



HAL
open science

Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne

Isabelle Audras, Thierry Chanier

► To cite this version:

Isabelle Audras, Thierry Chanier. Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2007, Grenoble, France. hal-02063725

HAL Id: hal-02063725

<https://hal.science/hal-02063725v1>

Submitted on 11 Mar 2019

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.

Audras, I. Chanier, T. (2007) "Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne". Communication au colloque *Epal* (*Echanger pour apprendre en ligne*), Grenoble, 7-9 juin 2007

Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne.

Isabelle AUDRAS, Thierry CHANIER
Laseldi, Université de Franche-Comté

Isabelle.Audras@univ-fcomte.fr
Thierry.Chanier@univ-fcomte.fr

Résumé :

Notre communication interroge les domaines de recherche de la formation à distance et des échanges exolingues en groupes multiculturels en ligne dont l'objectif d'apprentissage est l'acquisition d'une compétence interculturelle. Des publications récentes en ALAO ont, tout à la fois, noté l'intérêt du milieu à développer de telles situations d'apprentissage et attiré l'attention sur les difficultés rencontrées. En reprenant les 10 paramètres exposés chez O'Dowd et Ritter, comme étant facteurs de complexité, nous allons montrer que seuls deux d'entre eux sont spécifiques à notre problématique. Des deux paramètres restant, l'un concerne la scénarisation pédagogique spécifique à la compétence interculturelle, point qui se présente comme un espace de recherche et développement et sur lequel nous avons fait porter notre effort dans la version 2006 du projet Tridem présentée ici. Dans cette formation à distance, l'équipe pédagogique multi-institutionnelle unique a pensé et construit un scénario pédagogique tourné sur l'acquisition d'une compétence inter-culturelle selon le cadre de Byram. L'analyse des interactions multimodales recueillies nous permet de mettre en correspondance certains moments de cette formation à distance, où l'on observe une prise de risque, une ouverture à l'autre etc., avec l'un des cinq savoirs du cadre de Byram. Nous établissons une première série de correspondances avec le modèle de Byram, en montrant que cette mise en correspondance révèle des observables de l'acquisition d'une compétence interculturelle, et nous en montrons les limites par l'étude d'un cas pour lequel l'apprentissage a échoué.

Mots-clés :

formation à distance, échanges exolingues, acquisition d'une compétence interculturelle, articulation environnements de travail synchrone et asynchrone, équipe pédagogique multi-institutionnelle unique

1. Dispositifs de FAD et échanges interculturels en ligne

Notre objectif est de caractériser la situation d'échanges interculturels exolingues en groupe en ligne (EIEGL), en particulier les éléments qui en constituent sa spécificité en termes de visée pédagogique et de recherche sur l'apprentissage. Rappelons ce qui, pour nous, caractérise des échanges interculturels exolingues en groupe en ligne (Audras & Chanier, 2007) :

« Une situation d'échanges interculturels exolingues en groupe en ligne (EIEGL) est une situation dans laquelle des groupes d'apprenants résidant dans des pays différents sont impliqués dans des tâches de travail à visée interculturelle en groupe à distance, tâches intégrant des échanges exolingues. Nous privilégions ici les tâches de nature collaborative. »

Cette définition indique que les phénomènes de nature culturelle ne sont pas considérés comme des paramètres à prendre en compte, parmi d'autres, dans une formation orientée vers l'apprentissage des langues, mais que, au contraire, la compétence interculturelle est l'enjeu même de l'échange. Pour ce faire, nous cernerons la notion de compétence interculturelle (CIC), en la distinguant de la compétence en L2.

1.1. Notion actuelle de compétence interculturelle

La situation d'échanges exolingues en ligne impose d'emblée l'autre et, à travers la mise en rapport de deux groupes et institutions, chacune avec sa légitimité, la présence de (au moins) deux langues et cultures. L'objectif de développement de la compétence interculturelle se trouve ainsi posé avec force. Beaucoup de chercheurs citent Byram (Byram, 1997) pour préciser les constituants de cette compétence, ou plutôt "savoirs" (ce mot étant, pour l'auteur anglophone, le correspondant de *competence* en anglais). Ces savoirs se déclinent suivant 5 axes : **savoir être**, où s'apprécie la posture (*attitude*) d'ouverture et de réflexion sur les deux cultures ; **savoirs** (*knowledge*) dans un sens qui englobent les contenus transmissifs cités précédemment avec une ouverture sur la connaissance des processus de communication dans l'autre culture ; **savoir comprendre** et **savoir apprendre-et-faire** qui mobilisent les habiletés (*skills*) à comprendre les documents ou événements de l'autre culture, à acquérir de nouvelles connaissances à ce propos et à agir de façon appropriée en situation de communication exolingue ; **savoir s'engager** qui fait appel à des aptitudes d'évaluation critique (*critical cultural awareness*) des deux cultures et d'engagement à négocier des compromis pour soi-même ou avec les autres, compromis qui déplacent l'accord d'une référence à l'une des deux normes des cultures de base pour construire un nouvel objet acceptable entre les cultures, autrement dit "interculturel".

Cette approche tranche sur de nombreux points avec les visions traditionnelles d'apprentissage de la culture en L2.

- La culture "cible" n'est plus posée en idéal à atteindre mais l'objectif vise au développement d'un ensemble de savoirs, savoir être et savoir faire avec des

caractéristiques propres à chaque individu, caractéristiques qui s'appuient sur chacune des cultures, tout en les dépassant à la recherche d'un équilibre entre deux normes permettant à l'individu de comprendre et agir dans les deux espaces de communication.

- Pour attendre cela, il faut d'abord amener le natif à réfléchir sur sa propre culture, à présenter son interprétation au natif de l'autre culture, à négocier alors une interprétation acceptable par les différents partis à travers une interaction dans laquelle chacun apporte ses connaissances et ses interrogations.
- Aucune des cultures n'est présentée comme un bloc monolithique. Est mis en avant la variété des interprétations qu'ont les natifs de leur culture au vu de leurs parcours personnels pluriculturel ou plurilingue ou de leurs propres attitudes critiques. Cet aspect désavantage la situation de tandem où chaque natif a tendance à servir de point de repère unique sur sa culture, voire de modèle, au risque du renforcement des stéréotypes, au profit de l'interaction entre groupes dans laquelle un dispositif approprié peut laisser apparaître une diversité de points de vue.
- Ne pas chercher l'évitement des conflits au prix de l'aplanissement des différences.

Dans cette façon de définir la compétence interculturelle, le personnage central devient le **locuteur interculturel** ("*intercultural speaker*", comme l'appelle, notamment, Byram ; voir aussi la notion d'"*étranger compétent*" (André & Castillo, 2005)) qui doit se construire pour agir comme un médiateur afin de, notamment, "*function as mediators between their home culture and the target culture and use the target language as contact language with people who use this language as a first language*" (Risager cité par Liaw (Liaw, 2006)).

Si dans l'interculture, il est bien question de développement d'un système entre deux autres (les cultures) avec un chemin d'apprentissage, l'extrémité de ce chemin ne saurait être la culture "cible", ce qui correspondrait à l'état d'assimilation / intégration. La fonction de médiateur implique un positionnement entre, avec un mouvement de développement des connaissances sur les deux cultures (y compris donc celle qualifiée de "source"), l'élaboration d'un système entre ces deux cultures et surtout d'un ensemble de compétences permettant de développer ces connaissances et d'agir comme médiateur.

