoi d'un doodle Flash Meeting fin mars 2010	DVR
Fin mars 2010	DVR	Flash Meeting avec l'ensemble des équipes	DVR
31/03/2010	IV	Remise des travaux de méthodologie pour l'étape 3	RT
Début avril 2010	DVR	Envoi d'un doodle Flash Meeting mi avril 2010	DVR
Mi avril 2010	DVR	Flash Meeting avec les professeurs et méthodologues	Professeurs et RT
30/04/2010	IV	Ecriture de l'étape 2 terminée	Professeurs et RT
Fin avril 2010	DVR	Envoi d'un doodle Flash Meeting mi avril 2010	DVR
Début mai 2010	DVR	Flash Meeting avec l'ensemble des équipes	DVR
Mi mai 2010	DVR	Flash Meeting avec les professeurs et méthodologues	Professeurs et RT
31/05/2010	IV	Ecriture de l'étape 3 terminée	Professeurs et RT
Mi mai 2010	DVR	Envoi d'un doodle Flash Meeting fin mai 2010	DVR
Fin mai 2010	DVR	Flash Meeting avec les professeurs et méthodologues	Professeurs et RT
Mi juin 2010	DVR	Envoi d'un doodle Flash Meeting fin juin 2010	DVR
Fin juin 2010	DVR	Flash Meeting avec l'ensemble des équipes	DVR
Juillet 2010	DVR	Collection des pièces pour la rapport OIF	IV et DVR
Septembre 2010	DVR	Début de rédaction du rapport OIF	IV et DVR

RT	Radost Tzaneva
IV	Irina Vassileva
DVR	Denis Van Riet
IM	Iona Moisil

ANNEXE 3: ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE ADRESSES AUX ELEVES ET AUX ENSEIGNANTS

QUESTIONNAIRE A- QUESTIONNAIRE SUR LE PROJET VIFRALIE

Le questionnaire est à remplir directement par l'élève après explication de l'enseignant. Merci de ne pas suggérer des réponses aux élèves.

Nom, prénom :

Ecole :

Pays :

1- Avez-vous entendu parler du projet Vifralie ?

- ☐ Oui ☐ Non

2- Cochez les pays participants à Vifralie ?

- ☐ La Belgique
☐ Le Liban
☐ La Bulgarie
☐ L'Arménie
☐ La Roumanie
☐ La France

3- Pourquoi êtes-vous intéressés par le projet Vifralie ?

- ☐ Il vous permet de rencontrer de nouveaux amis
☐ Il vous permet de communiquer avec les autres
☐ Il vous permet de connaître une nouvelle culture
☐ C'est une nouvelle méthode d'apprentissage, assez ludique

4- Vifralie, de quoi s'agit-il ?

- ☐ De parler ensemble en français
☐ De se faire de nouveaux amis

- ☐ De jouer
- ☐ D'écrire une histoire ensemble avec d'autres enfants d'autres pays
- ☐ De connaître d'autres pays et d'autres cultures

5- Quel est l'outil de communication utilisé dans le cadre du projet Vifralie ?

- ☐ Bande dessinée
- ☐ Téléphone
- ☐ Radio
- ☐ Ordinateur et internet

6- A qui s'adresse Vifralie ?

- ☐ Enfants âgés de 9 à 10 ans
- ☐ Jeunes âgés de 18 ans
- ☐ Professeurs de français
- ☐ Parents des élèves

7- Exprimez en quelques lignes vos idées sur Vifralie et en quoi il vous plaît ?

QUESTIONNAIRE B - QUESTIONNAIRE SUR LES CONNAISSANCES CULTURELLES

Le questionnaire est à remplir directement par l'élève après explication de l'enseignant. Merci de ne pas suggérer des réponses aux élèves.

Nom, prénom :

Sexe :

Ecole :

Pays :

- ☐ Roumaine
- ☐ Arménienne
- ☐ Belge

☐ Bulgare

1- Selon vous, à quoi sert la culture et l'histoire d'un pays ?

☐ A découvrir une nouvelle culture

☐ A savoir les traditions d'un pays

☐ A connaître les coutumes d'un peuple

2 – Qu'est ce qui selon vous, caractérise

La culture belge :

La culture roumaine :

La culture arménienne :

La culture belge :

Les réponses peuvent être un nom de héros, une chanson, un plat, un monument, un auteur, un artiste...

3- La Bulgarie est un pays caractérisé par :

☐ La magie

☐ Le métier de la tapisserie

☐ L'art de la peinture

☐ Les châteaux

4- Où se trouve le musée de la Bande Dessinée ?

☐ En Roumanie

☐ En Bulgarie

☐ En Arménie

☐ En Belgique

☐ En France

5 – Est-il vrai que l'héritage culturel de l'Arménie se base sur une légende ?

☐ Oui

☐ Non

6 – Où se trouve le château de Dracula ?

- ☐ En Arménie
- ☐ En Roumanie
- ☐ En Bulgarie
- ☐ En Belgique

7 – Quelle est la langue commune entre ces quatre pays : la Roumanie, la Bulgarie, l'Arménie, la Belgique ?

- ☐ La langue italienne
- ☐ La langue espagnole
- ☐ La langue arménienne
- ☐ La langue française

QUESTIONNAIRE C - QUESTIONNAIRE SUR L'UTILISATION DE L'INTERNET

Le questionnaire est à remplir directement par l'élève après explication de l'enseignant. Prière de ne pas suggérer des réponses.

Nom, prénom :

Ecole :

Pays :

1- Etes-vous :

- ☐ Une fille
- ☐ Un garçon

2 - Avez-vous un ordinateur à la maison ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

3 - Vous a-t-on appris à utiliser internet ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui où ?

- ☐ A l'école
- ☐ A la maison
- ☐ Chez des amis
- ☐ Ailleurs

4- Où utilisez-vous l'Internet ? (plusieurs réponses sont possibles)

- ☐ A l'école
 - ☐ A la maison
 - ☐ Chez les voisins
 - ☐ Au cybercafé
- 5- Combien de fois par semaine utilisez-vous l'Internet ?
- ☐ Tous les jours
 - ☐ 2 fois par semaine
 - ☐ 1 fois par semaine
 - ☐ Jamais
- 6- Quelles est la durée de votre navigation sur internet ?
- ☐ Moins d'1 heure
 - ☐ 1 heure
 - ☐ 2 heures
 - ☐ 3 heures
 - ☐ Plus de 3 heures
- 7- Que savez-vous faire ? (plusieurs réponses sont possibles)
- ☐ Allumer un ordinateur ☐ trouver un site internet
 - ☐ Discuter avec d'autres personnes ☐ Jouer
 - ☐ Envoyer un courrier ☐ Télécharger un document
 - ☐ Trouver une information, un jeu ou un programme
 - ☐ Installer un jeu ou un programme
- 8- Pourquoi aimez-vous aller sur Internet ? (plusieurs réponses sont possibles)
- ☐ Pour discuter avec des amis
 - ☐ Pour envoyer et recevoir des messages
 - ☐ Pour jouer
 - ☐ Pour chercher des informations
 - ☐ Pour télécharger des jeux et des chansons
- 9- Avez-vous une adresse électronique ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui mentionnez les 3 dernières lettres de votre adresse :

10- Selon vous, c'est quoi l'Internet et à quoi il sert ?

**QUESTIONNAIRE D- QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX
ENSEIGNANTSPARTICIPANTS AUX DEUX PROJETS**

1 – Que pensez-vous de l'utilisation des TIC dans le cadre de :

- L'éducation
- D'apprentissage de langue
- D'interculturalité

2 – Comment avez-vous présenté VIFRALIE à vos élèves ? Avez-vous fourni des explications et des renseignements sur les autres pays participants ? Si oui, comment l'avez-vous fait ?

3 – Quelles étaient les réactions de vos élèves suite à leur participation à VIFRALIE ?

4 – VIFRALIE, vous a-t-il permis l'utilisation des TIC ? Si oui, pour faire quoi ? Et qu'en est-il pour vos élèves ?

5 – Concernant l'évaluation du niveau des élèves croyez-vous que :

- a) VIFRALIE, a permis l'augmentation du niveau des élèves en matière de langue ?
Comment ?
- b) VIFRALIE, a permis aux élèves la connaissance d'autres cultures ainsi que l'ouverture à l'autre ?

6 – Selon vous, quels sont les avantages ainsi que les inconvénients d'une telle expérience ?

7 – Qu'avez-vous retenu de cette expérience ?

ANNEXE 4: ENQUETE PAR ENTRETIENT SEMI-DIRECTIF / ENSEIGANTS

1. Les TIC suscitent la motivation des élèves. Selon vous, peut-on expliquer pourquoi tant de personnes affirment que les élèves sont motivés à apprendre à l'aide des TIC ?
2. Croyez-vous que les recherches réalisées dans le domaine des sciences de l'information et de la communication confirment l'impression générale que les TIC motivent les élèves à apprendre?
3. Est-ce dire que l'on doit être sceptique face aux avantages d'utiliser les TIC pour susciter la motivation des élèves à apprendre ?
4. Quels avantages voit-on au juste à utiliser les TIC pour susciter la motivation des élèves ?
5. Quelles sont les conditions que les TIC doivent rencontrer pour susciter la motivation des élèves ?

ANNEXE 5: EXEMPLE D'UN COMPTE RENDU DES REUNIONS DE COORDINATION PAR FLASHMEETING

Compte rendu de la réunion de coordination du projet VIFRALIE de ce 17 février 2010.

Présents : Irina Vassileva, Ioana Moisil, Radost Tzaneva, Vartouhi Petrossian, Margarita Koteva, Jean-Michel Cornu, Denis Van Riet

Empêché : Pierre Marion

Pour re-visionner la conférence, aller sur

<http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/fmm.php?pwd=fc8dba-14615>

Introduction

Après une rapide présentation de chacun des participants et la prise en main de l'outil Flashmeeting, nous avons commencé la réunion

1. Etat du projet

Nous sommes en retard sur le calendrier initial et nous devons d'urgence aborder la phase vitale du projet, c'est-à-dire l'écriture par les enfants sur base du scénario décidé de manière collaborative

2. Achat de matériel

Le matériel doit être acquis au plus vite.

Il faut faire parvenir une facture pro forma avant le 28 février auprès de Madame Aurialie Jublin (Fing) au plus tard le 28 février au risque de perdre tout droit sur le remboursement.

Il faut que chaque école dispose d'au moins un système audio (micro et écouteurs) et d'une web-cam de manière à permettre des réunions flashmeeting régulières avec les professeurs et les enfants. Idéalement acquérir du matériel pré-équipé de ce matériel.

3. Ecriture

Il est important de s'atteler rapidement à l'écriture de l'introduction.

On pourrait imaginer une réunion avec les enfants d'un pays et le responsable du pays sur lequel les enfants doivent écrire afin de rassembler plus d'informations et de ressources sur le pays en question. Les questions pourraient être préparées préalablement avec les professeurs.

Il a été constaté que dans les questionnaires qui avaient déjà été rentrés, certaines réponses avaient été plus dictées par le professeur que émanant des enfants (réponses toutes identiques dans un français parfait !). Nous comprenons la volonté d'une production de qualité, mais il est important que ce soit les enfants qui répondent !

Comme nous sommes en retard sur le programme, il est demandé aux professeurs d'augmenter le nombre de séances de travail sur Vifralie pour rattraper le calendrier prévu initialement.

Une réunion avec les professeurs sera organisée début mars 2010. Doodle sera envoyé par Denis le 19 février 2010.

4. Outils Web

a. Moodle

La priorité actuelle est l'activation et l'utilisation de la plateforme Moodle.

Le mode d'emploi et les codes d'accès de chacun ont été envoyés par mail.

Il est demandé à **TOUS LES ACTEURS** de se brancher au plus vite (au plus tard le 25 février 2010) et de commencer à utiliser la plateforme.

Ioana nous rendra compte le 26 février 2010 de l'activité sur Moodle.

Le Wiki sera développé par les enfants. Il est possible d'envisager pour chaque professeur de travailler en sous groupe (voir avec Ioana pour la question technique).

Possibilité de créer des forums de discussion (Idem).

b. Site <http://vifralie.correspondants.org/>

Le nom de domaine a été réservé et acheté par Irina qui n'en a pas encore reçu la facture. A suivre. Le référencement du site n'est pas un soucis majeur actuellement car il est quasiment vide. Les informations destinées à alimenter le site doivent être envoyées à Ioana au plus tard le 26 février 2010 afin de lui permettre de mettre le site à jour avant l'envoi du rapport intermédiaire à l'OIF, début mars 2010 :

Irina – une brève description du projet. Si le document *pdf* que nous avons est public, je peux faire un lien vers lui.

Denis – une brève description de la FING et de son rôle dans le projet.