Il faut donc poser la compétence interculturelle comme un objectif en soi. Il devient alors possible de ne pas nécessairement associer formation en langue et formation interculturelle, de construire des contrats didactiques dans lesquels les parties n'ont pas nécessairement tous des objectifs de développement de compétences en L2, celle-ci étant alors présentée une langue de communication. Quant au postulat de transférabilité, il implique que le gain de

compétence interculturel, acquis dans une formation mettant en rapport deux cultures, puisse être mobilisé et complété dans des formations ultérieures associant d'autres situations interculturelles. Il devient alors possible d'envisager des dispositifs dans lesquels une partie des apprenants utiliseront leurs compétences dans une L2 (en production ou "simplement" en intercompréhension) pour travailler sur des tâches interculturelles avec des apprenants d'une autre culture. Pour ce faire, il faut que nous soyons capables de construire des dispositifs de formation spécifiques avec des scénarios pédagogiques en bonne adéquation avec les différents savoirs listés dans la compétence interculturelle, d'évaluer les gains de compétence interculturelle puis d'évaluer la réalité du transfert en suivant des apprenants dans différents dispositifs. Tout ceci est bien sûr l'objet d'une série de recherches, mais encore faut-il bien postuler cette transférabilité afin de construire un cadre de recherche qui l'étudiera.

1.2. La situation EIEGL : une opportunité d'échanges interculturels et un espace de recherche

Le cadre général en termes de compétences ayant été fixé, examinons les composantes d'une situation EIEGL. L'implication du groupe et d'institutions différentes nous éloignent de la situation de tandem en ligne et amène, avec l'élargissement du cadre de la formation, une complexité reconnue par les chercheurs comme étant responsable d'échecs assez fréquents dans les communications. Pour O'Dowd et Ritter (2006) ces échecs se traduisent soit par un manque de participation des acteurs, l'indifférence envers les membres de l'autre culture, l'existence de tensions entre interlocuteurs ou par une évaluation négative provenant d'un groupe sur l'autre ou sur sa culture. Nous examinerons les 10 paramètres que ces auteurs ont considérés comme source potentielle de difficultés, en distinguant ceux qui relèvent à proprement parler de la situation EIEGL de ceux qui se retrouvent dans d'autres situations de formation en ligne, et ont été étudiés par d'autres disciplines. Nous espérons ainsi réduire la complexité du problème, tirer l'attention, en particulier sur la scénarisation pédagogique des dispositifs à visée interculturelle et sur les enjeux d'évaluation de la CIC associée.

1.2.1. Environnements institutionnels et culturels multiples, et culture de projet.

Nous entendons par là le fait que la formation mélange au sein d'un même groupe de travail des apprenants qui appartiennent à des environnements institutionnels culturels différents. Parmi les 10 facteurs listés comme causes potentiels d'échec dans les échanges interculturels par O'Dowd et Ritter, cinq sont en rapport avec la composante discutée ici mais n'ont rien de spécifiques à son caractère exolingue : organisation générale des cours et études dans chaque institution, dynamique du groupe local (celui préexistant à l'échange au sein d'une même

institution), façons d'associer les apprenants, relations inter-enseignants, conception de la tâche, présentation avant la phase d'échanges. Il conviendra donc d'identifier les spécificités apportées éventuellement par le caractère exolingue et de tirer tous les enseignements de ces formations de formateurs.

En particulier, ces formations ont élaboré un dispositif de formation à partir d'un travail inter-institutionnel, qui comprend un processus de formation des tuteurs associés. Participer au projet implique l'acceptation de ce cadre général et offre un soutien pour entrer dans cette forme de culture d'apprentissage associée.

1.2.2. Interaction exolingue

La situation EIEGL implique des échanges exolingues au sens de (Py, 1995) c'est-à-dire entre interlocuteurs possédant des compétences inégales, et reconnues par eux comme telles, dans la langue ou les langues de ces échanges. Mais ici la dimension apprentissage des langues existe mais n'est pas dominante. Des apprenants d'une institution pourront ainsi s'exprimer uniquement dans leur langue maternelle (cas d'élèves enseignants en langue étrangère qui gardent l'objectif de formation interculturelle). On ne recherche pas, d'autre part, à mesurer des gains de compétence en L2. Des attitudes d'étayage peuvent être encouragées chez les natifs ou/et enseignants d'une langue, mais il est clair que les enseignants - tuteurs ne pourront s'engager que très partiellement dans cette tâche. Ce fait sera clairement établi dans le contrat d'apprentissage. La condition minimum nécessaire à assurer est l'intercompréhension. Si la situation permet à chaque groupe institutionnel de s'exprimer dans sa langue maternelle, alors un travail interculturel à des niveaux de compétences avancées est envisageable.

1.2.3. La dimension apprentissage collaboratif

Le mot "télécollaboration" renvoie originellement aux situations de collaboration se déroulant à distance. Henri & Lundgren-Cayrol (2001 : 100) développent un modèle de la dynamique de la collaboration qui met en relation trois composantes de base : engagement, communication et coordination. S'engager dans la voie de la collaboration dans les situations EIEGL implique donc de fixer un objectif de produit de travail collectif et d'accorder une attention particulière à l'engagement des acteurs qui se décline en appartenance, cohésion, productivité. La référence est bien ici faite à un groupe qui doit se constituer à distance en rassemblant des membres de différentes cultures. En télécollaboration aussi, la cohésion du groupe d'apprentissage ne se construit pas en cherchant à tout prix à éviter les différends. L'occurrence de tels événements est d'ailleurs un signe normal d'engagement des participants. Il appartient aux tuteurs en ligne de savoir y faire face, de façon à transformer ces moments en

sentiment d'échanges intenses qui relient les participants et non, lorsque ce n'est pas géré correctement et avec anticipation, en évaluations négatives finales, ce qui serait alors préjudiciable à la formation. Cette compétence de gestion est celle qui fait partie de celles attendues des tuteurs en ligne, intervenant dans des projets collaboratifs et que Salmon (2000 : 161) intitule justement "*valuing online diversity*", en dehors de tout contexte d'échanges interculturels.

1.2.4. L'environnement technologique

Cette composante, correspondant au paramètre que O'Dowd et Ritter nomment "*technologie (outils et accès)*" est bien sûr importante, mais nullement spécifique à la situation EIEGL. C'est l'objet de toute la recherche en Tice de mesurer l'adéquation de tel palette d'outils, collecticiels, ou plates-formes de téléformation avec le scénario pédagogique, voire d'envisager le développement d'outils dédiée à la situation de formation. En particulier, le couplage d'environnements synchrones et asynchrones, les premiers tournés vers l'oral et les seconds vers le texte semble ouvrir un nouvel espace de construction du fil du discours exolingue articulant oral et écrit, comme nous l'avons esquissé dans (Audras & Chanier, 2006).

1.2.5. Le scénario et la compétence interculturels

C'est d'évidence la composante au cœur de la situation EIEGL, mais nous n'en sommes encore qu'aux premiers balbutiements. Le scénario pédagogique entièrement axé sur l'interculturel permet de dérouler des phases de travail dans lesquels une fraction notable des types de savoirs précédemment évoqués est abordée. Il invite les participants à mobiliser leurs connaissances sur leur culture, à réfléchir sur celle de l'autre et, bien au-delà, il vise à susciter des changements de posture adossés à une réflexion critique. Un temps de formation assez long autorise une "respiration" des échanges suffisamment ample pour que les individus comprennent le sens de leur engagement, aient l'occasion de changer de posture, de percevoir ces changements chez eux et chez autrui.

En particulier, on peut s'interroger sur la nécessité d'introduire systématiquement dans le scénario un rapport réflexif, appuyé sur un journal de bord, tous deux individuels, de façon à mémoriser l'historique des événements et des appréciations personnels, qui servira de point de référence lors du travail d'analyse final et qui aidera l'apprenant à prendre le recul nécessaire. C'est ce que Vogt (2006) a commencé à faire avec ce qu'elle appelle l'"*interaction journal*", mais qui n'a été rédigé que par un seul des trois groupes de l'échange, tout comme nous dans la session 2005 de notre projet **Tridem**.