Varduhi – description du partenaire d'Arménie, des photos avec la classe, avec les beaux costumes traditionnels. Je sais que vous avez envoyez de belles photos mais je ne les trouve pas. Aussi une photo d'Erevan. Celle que j'ai mise sur la page d'accueil est prise sur Internet et elle est avec copyright. Et aussi si vous avez des liens intéressants sur Arménie, Erevan etc.

Radost - description du partenaire de Bulgarie, des photos avec la classe, avec les beaux costumes traditionnels. Aussi une photo de Sofia. Celle que j'ai mise sur la page d'accueil est prise sur Internet et elle est avec copyright. Et aussi si vous avez des liens intéressants sur la Bulgarie (le littoral, stations de ski, Sofia etc.).

Pierre Marion – le lien vers le site de CSMC; brève description des participants (si j'ai bien compris il y a 8 classe), des photos, ce que vous croyez intéressant sur la Belgique, Bruxelles.

Marianne Poumay – si vous considérez que les liens vers LabSET-ULg sont suffisants, alors rien.

Deintza Daynovska – Le lien vers l'AUF ou une brève description de ses activités

Reine – Une brève description de son activité d'évaluation

ANNEXE 6: SCENARIO VIPLARIE (novembre 2009)

SCENARIO VIFRALIE

INTRODUCTION

Les personnages principaux de l'histoire sont des extra-terrestres. Les héros restent donc neutres du point de vue culturel (il n'y a pas de parti pris) et leur présence apporte une touche fantastique qui plaît aux enfants. On part du principe que les extra-terrestres ne sont pas effrayants et qu'ils ne rencontrent pas de problème de communication avec les terriens et les autres héros de l'histoire. Les personnages principaux sont au nombre de deux ce qui facilite la gestion de leurs actions et permet en même temps de créer des interactions (dialogues, disputes, prise de décisions...). L'un des deux est masculin et l'autre féminin : les filles et les garçons pourront ainsi s'identifier à eux. Les enfants réfléchissent à des noms pour « baptiser » les personnages avant même de commencer à travailler sur l'histoire. Chaque pays participant proposera un prénom féminin et un prénom masculin. Un tirage au sort effectué par les responsables du projet (groupe de travail spécialisé sur le contenu du projet) déterminera le choix final. La raison de la venue des personnages sur Terre est pacifique. L'idée est la suivante : Deux extra-terrestres en vacances décident de séjourner sur Terre afin de découvrir cette planète et ses habitants. Malheureusement, à leur entrée dans l'atmosphère, une avarie se produit, les forçant à s'éjecter du vaisseau alors que celui-ci explose au-dessus de l'Europe. Les deux compères se retrouvent alors contraints de parcourir le continent et d'aller jusqu'au Caucase à la recherche des morceaux de l'appareil, pour réparer celui-ci et repartir chez eux. C'est à cette occasion qu'ils doivent parcourir les différents pays concernés par le projet Vifralie. Au cours de ces visites, ils feront diverses rencontres (personnages folkloriques, imaginaires ou réels), ils apprendront sur la langue et la culture de chaque pays et devront trouver des indices sur l'endroit où se trouvent les morceaux de leur vaisseau. La distribution est la suivante : Belgique: cockpit, Arménie: ailes, Bulgarie: réacteur, Roumanie: gouvernail.

Le système de « passage » d'un pays à un autre rappelle le système de « niveau » des jeux vidéo. Des énigmes et épreuves sont donc mises en place ; les héros devront les surmonter pour passer au niveau suivant. Lors de ces épreuves, ils pourront rencontrer des « ennemis » (une personne qui veut échanger une pièce contre un service ou une énigme...), mais aussi des amis que l'on retrouvera à la fin de l'histoire. L'histoire se terminera sur une note positive. Les extra-terrestres remettent leur vaisseau en état de marche, et sont libres d'inviter tous leurs amis rencontrés pendant l'aventure à venir découvrir leur planète ou bien de rester sur Terre pour continuer leur exploration avec les humains. Ainsi, la notion de découverte et de partage des cultures est présente jusqu'au bout. Les amis réunis, représenteraient les différents pays partenaires et les extra-terrestres auront tiré un bilan positif de leurs aventures au sein de ces pays. Au début, les héros arrivent en touristes, mais à la fin, repartent en amis. C'est aussi le but du projet Vifralie, de faire en sorte que des enfants puissent s'entendre et travailler ensemble au-delà de leurs différences culturelles. Pour les énigmes et épreuves, l'objectif est de se servir de l'histoire et de l'héritage culturel de chaque pays.

ENIGMES

BULGARIE

Le morceau du vaisseau s'écrase dans le jardin de la sorcière Baba Yaga. C'est bientôt la fête de Pâques et le village voisin organise comme tous les ans un concours d'oeufs peints. D'habitude, Baba Yaga gagne toujours mais voilà, cette année il y a un problème: Son chat a mangé ses couleurs. Ce ne sont pas des couleurs ordinaires, mais des couleurs magiques qui demandent des mois de préparation et le concours est dans à peine 2 semaines ! Lorsque les extra-terrestres frappent à sa porte, Baba Yaga leur propose un marché. En échange de la pièce du vaisseau, ils devront trouver un oeuf peint fait de la main du meilleur artisan de Bulgarie qui lui assurera la victoire au concours. Les extra-terrestres devront visiter plusieurs villes ou lieux symboliques de la Bulgarie afin de trouver cet artisan. Ils peuvent remonter jusqu'à lui en rencontrant le disciple d'un de ses disciples, puis un de ses disciples direct par exemple. Idée de fin: Baba Yaga gagne le concours mais l'artisan fait irruption et dévoile la supercherie. Le jury décide de disqualifier la sorcière, mais les extraterrestres prennent parti pour elle en disant que son chat avait mangé ses couleurs. Le jury décide alors de lui laisser une semaine de plus pour peindre un oeuf, mais avec des couleurs ordinaires. Baba Yaga s'exécute, peu confiante, mais l'artisan lui explique une partie de son art et la vieille femme parvient à gagner tout de même le concours. La morale: maintenant qu'elle maîtrise l'art de la peinture, elle n'aura plus besoin de ses couleurs magiques.

ROUMANIE

Cette partie du scénario est proposée par les enfants des écoles à Sibiu en Roumanie, et complétée par Félix Sintes (scénariste et dessinateur). Les extraterrestres arrivent en Roumanie, près de Portile de Fier. Ils cherchent Podul lui Traian (Le Pont de Traian) pour se déplacer vers le Nord où ils espèrent trouver les morceaux de leur vaisseau. Ils essayent de se débrouiller avec les cartes de leur mémoire électronique mais ces cartes sont anciennes, datant des années 100. Ils ont besoin d'un guide. Par chance, ils rencontrent deux enfants, un garçon et une fille, élèves à l'école de Turnu Severin, qui parlent le français assez bien. Les extraterrestres proposent d'aller vers le nord par le chemin des Romains. Les enfants s'amuse à ne croyant pas qu'ils ont réellement affaire à des extraterrestres. Ils les prennent pour des touristes français un peu excentriques et font semblant d'entrer dans le jeu. Les enfants organisent une excursion à Targu Jiu afin de montrer aux visiteurs les sculptures de Brancusi. Sur le chemin ils bavardent. Les enfants réalisent enfin que ce sont de vrais extraterrestres ! Décidés à les aider, les enfants roumains font appel à Mos Petre : c'est un vieillard qu'ils rencontrent près de la Colonne sans fin de Brancusi. Mos Petre ne paraît pas du tout surpris de rencontrer des extraterrestres et il leur donne une boussole magique qui, dit-il, va leur montrer le chemin vers les morceaux du vaisseau. La boussole les emmène, par le Defileu du Jiu, à la cité dacique, Sarmisegetuza Regia. Ici il se passe quelque chose d'in vraisemblable : les extraterrestres captent des signaux qu'ils essayent d'interpréter; ils ont une vision de Zalmoxis, le Dieu des Dacs. Zalmoxis leur pose une énigme qu'ils doivent résoudre pour pouvoir récupérer les pièces du vaisseau. Pour résoudre l'énigme ils vont tous dans les montagnes de Bucegi (chercher le mont sacré des Dacs, Kogaionon) demander au Sphinx de les aider. Le chemin passe par Sibiu, Brasov, Bran – le château de Dracula. Le compte Dracula vit dans son château en Transylvanie mais il ne peut pas sortir de son donjon car les autres pièces sont envahies par les touristes. La guide touristique est une très jolie femme dont Dracula est secrètement amoureux. Le 1er mars et le printemps arrivent bientôt et le vampire a choisi cette date pour déclarer sa flamme à la belle guide. Pour ce faire, il aimerait lui offrir un Martisor ainsi qu'un beau perce-neige mais hélas, il ne peut pas sortir du château. On suppose également que la pièce du vaisseau des extraterrestres est tombée dans son donjon. Lorsque les extra-terrestres viennent la récupérer avec leurs deux camarades roumains, Dracula leur demande un service en échange: Ils devront trouver un authentique

Martisor et un perce-neige, fleur très rare à cette période. Les quatre héros visiteront plusieurs endroits de Roumanie, jusqu'à trouver le lieu où poussent les tout premiers perce-neiges. Ainsi, ils arrivent jusqu'au Sphinx. Celui-ci leur dit qu'ils doivent aller sur la Montagne Cache pour trouver la Pierre Sacrée. Après des péripéties, ils arrivent dans une grotte où ils trouvent la Pierre Sacrée. Les enfants ne peuvent même pas la regarder, elle les éblouit, mais les extraterrestres s'approchent sans peur et tous les quatre, se tenant par la main, passent dans une autre dimension temporelle. Dans ce nouveau monde ils rencontrent des personnages fantastiques: Baba Dochia, Zmeul Zmeilor, ... Il y a encore des épreuves, des énigmes à résoudre, des devinettes qui demandent des recherches sur Internet, des consultations avec les copains des autres pays participants au projet. Par exemple, pour répondre à la devinette posée par Baba Dochia, les enfants des classes Vifralie doivent contacter leurs correspondants à Sofia qui vont leur parler de Baba Marta... Finalement ils ont la réponse à l'énigme de Zalmoxis, ils retournent à Sarmisegetuza, mais ici Zalmoxis leur adresse une nouvelle devinette. La réponse est comme un mot de passe qui va leur permettre de retrouver les morceaux manquants du vaisseau. S'ils ne devinent pas, ils restent sur Terre.

Matériel: boussole magique, miroir magique, brosse/peigne magique, une sorte de PDA pour voir des cartes de différentes dimensions du temps, un PC magique qui trouve les légendes anciennes etc.

ARMENIE

Dikran a vu sa maison dévastée lorsqu'une des pièces du vaisseau des extraterrestres s'est écrasée dessus. Tout ce qui lui reste, c'est une vieille malle ayant appartenu à ses ancêtres. A l'intérieur, il y trouve de vieux bibelots, des parchemins, ainsi qu'une moitié de tapis. Lorsque les extra-terrestres arrivent, ils trouvent Dikran vivant dans une tente près de sa maison en ruine. Celui-ci accepte de leur céder la pièce du vaisseau mais pour s'excuser, les extra-terrestres proposent de lui rendre un service en échange. Dikran leur demande juste de retrouver la moitié perdue du tapis, en souvenir de ses ancêtres. Les deux héros se mettent alors en quête de la moitié de tapis. Ils peuvent ainsi visiter des marchands, des villes, des anciens tombeaux, etc., afin de le retrouver. Lorsqu'ils ramènent la moitié du tapis à Dikran, celui-ci se rend compte qu'une fois les deux parties réunies, les motifs forment un message d'amour. Il se souvient alors de cette vieille légende: « Il était une fois un roi arménien. Il était jeune et beau. Un jour en rentrant de la chasse avec ses amis il voit près de la source une jeune fille d'une beauté extraordinaire. Il lui parle et l'admire non seulement pour sa beauté mais aussi pour son intelligence. Il tombe amoureux d'elle et veut se marier avec elle. Mais la belle Anahit veut d'abord savoir quel métier il exerce, quelle est sa profession. Le roi, très étonné, lui dit qu'il est roi, qu'il n'a pas besoin d'avoir un métier, qu'il suffit de dire un mot et ses gens feront tout pour lui. Mais Anahit insiste. "Si tu veux que je devienne ta femme apprends un métier". Fou d'amour pour Anahit, Vachagan apprend le métier de tapissier. Ils se marient et vivent en paix et prospérité jusqu'au jour où Vachagan, qui est un très bon roi, veut visiter les provinces les plus éloignées de son royaume pour connaître mieux la vie de son peuple. Aussi se déguise-t-il en paysan et avec un petit groupe de gens fidèles prend la route. Un jour un groupe de bandits les entoure et les capture. Ils les amènent dans une cave souterraine immense où une foule d'artisans et artistes travaillaient. Les bandits vendaient leurs produits aux gens riches du pays et s'enrichissaient. Un jour Vachagan fait un tapis magnifique et dit au chef des bandits que s'il le montre à la reine elle payera une très grande somme pour le tapis. A travers les ornements magnifiques Vachagan écrit un message à Anahit en lui annonçant le lieu où ils se trouvent. Le chef des bandits apporte lui-même le tapis à la reine. Anahit lit le message de son mari, elle va au secours de celui qu'elle aime et délivre ainsi tous les captifs. Vachagan et Anahit punissent les bandits et vivent heureux et en paix jusqu'à la

fin de leurs jours. » Dirkan serait donc le descendant de Vachagan. Après quelques recherches, il parvient à retrouver la descendante d'Anahit. Il est curieux de la rencontrer et se demande si elle aussi connaît le secret de son ancêtre. Idée de fin: Il se trouve que la descendante d'Anahit est une très belle femme. Dikran vient la voir avec le tapis et c'est le coup de foudre. Ils tombent immédiatement amoureux. Après une petite enquête, ils retrouvent un palais qui revient au descendant du roi Vachagan. Ils s'installent dedans et se promettent de le restaurer.