Le scénario pédagogique n'est, bien sûr, pas un élément qui s'élabore de façon isolée en phase de conception du dispositif EIEGL. La conception de tels dispositifs va de pair avec le développement de méthodes d'évaluation des compétences interculturelles en rapport direct avec le contenu de la formation. C'est une condition *sine qua non* à la crédibilité du contrat d'apprentissage, les apprenants s'engageant sur un contrat et une formation dans laquelle ils seront évalués en conséquence.

2. Présentation de la formation Tridem06

Le corpus recueilli provient d'une formation à distance qui s'est étendue d'octobre à décembre 2006, sur 10 semaines, avec une période de préparation avant le début de la formation de 3 semaines. Le dispositif de formation **Tridem06** est semblable, en certains points, à celui de **Tridem05** (Audras & Chanier, 2006) (Audras & Chanier, 2007).

Une équipe pédagogique pluri-institutionnelle unique s'est mise d'accord sur le montage des scénarii de formation et de recherche et sur des modalités d'évaluation des apprenants communes. Cette équipe est constituée de trois institutions partenaires : **Carnegie Mellon University** (CMU) aux États-Unis, **The Open University** (OU) au Royaume-Uni et **l'Université de Franche-Comté** (UFC) en France. Les apprenants étaient initialement regroupés par trois, en tridems, et venaient chacun d'une des trois institutions citées plus haut. Une variété par rapport à la formation **Tridem05** : quelques apprenants provenaient de **l'Université de Genève** (Suisse). Administrativement, ces apprenants étaient pour ce module affiliés à l'UFC. Nous parlerons donc de trois institutions partenaires. La formation avait deux langues-cibles : l'anglais pour les francophones et le français pour les anglophones. Au début de la formation, 12 tridems ont été constitués. Au cours de la formation, des fusions de tridems ont eu lieu pour pallier le manque d'activité de certains membres, chaque nouveau tridem préservant l'équilibre entre les trois institutions. On notera, au départ, une disparité importante dans les effectifs entre les institutions, le groupe des apprenants de l'OU étant très réduit. Quant aux compétences en L2 entre les groupes, les niveaux étaient davantage homogènes que pour **Tridem05**, avec des niveaux intermédiaire à avancé au Royaume Uni et en France, et intermédiaire pour les apprenants étatsuniens.

Les apprenants disposaient de deux environnements technologiques de travail distincts : le blogue pour les interactions à l'écrit en asynchrone et la plateforme audio-graphique **Lyceum** (Lyceum, 2006) (Chanier & Vetter, 2006) pour les interactions à l'oral en synchrone. Chaque tridem a un blogue dédié (Blogger, 2007), avec un thème. A propos des thèmes, chaque apprenant a eu la possibilité d'émettre un choix parmi trois thèmes proposés dans la

formation. Comme il y avait trois thèmes possibles, 4 tridems sont dédiés pour chaque thème. Seuls les membres du tridem et un tuteur ont les droits d'auteur dans le blogue (les autres participants à la formation ne pouvant que lire et poster des commentaires). Un blogue commun sert de liaison entre tous les participants (tout le monde y est auteur). Quant à *Lyceum*, deux types de sessions sont possibles : des sessions "programmées" autour des activités du scénario, et animées par un tuteur – le même que celui du blogue, réunissant les membres de deux blogues travaillant sur le même thème ; des sessions "libres", non tutorées, à l'initiative des membres d'un même tridem.

Le tuteur était un enseignant de langue, mais pas forcément spécialiste dans les deux langues. Un total de sept tuteurs animait chacun deux tridems (2 ou 3 blogues par tuteur et 3 sessions tutorées dans *Lyceum*) : 1 tuteur et 2 tutrices provenaient de l'OU, 1 tuteur et 1 tutrice de CMU et 2 tutrices de l'UFC.

L'objectif pédagogique était l'acquisition d'une compétence interculturelle. Le scénario pédagogique prévoyait 3 cheminements possibles, selon les 3 thèmes proposés : "*identity*/identité" ; "*freedom*/liberté" ; "*diversity*/diversité". Chaque cheminement proposait le même parcours, en 6 étapes, comme le montre la figure 1.

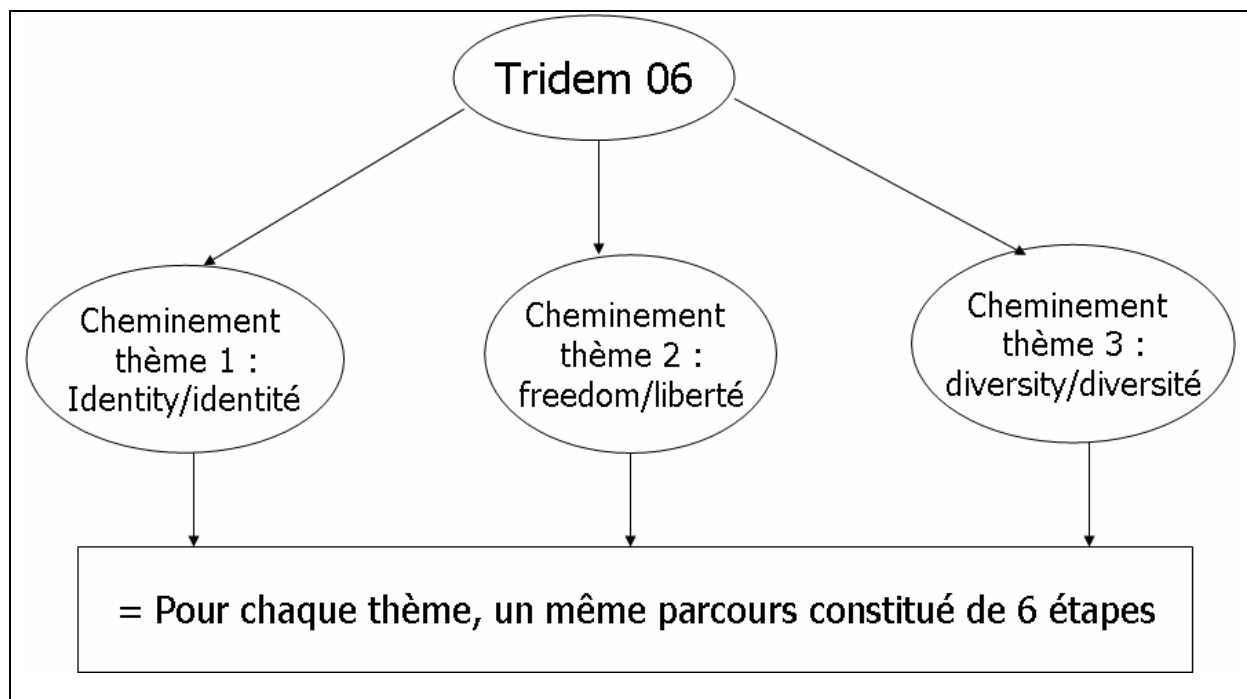


Figure 1 : Scénario général Tridem06

Nous allons détailler un cheminement. Pour cela, prenons l'exemple de celui du thème 2 : "*freedom*/liberté". La figure 2 aide à suivre la description de ce cheminement.