BELGIQUE

La pièce du vaisseau des extra-terrestres s'est écrasée sur le musée de la BD de Bruxelles. En pleine nuit, un voleur a profité de la brèche dans le mur pour s'introduire dans le bâtiment et voler une planche unique du génial Franquin. Le conservateur du musée, à quelques semaines de la retraite, est bien embêté par cet incident, d'autant qu'il n'arrive pas à trouver de remplaçant assez qualifié. Lorsque les extra-terrestres viennent pour récupérer leur pièce, le vieil homme leur propose un marché: étant donné que le voleur a pu entrer dans le musée par leur faute, ils devront aider la police belge à résoudre l'enquête. Les deux héros se retrouvent alors sur les traces du voleur, à travers la Belgique. On peut imaginer qu'ils utilisent des gadgets futuristes pour mettre en évidence des empreintes ou autres, qu'ils le suivent à la trace de monument en monument. Ils finissent par retrouver le suspect. Il s'appelle Isidore (prénom facultatif) et c'est un fan de bande-dessinée. Il possède une importante collection, qui lui est très chère. Lorsqu'il a vu la brèche dans le mur du musée, il y est entré par curiosité, puis il a cédé à la tentation en prenant une planche de son auteur fétiche qui était exposée. Il a du mal à expliquer son geste, qu'il regrette. Idée de fin : Isidore est arrêté et pour ne pas aller en prison, doit payer une très forte amende. Il se voit contraint de revendre une grande partie de sa collection qu'il avait mis des années à construire. Voyant, l'oeuvre de toute sa vie se volatiliser, il est très malheureux. Les extra-terrestres vont alors voir le conservateur du musée pour lui soumettre une idée... A quelques jours de la retraite, le vieil homme n'a toujours pas trouvé de remplaçant. Les extra-terrestres lui proposent d'accorder un entretien à Isidore pour tester ses compétences. Le fan de BD se montre à la hauteur, ayant une très grande connaissance de la bande-dessinée. Le conservateur décide de lui céder son poste. Le fan de BD, étant maintenant entouré de ses personnages fétiches, prend très à coeur son nouveau travail tandis que le conservateur s'en va l'esprit tranquille, les planches du musée étant entre les mains d'un passionné.

FIN GENERALE DE L'HISTOIRE

Les extra-terrestres ayant réuni toutes les pièces du vaisseau, s'apprêtent à repartir sur leur planète d'origine. Soudain, Dracula et sa fiancée viennent les rejoindre pour leur dire au-revoir. Les extra-terrestres se demandent comment ils ont fait pour les retrouver. En fait, les journaux de chaque pays ont parlé de leurs exploits, ce n'était pas difficile de les suivre à la trace ! Puis, successivement, arrivent les héros de toutes les histoires: Dikran et sa femme, Baba Yaga et Isidore. Devant tant de témoignages d'amitié, les extraterrestres hésitent à quitter cette planète. Ils voudraient bien rester, mais comment faire pour s'intégrer à la population ?

On les retrouve, plusieurs mois plus tard. Ils ont fondé une agence de tourisme qui fait visiter l'Europe aux étrangers. Une sorte de bus rempli de touristes est remorqué par le vaisseau qui fait le tour du continent. A la fin, on les aperçoit qui passent au-dessus du château de Dracula, de la maison de Baba Yaga, du palais de Dikran puis du musée de la BD, salués par les protagonistes...

ANNEXE 7: Quelques explications : L'écriture collaborative à partir du scénario VIFRALIE... Novembre 2009 / Irina Vassileva

Un cadre souple

Le scénario spécialement élaboré pour les besoins du projet VIFRALIE représente un canevas qui guide le travail des classes, mais qui en aucun cas ne limite la créativité, l'inventivité et l'imagination des enfants. Il est donc souple et susceptible d'évoluer à mesure que les recherches se déroulent et que les activités conceptuelles se mettent en place. Les élèves seront libres de proposer, de compléter, de modifier le cadre. Des personnages pourront être créés (description de leur physique, de leur caractère, de leurs actions, de leur façon d'être,...). Le scénario est une aide à la réalisation du projet.

Un groupe de travail spécialisé

Le travail concret de mise en application du scénario sera pris en charge par les enseignants impliqués dans le projet, avec l'aide des responsables pédagogiques, du scénariste Félix Sintès, des universitaires et des responsables du projet par pays. Ces personnes forment ensemble le groupe de travail thématique sur le contenu de VIFRALIE animé par la coordinatrice générale du projet.

Ce groupe spécialisé sera également chargé du tirage au sort qui déterminera le choix des noms des deux personnages principaux. En effet, il s'agit de deux extra-terrestres, l'un est féminin et l'autre masculin. Les enfants réfléchissent à des noms possibles pour « baptiser » les personnages avant même de commencer à écrire l'histoire. Chaque pays participant proposera un prénom féminin et un prénom masculin. Un tirage au sort sera effectué par la suite.

Les niveaux d'intervention

Le projet d'histoire collaborative donnera lieu à un travail qui se situe à plusieurs niveaux : construction du contenu, recherche d'informations, vérification de l'information (par exemple moyennant des échanges sur le site Wiki avec les classes issues du pays-cible respectif), tri et systématisation, reformulation et écriture. Les sources d'information doivent être variées :

Internet bien sûr, mais aussi les documents en papier (livres, histoires, contes, guides touristiques,...), les éléments iconographiques (photos, images, reproductions de tableaux, ...), les visites et sorties (expositions, films, concerts,...), les personnes ressources, les éléments audiovisuels (musique, chansons, éléments sonores divers). Le travail de préparation du texte doit favoriser les échanges virtuels au sein du réseau interscolaire.

Innovation pédagogique et partage de bonnes pratiques

Le « matériel pédagogique » informel qui sera créé et utilisé par les enseignants et les équipes pédagogiques à mesure que le projet se déroule, doit être déposé et donc téléchargeable sur le site. Ainsi, les outils de travail, les idées innovantes et les bonnes pratiques pourront être partagées au sein de la communauté Vifralie.

Distribution des énigmes

Les différentes parties de l'histoire seront distribuées par pays. Pour favoriser la découverte interculturelle (décentrement des points de vue, recherche d'informations sur les autres pays, ouverture sur d'autres cultures) les énigmes seront distribuées comme suit :

- les classes belges travailleront sur les énigmes en Roumanie
- les classes roumaines travailleront sur les énigmes en Arménie
- les classes arméniennes travailleront sur les énigmes en Bulgarie
- les classes bulgares travailleront sur les énigmes en Belgique

En revanche, toutes les classes des pays participants au projet contribueront ensemble à la composition de la fin de l'histoire.

ANNEXE 8: Les activités Scénario VIFRALIE Vivre le français en ligne à l'école Novembre, 2009

Les personnages principaux de l'histoire sont des extra-terrestres. Les héros restent donc neutres du point de vue culturel (il n'y a pas de parti pris) et leur présence apporte une touche fantastique qui plaît aux enfants. On part du principe que les extra-terrestres ne sont pas effrayants et qu'ils ne rencontrent pas de problème de communication avec les terriens et les autres héros de l'histoire. Les personnages principaux sont au nombre de deux ce qui facilite la gestion de leurs actions et permet en même temps de créer des interactions (dialogues, disputes, prise de décisions...). L'un des deux est masculin et l'autre féminin : les filles et les garçons pourront ainsi s'identifier à eux.

Activité 1

Les enfants réfléchissent à des noms pour « baptiser » les personnages avant même de commencer à travailler sur l'histoire. Chaque pays participant proposera un prénom féminin et un prénom masculin. Un tirage au sort effectué par les responsables du projet (groupe de travail spécialisé sur le contenu du projet) déterminera le choix final.

Activité 2

Créer l'identité des personnages X et Y.

Le pays 1 : les élèves décrivent l'apparence physique des ET (corps et tête). On peut procéder par la technique des « petits papiers » pour les dessiner. Ils envoient aux autres participants la description + les images obtenues (esquissées).

Le pays 2 : les élèves imaginent leur planète : climat, conditions de vie, population

Le pays 3 : les élèves créent la biographie des ET : âge, profession, famille, relations amicales.

Le pays 4 : les élèves travaillent sur l'habillement des ET selon le climat de la planète et leur identité ; ils imaginent leur quotidien (occupations, habitudes, loisirs).

Les groupes travaillent parallèlement tout en échangeant les informations dont ils auront besoin.

Activité 3

Concours de dessins : le meilleur portrait des ET. Des enfants qui veulent les dessiner envoient leurs images. On organise un vote sur Internet. Les meilleurs dessins serviront de base pour le développement ultérieur de l'histoire.

Variante : faire apprendre aux élèves comment se servir de logiciels de dessin. Créer les portraits « électroniques » des personnages. Concours...

La raison de la venue des personnages sur Terre est pacifique. L'idée est la suivante : Deux extra-terrestres en vacances décident de séjourner sur Terre afin de découvrir cette planète et ses habitants.

Activité 4

Dans le vaisseau.

Conversation entre les personnages : pourquoi ont-ils choisi de visiter la Terre ? Quelles sont leurs attentes ? Ils ouvrent le dépliant publicitaire qui a provoqué leur curiosité.

Ce dépliant doit être fait par les élèves.

Le pays 1 (Belgique) : la flore terrestre

Le pays 2 (Roumanie) : la faune terrestre

Le pays 3 (Arménie) : les hommes

Si c'est une publicité, il faut présenter les aspects positifs, vanter. On pourrait détailler les tâches par groupes d'élèves, leur demander de faire des recherches sur Internet avec l'aide des professeurs. Le résultat devrait représenter un document largement illustré avec des textes courts. On devrait fixer le nombre maximal de pages.

Le pays 4 (Bulgarie) : décrire le vaisseau de l'intérieur et de l'extérieur, l'équipage.

Malheureusement, à leur entrée dans l'atmosphère, une avarie se produit, les forçant à s'éjecter du vaisseau alors que celui-ci explose au-dessus de l'Europe.

Activité 5

Les ET tombent quelque part en Europe. C'est leur premier contact avec la Terre. Ils vont décrire plus tard leurs premières impressions dans un journal de bord.

Le pays 1 : qu'est-ce qu'ils entendent ?

Le pays 2 : qu'est-ce qu'ils voient ?

Le pays 3 : qu'est-ce qu'ils sentent ?

Le pays 4 : qu'est-ce qu'ils pensent ?

(des textes courts)

Ils identifient les parties du vaisseau qui manquent à l'aide de l'ordinateur de bord.

Les deux compères se retrouvent alors contraints de parcourir le continent et d'aller jusqu'au Caucase à la recherche des morceaux de l'appareil, pour réparer celui-ci et repartir chez eux. C'est à cette occasion qu'ils doivent parcourir les différents pays concernés par le projet Vifralie.

Au cours de ces visites, ils feront diverses rencontres (personnages folkloriques, imaginaires ou réels), ils apprendront sur la langue et la culture de chaque pays et devront trouver des indices sur l'endroit où se trouvent les morceaux de leur vaisseau. La distribution est la suivante : Belgique: cockpit, Arménie: ailes, Bulgarie: réacteur, Roumanie: gouvernail.

Le système de « passage » d'un pays à un autre rappelle le système de « niveau » des jeux vidéo. Des énigmes et épreuves sont donc mises en place ; les héros devront les surmonter pour passer au niveau suivant. Lors de ces épreuves, ils pourront rencontrer des « ennemis » (une personne qui veut échanger une pièce contre un service ou une énigme...), mais aussi des amis que l'on retrouvera à la fin de l'histoire.

L'histoire se terminera sur une note positive. Les extra-terrestres remettent leur vaisseau en état de marche, et sont libres d'inviter tous leurs amis rencontrés pendant l'aventure à venir découvrir leur planète ou bien de rester sur Terre pour continuer leur exploration avec les

humains. Ainsi, la notion de découverte et de partage des cultures est présente jusqu'au bout. Les amis réunis, représenteraient les différents pays partenaires et les extra-terrestres auront tiré un bilan positif de leurs aventures au sein de ces pays. Au début, les héros arrivent en touristes, mais à la fin, repartent en amis. C'est aussi le but du projet Vifralie, de faire en sorte que des enfants puissent s'entendre et travailler ensemble au-delà de leurs différences culturelles. Pour les énigmes et épreuves, l'objectif est de se servir de l'histoire et de l'héritage culturel de chaque pays.