L'étape 0 précède le début de la formation. C'est une période de 3 semaines, durant laquelle les participants vont s'approprier les différents outils de communication dédiés à la formation (première connexion et séance test sur *Lyceum* ; répondre à l'invitation de *Blogger* pour une première connexion au blogue général, remplir la partie "profil" du blogue), signer leur contrat de cession de droits, et compléter un pré-questionnaire. Arrêtons-nous sur ce pré-questionnaire : il comprenait tout d'abord différents items de présentation de son identité (nom, date de naissance, université, etc.) et de sa biographie linguistique ("quelle(s) langue(s) utilisez-vous tous les jours ? A la maison, au travail, entre amis etc."; "depuis quand pratiquez vous [la langue-cible] ? Pratiquez vous régulièrement cette langue?"). Puis, venait une partie "compétence interculturelle", dans laquelle il était d'abord demandé, à travers différentes questions, si l'on avait déjà participé à des activités "mélangeant des publics de différents pays ou différentes langues de travail". Puis chaque participant devait se positionner sur certaines phrases, selon une échelle de 0 à 3, avec la convention suivante allant de 0 : "je ne suis pas du tout capable" à 3 : "je suis tout à fait capable". Ces phrases étaient partagées sous différents grands titres : "Interculturel", "Ouverture à l'autre et confiance en soi", "Représentation de la distance entre soi et l'autre", "Représentation de la formation avant son démarrage". Voici quelques exemples concernant la partie "Interculturel" : "Si je suis dans une situation de communication avec une ou plusieurs personnes d'un autre pays que le mien, je suis conscient(e) de ma propre identité, de mes valeurs et mes représentations culturelles", "Si [ibid], je peux me mettre à la place de cette personne et envisager son point de vue" ou "Si [ibid], je sais gérer les malentendus qui résultent d'une mauvaise compréhension entre cultures".

Cette étape 0 est importante, effectuer ou non ces différentes tâches laisse présager de la suite quant à la participation à la formation en elle-même. Ainsi, concernant *Tridem06*, le fait que les apprenants de l'OU étaient majoritairement absents de cette phase, annonçait qu'ils ne seraient pas plus nombreux à l'étape suivante.

L'étape 1, relativement courte – une semaine - est l'étape de socialisation. L'environnement technologique est complètement installé, les blogues de tridem sont ouverts, les tridems créés, chaque apprenant appartient à un tridem dédié au thème qu'il a choisi. A ce propos, l'équipe pédagogique a privilégié autant qu'elle a pu le premier choix des apprenants. Cependant, pour certains cas, cela n'a pas été possible, et seul le second choix de l'apprenant a été pris en compte, ce qui a pu laisser naître quelques frustrations – nous en avons conscience.

Pendant cette étape 1, les apprenants sont invités à laisser un message pour se présenter dans leur blogue de tridem, et lire ceux de leurs partenaires.

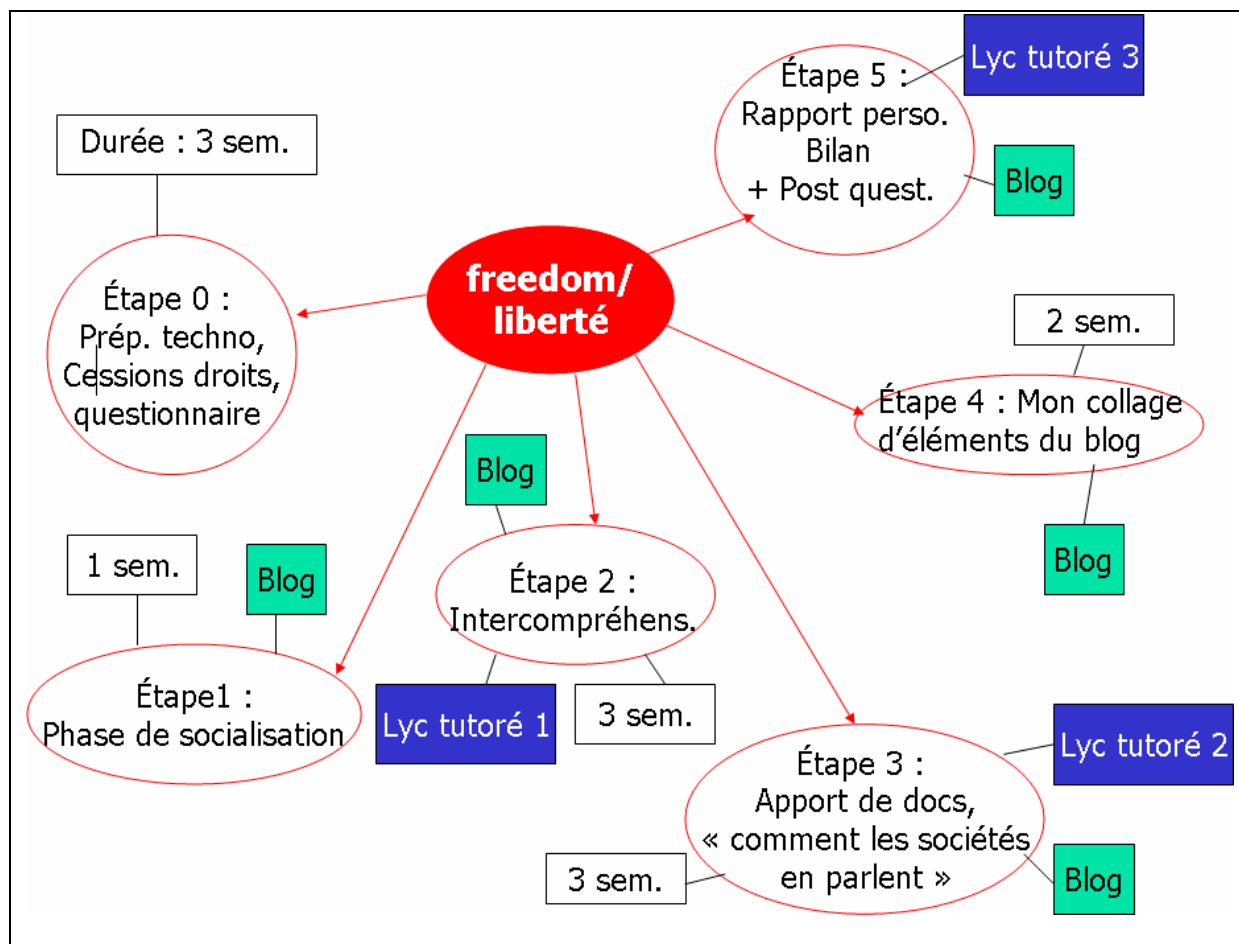


Figure 2 : Exemple de cheminement, freedom/liberté

Avec l'étape 2, nous entrons dans le cœur de la formation. C'est pourquoi nous avons choisi de la détailler particulièrement, ainsi que l'étape 3, en l'argumentant avec des extraits du scénario pédagogique correspondant au parcours "*freedom/liberté*", tel qu'il a été distribué aux apprenants. L'étape 2 dure 3 semaines, comprend deux parties qui correspondent à deux savoirs de Byram (**savoir-être** et **savoirs**), et prévoit une session tutorée dans *Lyceum*, qui a été programmée durant la première partie de cette étape (compétence **savoir-être** de Byram). Cette étape s'appelle "Intercompréhension", elle a pour objectif de faire se positionner les apprenants par rapport au thème choisi. Ainsi dans le parcours "*freedom/liberté*", les apprenants sont invités, dans la première partie de l'étape 1, à se positionner sur leurs racines culturelles ("Poster un court message décrivant à quelle communauté vous appartenez"), ainsi que sur le concept de liberté dans leur pays ("Quelle est la valeur accordée à la liberté a) dans votre pays de naissance, b) dans la société dans laquelle vous vivez ?"). C'est à ce moment-là qu'a eu lieu la session tutorée sur *Lyceum*.