Activité 6

ENIGMES

Les professeurs des différents pays ont le choix des activités à l'aide desquelles cette partie sera réalisée. Mais pour échanger les idées et pouvoir coordonner le travail, ils devraient préalablement soumettre à l'attention de toute l'équipe les fiches pédagogiques pour les séquences correspondantes.

FIN GENERALE DE L'HISTOIRE

Les extra-terrestres ayant réuni toutes les pièces du vaisseau, s'appêtent à repartir sur leur planète d'origine. Ils écrivent à leurs proches pour les prévenir de leur rentrée et pour exposer leurs impressions de la Terre.

Activité 7

Dans chaque pays ils ont laissé un message d'adieu codé (c'est aux professeurs de les inventer ou au scénariste). Les élèves du pays concerné doivent le décoder.

Soudain, Dracula et sa fiancée viennent les rejoindre pour leur dire au-revoir. Les extra-terrestres se demandent comment ils ont fait pour les retrouver. En fait, les journaux de chaque pays ont parlé de leurs exploits, ce n'était pas difficile de les suivre à la trace ! Puis, successivement, arrivent les héros de toutes les histoires: Dikran et sa femme, Baba Yaga et Isidore. Devant tant de témoignages d'amitié, les extraterrestres hésitent à quitter cette planète. Ils voudraient bien rester, mais comment faire pour s'intégrer à la population ?

On les retrouve, plusieurs mois plus tard. Ils ont fondé une agence de tourisme qui fait visiter l'Europe aux étrangers. Une sorte de bus rempli de touristes est remorqué par le vaisseau qui fait le tour du continent.

Activité 8

Les élèves doivent trouver un nom à l'agence et proposer quelques itinéraires à travers l'Europe. Dessiner des cartes géographiques. On vote pour le nom et on fait un recueil des parcours proposés.

Variante de l'activité 8 : si on envisage une rencontre réelle des enfants, ils pourraient tout d'abord étudier les lieux, échanger des informations dans un forum. Puis ils pourraient imaginer l'arrivée des ET à cette rencontre. (rédiger un discours bref des ET

devant les enfants réunis). On pourrait le faire sous la forme d'un texte écrit par tous les élèves : le pays 1 propose la première phrase, le pays 2 continue avec la deuxième, etc.

Images :

A la fin, on les aperçoit qui passent au-dessus du château de Dracula, de la maison de Baba Yaga, du palais de Dikran puis du musée de la BD, salués par les protagonistes...

ANNEXE 9: Paramètres d'évaluation du projet VIFRALIE (Irina Vassileva)

Paramètres d'évaluation

Les **paramètres d'évaluation de VIFRALIE** seront basés sur les objectifs spécifiques du projet qui concernent le développement de compétences et l'acquisition de connaissances par rapport aux **trois principaux axes** : 1) maîtrise des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) ; 2) maîtrise de la langue française ; 3) connaissances interculturelles.

Deux **groupes de bénéficiaires** sont concernés : les professeurs et les élèves.

Pour les professeurs, il s'agit de développer des compétences complémentaires en tant qu'utilisateurs de l'outil technique (site wiki Vifralie, plateforme Moodle pour l'enseignement en ligne) ; ils participent également au développement et à l'application d'une méthode spécifique de travail (enseignement du français, acquisition d'éléments interculturels, cours en ligne)

Pour les élèves impliqués dans le projet, il s'agit de développer les compétences suivantes :

A : maîtrise des TIC (utilisation de l'Internet, de l'ordinateur comme outil de travail, du dispositif technique spécialement conçu pour les besoins du projet (site wiki Vifralie))

- communiquer grâce à l'internet et à l'outil informatique
- envoyer/recevoir des messages électroniques
- rechercher des informations sur Internet
- participer à une visioconférence
- utiliser un clavier
- utiliser le traitement de texte, rédiger des textes plus ou moins longs grâce à l'outil informatique
- utiliser le « chat » ou « clavardage »
- s'exprimer à l'oral sur Internet
- accéder et travailler dans un espace multimédia sécurisé (site wiki Vifralie)

B : maîtrise de la langue française

- la base de comparaison pour le niveau à atteindre est celle des indicateurs fixés par le Ministère de l'Education Nationale de chaque pays participant au projet par rapport notamment à la maîtrise du français langue étrangère (Arménie, Bulgarie, Roumanie) ou première langue (Communauté française de Belgique), concernant les connaissances et compétences à développer en classe de fin du cycle primaire : vocabulaire, grammaire, expression écrite, expression orale, etc.

C : connaissances interculturelles

- il s'agit des connaissances acquises, tout au long du développement du projet, sur la culture, l'histoire, la géographie, les mœurs, les traditions, le folklore, etc., des pays participants (Arménie, Belgique francophone, Bulgarie, Roumanie)

Méthode d'évaluation

- une méthodologie adéquate montrant l'implication des enfants et des professeurs ; afin d'éviter une évaluation strictement externe et qui aurait lieu seulement à la fin du projet, un processus beaucoup plus continu se met en place qui détermine avec les acteurs principaux quels sont les critères et indicateurs de réussite du projet, quelles traces seront récoltées en cours d'action, par qui et de quelle façon. Des mesures seront donc prises à différents moments du projet, au service de sa régulation continue
- une thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) sur le thème « *Les technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage de l'interculturalité* » est en cours ; une partie de ce travail est consacrée à l'évaluation du projet tout au long de son développement ; des questionnaires sont distribués et remplis par les élèves
- Les enseignants participeront de manière active au recueil des données dans leurs classes. Afin de proposer une série d'indicateurs, en les priorisant, une série de questions d'orientation pourrait être posée aux enseignants, comme par exemple : « Connaissant les objectifs du projet, quelles sont les données que vous pourriez recueillir dans votre classe à propos de son impact ? Quelles perceptions les enfants peuvent-ils avoir par rapport à l'utilisation de l'outil numérique dans ce contexte précis ? Comment pourriez-vous identifier la satisfaction de vos élèves, mais aussi la façon dont ce projet a participé au développement de leurs compétences : en matière de TIC, en langue française ainsi que par rapport à leur ouverture interculturelle ? En quoi verrez-vous que vos élèves ont appris ? Quels types de progrès vous intéressent ? ». Chaque enseignant fera l'effort de répondre à cette série de questions et postera ses réponses sur le site du projet. La personne chargée de l'évaluation du projet rassemblera ces réponses en un document qui constituera alors une base d'évaluation continue. L'idéal serait même que le document lui-même se constitue de façon collaborative, à la manière des histoires qui seront conçues par les enfants.
- les enseignants et les animateurs scientifiques collaboreront (en parallèle avec les enfants qui écrivent l'histoire) sur le site Wiki
- les responsables scientifiques (Comité Scientifique pluridisciplinaire) porteront un regard critique sur l'établissement de cette base de protocole d'observation et de recueil de données

ANNEXE 10: LE TEXTE DANS SON INTEGRALITE SUR :

1. La convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles 2005 consulté sur le site :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919f.pdf>

2. La déclaration universelle sur la diversité culturelle consultée sur le site :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162f.pdf>

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Les savoir-être et savoir-devenir pour le développement des compétences	47
Figure 2: Rapport information, connaissance et savoir	54
Figure 3: Un modèle pragmatique pour analyser les effets de dispositifs avec ou sans TIC sur l'apprentissage.....	55
Figure 4: Les niveaux d'influence de la culture : le modèle de l'iceberg	57
Figure 5: Le modèle informationnel ou du télégraphe	68
Figure 6: Le modèle cybernétique de N. Wiener	69
Figure 7: Le modèle interactionniste.....	70
Figure 8: Le modèle de l'orchestre.....	72
Figure 9: Le modèle de communication de Jakobson	78
Figure 10: Le modèle expérimental du télégraphe	80
Figure 11: Schéma ethno-sociolinguistique de la communication.....	83
Figure 12: Les outils méthodologiques	136
Figure 13: Les éléments constituant la grille d'observation	162
Figure 14: Echantillon de l'enquête par observation.....	173
Figure 15: les images des E.T	185
Figure 16: Les dépliants réalisés par les élèves.....	190
Figure 17: L'intérêt des élèves vis-à-vis de vifralie	230
Figure 18: L'échantillon de l'enquête par entretiens semi-directifs	236
Figure 19: Page d'administration de Moodle	251
Figure 20: Le calendrier	252
Figure 21: La première page du site Vifralie (Accueil)	254
Figure 22: La page principale du blog Vifralie	254
Figure 23: La première page d'accueil de l'association envol moi.....	255
Figure 24: Page d'accueil du blog.....	257

Figure 25: Les six éléments de l'analyse de contenu des sites web	258
---	-----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: La compétence d'après Le Boterf	42
Tableau 2: Comparaison des deux modèles dominants : le télégraphe et l'orchestre	73
Tableau 3: Comparaison sociétés polychrones et sociétés monochrones	76
Tableau 4: Les différentes fonctions du langage	78
Tableau 5: Les deux types de communications (asynchrone et synchrone)	93
Tableau 6: Les trois approches de l'acquisition de Long (2000)	115
Tableau 7: Le cycle de la tâche	116
Tableau 8: Variables et indicateurs de motivation	141
Tableau 9: Composition Vifralie et Exploration boréale	144
Tableau 10: Comparaison des deux cadres pédagogiques projet A et projet B	146
Tableau 11: Les ateliers culturels	152
Tableau 12: Rappel des outils méthodologique	158
Tableau 13: Modalités de l'observation	161
Tableau 14: Grille d'observation	163
Tableau 15: Les différentes activités/tâches d'apprentissage (expérience A et B)	170
Tableau 16: Variables et indicateurs de motivation	172
Tableau 17: Le sentiment d'appartenance	177
Tableau 18: Compte rendu des visioconférences	178
Tableau 19: Population du premier questionnaire	216
Tableau 20: Grille d'analyse du blog de VIFRALIE	241
Tableau 21: Grille d'analyse du site et du blog du projet Exploration boréale	245
Tableau 22: Quiz	267
Tableau 23: La conscience métalinguistique des élèves	273

LISTE DES GRAPHS

Graphe 1: Le lieu de connexion sur internet	220
Graphe 2: L'utilisation des TIC	221
Graphe 3: La fréquence d'utilisation de l'internet par les filles et les garçons	221
Graphe 4: La durée de connexion sur le réseau.....	222
Graphe 5: La durée de connexion sur internet, comparaison filles et garçons.....	223
Graphe 6: Les compétences des filles et des garçons en TIC	223
Graphe 7: Le lieu de connexion sur internet	225
Graphe 8: L'utilisation des TIC	226
Graphe 9: La fréquence d'utilisation de l'internet par les filles et les garçons	226
Graphe 10: La durée de connexion sur le réseau.....	227
Graphe 11: La durée de connexion sur internet, comparaison filles et garçons.....	228
Graphe 12: Les compétences des filles et des garçons en TIC	228

LISTE DES MAQUETTES

Maquette 1: Le Québec	198
Maquette 2: Journée de survie.....	198
Maquette 3: Hôtel de glace.....	199
Maquette 4: Les contes Amérindiens	200
Maquette 5:Thématique Castor	201
Maquette 6: Les correspondants.....	201
Maquette 7: Les jeux de neiges	202
Maquette 8: Cahier Québec	203
Maquette 9: Carnet de voyage.....	204
Maquette 10: Travaux manuels	204
Maquette 11: Le hockey	205
Maquette 12: Le Castor	205
Maquette 13: Les chiens de traîneaux	206

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1: 16ème Appel à projets du Fonds Francophone des Inforoutes (Organisation Internationale de la Francophonie) Septembre 2008.....	316
ANNEXE 2: CALENDRIER VIFRALIE.....	334
ANNEXE 3: ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE ADRESSES AUX ELEVES ET AUX ENSEIGNANTS	336
ANNEXE 4: ENQUETE PAR ENTRETIENT SEMI-DIRECTIF / ENSEIGNANTS	342
ANNEXE 5: EXEMPLE D'UN COMPTE RENDU DES REUNIONS DE COORDINATION PAR FLASHMEETING	343
ANNEXE 6: SCENARIO VIFLARIE (novembre 2009)	346
ANNEXE 7: Quelques explications : L'écriture collaborative à partir du scénario VIFRALIE... Novembre 2009 / Irina Vassileva.....	350
ANNEXE 8: Les activités Scénario VIFRALIE Vivre le français en ligne à l'école Novembre, 2009	351
ANNEXE 9: Paramètres d'évaluation du projet VIFRALIE (Irina Vassileva)	355
ANNEXE 10: LE TEXTE DANS SON INTEGRALITE SUR :	357