Puis dans la seconde partie de l'étape 1 (compétence **savoirs** de Byram), le scénario demande aux apprenants des exemples d'une pratique de la liberté dans leur pays de naissance et/ou

habitation ("Existe-t-il dans votre pays des organisations dédiées à la revendication ou à la protection de la liberté ? Lesquelles ? Qu'en pensez-vous?"). Enfin, un travail individuel de synthèse est proposé : "Comparez toutes les productions. Y a-t-il des similitudes ou des différences saillantes ? "

L'étape 3, intitulée "Comment les sociétés en parlent?", est également composée de deux parties (qui correspondent respectivement à l'acquisition des compétences **savoir-comprendre** et **savoir apprendre-et-faire** de Byram) et comprend également une session tutorée sur *Lyceum*. La programmation de cette session *Lyceum* a été laissée entièrement libre de négociation et de décision dans chaque tridem. L'objectif de cette étape est que chaque apprenant apporte, provenant de documents issus de la société ou culture de son pays (littérature, presse ...), des indices ou informations complétant le travail amorcé dans l'étape 2. Ainsi, le parcours "*freedom/liberté*" prévoyait dans la première partie de l'étape 3 (pour rappel, compétence **savoir-comprendre** de Byram), de rechercher dans les textes fondateurs de chaque pays ("*Declaration of Independance, US Constitution, Magna Carta, Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, ou Rule Britannia*") quelle notion de liberté était mise en avant, et de choisir une citation sur le thème de la liberté dans un ouvrage historique ou littéraire.

La seconde partie de l'étape 3 (pour rappel, compétence **savoir faire-et-comprendre** de Byram) proposait aux apprenants de se mettre d'accord sur "une nouvelle définition de la liberté qui ressorte de vos discussions ".

L'étape 4, intitulée "Mon collage d'éléments du blogue" est une étape courte – une semaine -, pendant laquelle chaque participant va extraire de son blogue tridem et mettre côte à côte (coller) les productions, de lui et de ses partenaires, qui lui semblent suivre un fil, celui de la découverte/compréhension/discussion à plusieurs du thème choisi. De ces collages individuels, il sera fait une sélection par l'équipe pédagogique. Cette sélection, une fois en ligne, sera la base de l'étape suivante, étape de bilan. Cette quatrième étape correspond à la compétence **savoir-s'engager** de Byram.

L'étape 5, qui contient la dernière session *Lyceum* tutorée, comprend donc une phase de bilan (dans le blogue et *Lyceum*). C'est aussi le moment proposé aux apprenants pour rendre un rapport personnel (obligatoire pour les apprenants de l'UFC, facultatif pour les autres), et remplir un post-questionnaire. Le rapport individuel était semi-guidé : il était demandé à l'apprenant de s'auto-évaluer sur sa participation (dans le blogue, *Lyceum*, et à propos du collage de l'étape 4) et de donner une évaluation personnelle sur la globalité de la formation (étaient notamment ciblés les paramètres suivants : les objectifs de la formation,

l'environnement technologique, la présence du tuteur, le fonctionnement du tridem). Le post-questionnaire comportait les mêmes grands titres que le pré-questionnaire. Les phrases sur lesquelles les participants devaient se positionner, toujours selon la même échelle de 0 à 3 et respectant la même convention, étaient les mêmes, seule la consigne était formulée différemment, c'est-à-dire orientée pour obtenir un retour de la formation.

3. Résultats quantitatifs

Le graphe de la figure 3 rend compte de la participation par institution des apprenants dans chaque blogue.

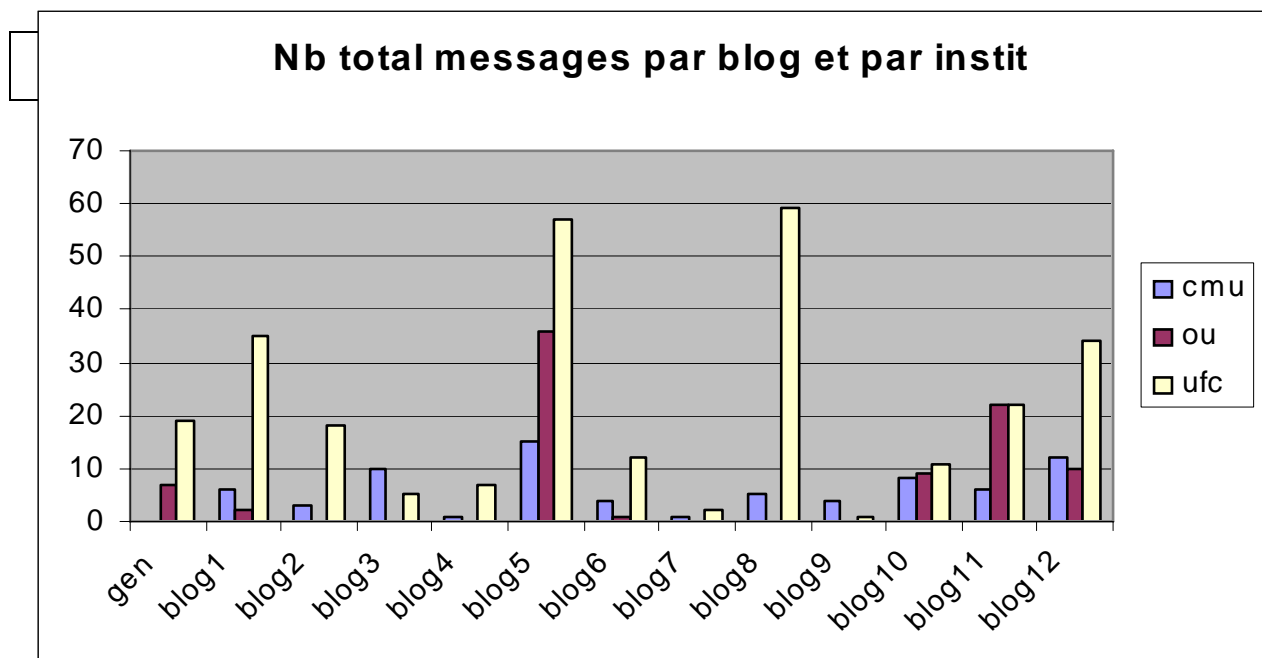


Figure 3 : Participation des apprenants par institution dans chaque blogue.

Nous pouvons d'ores et déjà remarquer une grande diversité de participation : certains blogues peuvent être qualifiés de très actifs (blogues 5, 8 et 12) car ils ont un nombre total de messages nettement supérieur aux autres. Au contraire, d'autres blogues présentent un faible

voire très faible nombre de messages (blogues 3, 4, 6, 7, 9). Pour certains, cela correspond à une fusion de blogues : ainsi les blogues 5 et 6, du même thème ("*diversity*/diversité") et animés par une même tutrice, ont fusionné ; idem pour le blogue 7 qui a fusionné avec le 8 (thème "*diversity*/diversité" avec un même tuteur pour les deux blogues) et le blogue 9 avec les 10 et 11 (un même tuteur pour ces trois blogues, thème "*freedom*/liberté"). Toutes ces fusions ont eu lieu au même moment, à savoir au début de l'étape 2. Cependant, les blogues 3 et 4 (thème "*identity*/identité", animés par une même tutrice) qui présentent un réel manque de participation avec un très faible nombre de messages, n'ont pas fait l'objet d'une fusion. Ce défaut de participation, cet échec de tridems revêtent différentes explications : défection en cours de route d'une partie des apprenants, participation fragile dès le départ et qui n'a pas trouvé de moteur, etc.

Ce graphe nous permet également d'amener l'attention du lecteur sur la participation par institution : comme indiqué précédemment, il y a eu une grande variabilité inter-institutionnelle de participation, avec un nombre d'apprenants de l'OU présents très amoindri.

4. Exemples de compétences de Byram observées sur le parcours "freedom/liberty"

Nous avons choisi d'observer particulièrement, pour un premier rendu d'analyse de données que représente cet article, ce qui s'est passé dans les blogues 10, 11 et 12 ("*freedom*/liberté"). Pour cela, nous avons exploré la grande diversité de données multimodales recueillies pendant la formation : blogues, enregistrements vidéo des sessions *Lyceum* tutorées, collages de blogues, questionnaires (pré- et post-), rapports personnels. Nous avons repéré des moments d'échange, qui nous semblaient pouvoir être directement reliés aux 5 compétences de Byram. Nous en présentons quelques uns ici.

Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que, le corpus ayant été anonymisé, tous les noms des apprenants sont codés, selon une convention négociée au sein de l'équipe pédagogique.

4.1. Savoir-être

Nous sommes au début de la formation. Lors de la première session *Lyceum* tutorée, afo11_3 (une apprenante de l'OU faisant partie du Tridem11) et amo12_3 (un apprenant de l'OU faisant partie du Tridem12) se retrouvent dans le lobby (partie de *Lyceum* faisant office d'hall d'entrée). C'est leur première rencontre. afo11_3 brise la glace et lance :

(1)

Bonjour, je m'appelle [nom de l'apprenante]. Et toi, tu t'appelles comment ? Pardon, vous vous appelez comment ?
[Lyceum1, Lyceum, afo11_3, 10/10]

Ces deux apprenants ne savent pas qu'ils viennent de la même institution, et qu'ils sont tous les deux anglophones. Ce qui est intéressant ici, c'est de remarquer, d'une part, qu'afo11_3 s'exprime d'abord en français, qui est sa langue-cible, ce qui montre un sens certain d'ouverture, et d'autre part, que cette apprenante se reprend, en changeant le "tu" par le "vous" pour se calquer aux normes de politesse françaises. Cette prise de parole est un bel exemple de la compétence de **savoir-être** de Byram, puisqu'elle montre une posture d'ouverture à l'autre et de réflexion par rapport à la culture-cible.

Prenons un autre exemple, il s'agit aussi d'une séance *Lyceum* tutorée, la deuxième cette fois-ci. Une apprenante de l'UFC appartenant au Tridem12 s'est fait inviter par le tuteur pour participer à cette session, alors qu'elle ne fait pas partie des tridems que celui-ci anime. A la fin de la session, le tuteur lui demande si elle veut rester avec eux, l'apprenante répond oui. Le tuteur lui dit alors qu'il ne voit pas d'inconvénients à ce qu'elle intègre également les blogues auxquels les deux tridems présents à la session font partie. L'apprenante prend alors la parole, et demande l'avis du groupe, ne se contentant pas de celui du tuteur :

(2)

Je voudrais savoir si ça va aux autres personnes. Est-ce que je peux poser la question pour savoir si tout le monde accepte que je participe aux blogues et aux sessions Lyceum avec eux ?
[Lyceum2, Lyceum, afb12_5, 06/11]

En exprimant clairement son souhait de respecter l'avis de chacun, cette apprenante reconnaît la présence de l'autre et son importance, et par là elle fait preuve de la compétence de **savoir-être** de Byram.

4.2 Savoirs

Toujours lors d'une première session tutorée sur *Lyceum*, mais regroupant deux autres blogues, une discussion propre à la première partie de l'étape 2 du scénario ("Que représente le mot « liberté » pour vous ?") s'engage entre les différents participants de cette session. Un apprenant de l'UFC appartenant au Tridem11, amb11_2, s'adresse à l'ensemble des participants :

(3)

What the difference between freedom and liberty ?
[Lyceum1, Lyceum, amb11_2, 09/10]

Puis, plus loin, s'adressant à une apprenante anglophone de CMU :

(4)

Pourquoi dit-on freedom of speech et statue of liberty ? Pourquoi statue of liberty et pas statue of freedom ?
[Lyceum1, Lyceum, amb11_2, 09/10]

Cette intervention semble se rapprocher de la compétence de **savoirs** de Byram, puisqu'elle montre, comme dans la compétence précédente, une ouverture à l'autre et à sa culture, et l'appropriation des processus de communication dans la culture-cible, en l'occurrence ici la distinction sémantique entre deux mots synonymes.

Voici un autre exemple, dans lequel une apprenante de CMU appartenant au Tridem12 parle de ses origines :

(5)
I grew up in a family and neighborhood that was "upper-middle-class". I mean that we didn't have problems with money. It isn't that we were rich but I had everything I needed. But I think that maybe if you asked someone who was not so lucky, who didn't have as many opportunities, they might say that they didn't have as much freedom? But also you should keep in mind that I am young and still a student and I don't have a lot of experience in the world. I feel a little naïve and without authority on this subject! This is why I said I was "sheltered". I hope that is clearer, I will try and check more often to answer more.

[Tridem 12, blogue, afc12_4, 23/10]

Dans ce message, l'apprenante fait preuve d'une certaine maturité quant à son point de vue sur la liberté. Bien qu'elle se qualifie de "naïve" lorsqu'elle caractérise son propos, elle est capable de le relativiser et d'en avoir une vision très objective. Ainsi, parce qu'ici elle fait preuve d'une prise de distance sur le processus de fabrication de sa pensée, elle témoigne de la compétence de **savoirs** de Byram.

4.3 Savoir-comprendre

Concernant cette compétence, nous avons choisi de présenter deux occurrences qui témoignent de l'habileté à comprendre une autre culture, ou un évènement d'une autre culture. Ainsi, dans la première session *Lyceum*, lorsqu'une apprenante (afg11_4) raconte un passage de sa vie où elle a été entravée dans sa liberté de parole et de mouvement pour cause de troubles politiques dans son pays (cf. paragraphe 5 de cet article), un apprenant de l'UFC appartenant au Tridem11 prend la parole :

(6)
Comme dit, on est devant un problème parce que liberté, ça veut dire beaucoup de choses. Donc y a cette liberté qu'on vit au fond de soi, euh y a la liberté simplement fondamental, celle de pouvoir bouger, celle de pouvoir aller où on veut en sécurité, euh que [afg11_4] vient de nous décrire et qui est, qui est terrifiante [...].

[Lyceum1, Lyceum, amb11_2, 09/10]

Par l'utilisation de l'adjectif "terrifiante", il rend compte qu'il a bien pris conscience de la teneur des propos de sa partenaire de tridem, et des conséquences que cette période a pu avoir sur sa vie.

L'exemple qui suit contient également des indices de compréhension de la culture de l'autre, preuve en est l'argumentation de l'auteur du message de blogue, apprenant de CMU faisant partie du Tridem10, sur une partie d'un message précédent sur laquelle il n'est pas d'accord :

(7)

En ce qui concerne des autres parallèles, je suis d'accord jusqu'à un certain point à propos la nécessité de la liberté du individu avant la liberté d'une grande groupe comme un pays. Mais le concept de l'égalité de tous les hommes en fait comme principe du gouvernance est assez récent. La Magna Carta a donné plusieurs droits précédents de notre formes du gouvernance, mais seulement à l'aristocratie. Le concept est là. Il faut avoir des droits individus si l'état tire la droit de gouverner au consent des individus. Mais des femmes et des noirs n'ont pas reçu la droit de voter jusqu'à le 20e siècle ici. Ils n'ont pas été des mêmes individus sous la loi. Ils n'ont pas eu tous les droits civils, même la plupart des droits civils. Je suis d'accord aussi que la liberté est relative. Cowboys and mountain men of the 19th century would balk at the profound lack of liberty we all possess.
[Tridem10, blogue, amc09_6, 08/11]

4.4 Savoir apprendre-et-faire

Cette compétence correspond à la deuxième partie de l'étape 3 du scénario. Après avoir lu les différentes contributions de ses partenaires, afo11_3 (une apprenante de l'OU faisant partie du Tridem11) envoie sa contribution pour la constitution à plusieurs d'une nouvelle définition de la liberté :

(8)

I think one thing that everyone in the blogue seemed to agree on was that in order to be actively concerned about freedom/liberty, one has to have a level of basic needs met. However, it could certainly be argued that in the total absense of personal liberty, gaining freedom is of paramount concern. (sorry it's all in English but my French for this sort of discussion would be pretty poor!)
[Tridem11, blogue, afo11_3, 07/11]

Dans cette production, l'apprenante met bien avant ce qu'elle a retenu des diverses contributions qu'elle a lues. Dans sa définition, elle pense que chacun de ses partenaires de tridem se sent concerné par le concept de liberté, mais que pour en jouir véritablement, l'individu doit d'abord pouvoir être satisfait au quotidien de ses besoins de base. Ici, nous voyons que cette apprenante a bien compris et pris en compte les informations que ses partenaires lui ont transmises concernant la conception de la liberté dans leurs sociétés respectives. Elle sait réutiliser ces informations pour en proposer une synthèse. En cela, son message de blogue est à relier à la compétence de **savoir-faire** de Byram.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que le contenu linguistique de sa production nourrit une réponse à l'interrogation d'amb11_2 à propos de la distinction entre *freedom* et *liberty* dans la langue anglaise.

Nous ajoutons ici un autre exemple de compréhension de diverses opinions de partenaires de tridem, suivie d'une ouverture aux autres pour accord ou complément :

(9)

Bonjour à tous, Je pense que le premier parallèle entre nos expériences de la liberté est plutôt heureux. [...]. Le second parallèle porte sur [...] Enfin un troisième point commun me semble exister c'est [...].

You, perhaps, aren't right with me in the similarities between our own realization (feeling?) of freedom. It would be interesting to compare our points of view. I think we could all agree with the two first items, but the last one could be discussed. It may be on lyceum, if someone would accept to try again with me. I'm on holidays this week, and I'm waiting for a proposition (proposal ?); Friendly

[Tridem10, blogue, amb10_3, 30/10]

Ces deux parties sont d'autant plus distinctes ici que l'une est en français (intercompréhension) et l'autre en anglais (ouverture à la réaction de l'autre, invitation à prolonger la discussion dans un autre espace-temps).

4.5 Savoir-s'engager

Nous avons choisi de présenter cette compétence par la comparaison de deux postures d'apprenants. Regardons tout d'abord l'attitude d'amb11_2, un apprenant de l'UFC appartenant au Tridem11, qui fait l'inventaire des 'bons' et 'mauvais' membres de son tridem en écrivant dans son rapport réflexif :

(10)

Malheureusement, j'ai été déçu par les propos peu stimulants que je trouvais dans mon blogue 11. [...] Af011_3, seule, a publié régulièrement [...] alors qu'une étudiante [afc11_1] se contente de publier une photo où elle apparaît fort jolie, en précisant : « This is me », sans oublier d'énumérer combien elle a de frères et de sœurs, et le nombre de neveux et de nièces dont elle est tante ! A partir de là, elle est encore l'auteur d'un dernier petit texte, publier bien plus tard, ne laissant aucune chance à ceux qui souhaitait interagir avec elle autour du thème de la liberté.

[Tridem11, rapport réflexif, amb11_2, 13/12]

Dans cette dernière phrase citée, nous pouvons dénombrer quelques lacunes en orthographe grammaticale, d'autant surprenantes et remarquables que cet apprenant, enseignant de français, est habitué à manier la langue, et fait preuve par ailleurs d'un style alerte et riche.

Nous avons volontairement fait apparaître le code de l'apprenante désignée comme "mauvaise" participante par amb11_2 parce que dans une production d'une autre apprenante, nous constatons que pour celle-ci afc11_1, en l'occurrence une apprenante de CMU appartenant au Tridem11, a eu un rôle bien différent à l'intérieur du tridem. Ainsi, dans son collage, af011_3 (une apprenante de l'OU faisant partie du tridem 11) extrait de son blogue et colle les messages suivants, relatifs à l'activité de choix de citations proposée dans la première partie de l'étape 3 du scénario :

(11)

'He that would make his own liberty secure must guard even his enemy from oppression; for if he violates this duty he establishes a precedent that will reach to himself'. Paine, Thomas [af011_3]
Pourquoi est-il si difficile, pour une grande partie des hommes, d'admettre que leurs femmes sont aussi libres qu'ils le sont eux-mêmes ? [amb11_2]

On peut voir facilement en société que la plupart des gens croit à la liberté faux. Ils croient que leur propre liberté est la plus importante et ils oublient à respecter la liberté d'autres. Ils font souvent les choses qu'ils désirent sans pensant sur la conséquence ou si leurs actions enfreignent sur la liberté d'autres. [afc11_1]

[Tridem11, collage, af011_3, 03/12]

Dans ce collage, nous pouvons repérer des extraits de messages de trois membres du Tridem11 : un d'af011_3, l'auteure ; un d'amb11_2, l'auteur du rapport réflexif mis en exemple juste avant ; un d'afc11_1, l'apprenante de CMU qu'amb11_2 mentionne dans son rapport dans une perspective plutôt négative. Bien au contraire, ici, af011_3 reprend un message de cette apprenante et la présente comme faisant partie de sa lecture et compréhension du fil directeur du blogue. Elle fait preuve, à nos yeux, de la compétence **savoir-s'engager** de Byram, en se montrant capable de gérer les différends de participation et d'engagement de ses partenaires de tridem.

5. Un parcours de formation singulier ?

A côté de ces observations de présence des compétences de Byram, voici le cheminement particulier d'une apprenante de Genève (anonymisée sous le code : afg11_4). Celle-ci se présente dans son pré-questionnaire comme "très consciente de ses racines culturelles" (en cochant la case du chiffre 3, note maximale de l'échelle). Dans sa biographie langagière, elle dit utiliser le français seul comme langue au quotidien.

Un peu plus tard, dans l'étape 1, pour se présenter aux autres membres de son tridem, elle rédige et poste dans son blogue le message suivant :

(12)

Je suis née à Port-au-Prince, la capitale politique, administrative et culturelle de la République d'Haïti (la partie ouest de l'île d'Haïti). Malgré la misère et la pauvreté, les habitants de cette ville manifestent une certaine joie de vivre et de gaieté. je suis restée dans cette ville jusqu'au début de mes études universitaires. Ensuite, j'ai poursuivi mes études universitaires à Genève, Cité de la Paix et des grandes négociations internationales et j'habite dans cette ville.

[Tridem11, blogue, afg11_4, 02/10]

Dans ce message, on apprend que cette apprenante est haïtienne, donc de culture et de langue maternelle créole. Au début de la séance *Lyceum 1*, à la question "Qu'est-ce que la liberté représente pour vous ? ", elle témoigne :

(13)

Au moment où j'ai laissé Haïti, y avait un problème d'insécurité, y avait un coup d'état. [...] Y avait des coups de feu. [...] Alors là je voyais que la liberté c'était pas respecté parce que à ce moment-là, moi je vivais des diff euh des problèmes de euh très difficiles. Parce que on était, moi j'étais à la maison et là, y avait, euh, c'était pas euh, on pouvait pas euh, y avait des coups de feu partout, alors là je euh, ça peut atteindre la liberté, notre propre liberté à nous. [...] Dans ce pays là, on pouvait pas parler de liberté d'expression comme vous avez parlé tout à l'heure, dans cette période-là. Mais quand je suis arrivée à Genève, cette liberté-là, je voyais une grande différence parce que déjà y avait pas ce problème d'insécurité. Et là, j'ai vu tout de suite la grande différence, entre la liberté que j'ai, j'avais vécu en Haïti, et celle que j'ai à Genève, en Suisse [...].
[Lyceuml, Lyceum, afg11_4, 09/10]

Puis le tuteur demande à chacun de choisir "un moment où vous vous êtes senti tout à fait libre".

Quand arrive le tour de l'apprenante en question de parler, il y a d'abord un grand silence puis elle prononce quelques mots en anglais :

(14)

Difficult to speak.
[Lyceuml, Lyceum, afg11_4, 09/10]

Le reste de la formation va être particulier pour cette apprenante, dans le sens où il va être une suite de non-rencontres et non-échanges. Elle va participer aux différentes tâches qui jalonnent le scénario, sans bénéficier de partage avec les autres membres de son tridem. Concrètement, il va y avoir une coupure de parole au moment où elle est en train de prendre la parole (Lyceum 2), elle aura des problèmes de connexion et ne pourra assister à la troisième session *Lyceum* ; dans son blogue, elle tentera de répondre à certains messages de ses partenaires, sans arriver à trouver au moins un interlocuteur et faire décoller le débat :

(15)

Je rejoins [afoll_3] en disant que la liberté individuelle (liberté dans la vie quotidienne) est très importante. Contrairement aux autres personne du blogue 11 vivant dans des pays démocratiques, ma situation est différente, car venant d'un pays qui a connu la dictature (Haïti), ma vision de la liberté est différente, car pour moi dans ce pays, il est difficile de parler de liberté sans le mot insécurité (qu'on parle de la liberté de la presse, de parler librement, de circuler...) . Qu'en est-il dans un pays démocratique? Here are I think about freedom. With the others of the blogue 11, do you have other points parallel or divergent and this in report with your country?
[Tridem11, blogue, afg11_4, 25/10]

Ce message, par exemple, restera sans réaction directe. Une réaction sur un autre message d'elle, restera sans réponse de sa part... Enfin, dans le post-questionnaire, cette apprenante passera de la valeur 3 à 1 sur l'item : "J'ai conscience de mes racines culturelles", et sur celui : "Je sais gérer les malentendus qui résultent d'une mauvaise compréhension entre cultures". Une prise de conscience s'est opérée entre le pré- et le post-questionnaire : mais quel a été le gain en terme de compétence interculturelle pour cette apprenante durant la formation ? La

formation a-t-elle échoué pour elle ? Y a-t-il des paramètres particuliers qui sont un barrage à cette formation ? Le modèle de Byram, euro-centré, ne serait-il pas assez souple pour le vécu d'individus issus de pays en voie de développement ?

6. Conclusion

Ces premières observations d'acquisition d'une compétence interculturelle selon le référentiel de Byram demandent à être étendues. Le foisonnement des résultats attendus pose la question de l'organisation de ces observation, voire de leur étiquetage pour une plus grande lisibilité. Ceci fera particulièrement l'objet d'un travail de recherche futur.

Le groupe exo-culturel dont les membres appartiennent à des institutions différentes constitue une des caractéristiques principales d'une situation d'EIEGL. Elle est susceptible d'offrir une expérience de vie dont pourront bénéficier un grand nombre d'étudiants et de futurs enseignants de langue en vue d'en faire des locuteurs interculturels. Avant même, ou à côté, des projets de mobilité qui ne concernent aujourd'hui qu'une petite minorité d'européens, ce type de formation peut être un cadre expérimental où se développe et s'évalue une partie de la CIC, au sens du CECR. C'est pourquoi organiser et étiqueter les observables présentés pourrait aller dans le sens de la construction d'un cadre de référence évaluant l'acquisition d'une compétence interculturelle. Le postulat de transférabilité des compétences interculturelles d'une situation de contact avec une culture à une autre doit également être posé, afin de permettre à ces formations d'exister et à la recherche d'en vérifier la réalité.

Le cas singulier d'échec de la formation posé en fin d'article nous pousse à approfondir l'exploration du modèle proposé par Byram, et à le croiser éventuellement d'autres approches (Anderson 1999) : dans l'exemple exposé ici, la question de l'identité de l'apprenant croise les problématiques du statut de la langue seconde et de l'appropriation ou réappropriation d'une langue.

Remerciements

Le projet **Tridem** n'aurait pu avoir lieu en 2006 sans le soutien de la **British Academy** (<http://www.britac.ac.uk/>) et la participation active de Bonnie Youngs et Chris Jones de **Carnegie Mellon University**, Elodie Vialleton et Tim Lewis de **The Open University**. Qu'ils en soient vivement remerciés.

Références

Bibliographie

- Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- André V. & Castillo, D. (2005). "The 'Competent Foreigner': A new model for foreign language didactics?". In: Preisler, B. et al. (dirs) *The Consequences of Mobility. Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde : Roskilde University. pp. 154-162 Consulté en juillet 2007. http://www.ruc.dk/isok/skriftserier/mobility/mobility2/Andre_Castillo/
- Audras, I., Chanier, T. (2007). "**Tridem**, interactions à plusieurs à l'écrit – à l'oral et acquisition d'une compétence interculturelle dans une formation en langues en ligne". Dans Degache, C & Mangenot F. (Dir.), "Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures", *Linguistique et Didactique des Langues, (LIDIL)* (36). Consulté en juillet 2007. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00157770>
- Audras, I., Chanier, T. (2006). "**Tridem** et interaction à l'oral et à l'écrit dans une formation à distance en langue". *Actes conférence TICE 2006 (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement supérieur et l'Entreprise)*. Toulouse Consulté en juillet 2007. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00087737>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Chanier, T., Vetter, A. (2006). "Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 9 (1), pp. 61-101. Consulté en juillet 2007. http://alsic.u-strasbg.fr/v09/chanier/alsic_v09_08-rec3.htm
- Jackson, J. (2003). "Critical incidents across cultures". *Archives du Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*. CILT : University of Southampton. Consulté en juillet 2007. <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/paper.aspx?resourceid=1426>
- Levy, M. (2007). "Culture, Culture learning and new technologies: towards a pedagogical framework". *Language and Learning & Technology*, vol. 11, n°2. pp. 104-127. Consulté en juillet 2007. <http://llt.msu.edu/vol11num2/levy/default.html>
- Lewis, T. & Walker, L. (Eds.) (2003). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, Academy Electronic Publications
- Liaw, M.-L. (2006). "E-learning and the development of intercultural competence". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 10, 3. pp. 49-64. Consulté en juillet 2007. <http://llt.msu.edu/vol10num3/liaw/>
- O'Dowd R. & Ritter M. (2006). "Understanding and working with "failed communication" in telcollaborative exchange". *Computer Assisted Language Instruction Consortium Journal (CALICO Journal)*, 23 (3), pp. 623-642.
- Py, B. (1995). Interaction exolingue et processus d'acquisition. Cahiers de l'Insitut de Linguistique et des Sciences du Langage (ILSL), 7.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating. The key to teaching and learning on line*. Londres : Kogan Page.
- Vogt, K. (2006). "Can you measure attitudinal factors in intercultural communication? Tracing the development of attitudes in e-mail project. *ReCALL*, vol. 18, 2. pp 153-173.

Warshauer, M. (2003). "The allures and illusions of Modernity: technology and educational reform in Egypt". *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11, 38. pp 1-25 Consulté en juillet 2007. <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n38/>

Zarate, G. & Gohard-Radenkovic (dirs) (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris, Didier.

Logiciels

(Blogger, 2007). Logiciel de blogue . <http://www.blogger.com>

(Lyceum 2006). Site présentant la plate-forme audio-graphique synchrone Lyceum. <http://kmi.open.ac.uk/projects/Lyceum/>