

L'e-tandem dans un dispositif hybride visant à développer la compétence langagière et interculturelle : quel(s) scénario(s) de conversation pour réaliser ce double objectif ?

Monique Marneffe

monique.marneffe@kuleuven.be, Université KU Leuven

Résumé

La Belgique est un pays multilingue et multiculturel au paysage politique et médiatique relativement cloisonné. Dans ce contexte, les contacts vidéo (Skype) sont considérés comme une occasion d'améliorer les compétences orales et interculturelles. Ces sessions Skype sont considérées comme une extension des exercices oraux donnés dans le cadre d'un baccalauréat en linguistique appliquée. Des paires d'élèves francophones (ULiège) et néerlandophones (KU Leuven) se contactent chaque semaine en alternant les langues. Les recherches montrent que les conversations libres ne développent pas de facto une compétence interculturelle. Il est donc nécessaire de réfléchir à des types d'activités langagières qui conduisent au développement des compétences orales et (inter)culturelles. Deux types de scénarios de conversation ont été testés. Les étudiants reçoivent une macro-tâche (basée sur la pédagogie du projet) visant à démanteler les stéréotypes (le projet se réalise sur plusieurs séances de discussion). Par ailleurs, des exercices de conversation avec des sujets précis et ponctuels sont proposés pour développer la conscientisation culturelle. L'analyse des perceptions des étudiants montre que les conversations ponctuelles sont plus efficaces car, contrairement à la macro-tâche, elles se réalisent uniquement oralement. Lorsque la tâche est trop complexe, l'utilisation de l'écrit semble inévitable.

Mots-clés : Belgique ; conversation skype ; compétence orale ; compétence interculturelle ; macro-tâche ; conversations ponctuelles

Summary

Belgium is a multilingual and multicultural country with a relatively compartmentalized political and media landscape. In this context, video contacts (Skype) are seen as an opportunity to improve oral and intercultural skills. The Skype sessions are considered as an extension of the oral exercises given in a bachelor's degree in applied linguistics. Pairs of French-speaking (ULiège) and Dutch-speaking (KU Leuven) students contact each other every week, alternating languages. Research shows that free conversations do not de facto develop intercultural competence. It is therefore necessary to think about types of language activities that lead to the development of oral and (inter)cultural skills. Two types of conversation scenarios were tested. Students receive a macro-task (based on the pedagogy of the project) aimed at dismantling stereotypes (the project is carried out over several discussion sessions). In addition, conversation exercises with specific and punctual topics are proposed to develop cultural awareness. Analysis of student perceptions shows that one-time conversations are more effective because, unlike macro-tasking, they are only carried out orally. When the task is too complex, the use of writing seems inevitable.

Key-words: Belgium; skype conversations; oral skill; intercultural competence ; macrotask; one-time conversations

La proposition s'inscrit dans le cadre des « usages et pratiques » et concerne plus spécifiquement l'hybridation des modes d'organisation de la formation (distance/présence). Une description du contexte dans lequel s'ancrent les échanges conversationnels est utile pour cerner notre propos.

1. Le contexte belge

La Belgique est constituée de trois communautés linguistiques : la communauté néerlandophone, au nord et au centre du pays, la communauté francophone, au centre et au sud du pays et enfin la communauté germanophone installée dans les « Cantons de l'Est », région frontalière de l'Allemagne. La région de langue néerlandaise compte un peu moins de 60 % de la population, la région francophone, un peu plus de 32 %, la région de langue allemande moins de 1%, le reste de la population appartenant à la région bilingue de Bruxelles-Capitale. La maîtrise des langues nationales est variable selon la région et le niveau de scolarisation. La Belgique se présente donc comme un territoire multilingue (plusieurs variétés linguistiques coexistent sur son territoire) où le plurilinguisme demeure un défi à relever. Les programmes de cours pour les études secondaires sont distincts, selon les communautés linguistico-culturelles : la communauté Wallonie-Bruxelles offre le choix entre le néerlandais ou l'anglais, comme première langue vivante enseignée dans le secondaire (études concernant les 12-18 ans), la communauté flamande impose le français, la communauté germanophone également. Des études montrent que les élèves du secondaire se tournent de plus en plus vers l'anglais : soit par choix (en communauté Wallonie-Bruxelles), soit dans les faits (en Flandre, les élèves doivent choisir le français mais ils sont beaucoup plus exposés à l'anglais dans les médias). Pour une analyse détaillée de la connaissance des langues en Belgique, nous renvoyons à Ginsburgh et Weber (2006) et Ginsburgh (2016).

Dans les faits, les deux grandes communautés culturelles vivent plutôt l'une à côté de l'autre, que l'une avec l'autre. Par ailleurs, le système politique (la régionalisation) et le système médiatique (chaque communauté est exposée à ses propres médias) renforcent la méconnaissance des deux grandes communautés linguistico-culturelles. Le politologue Dave Sinardet (Beaucamp 2011) ne parle pas seulement de « méconnaissance », il va plus loin, il parle de mécompréhension :

Finally, si on veut garder une Belgique fédérale – et ce serait bien sûr légitime de dire qu'on ne veut plus la garder – et donc continuer à former un pays, on doit essayer d'abolir la mécompréhension mutuelle qui nous fait perdre énormément de temps. Tentons alors d'organiser au mieux ce vivre ensemble. Si on veut garder une solidarité interpersonnelle fédérale, il est aussi important d'avoir une base commune.

Ce n'est pas que tout le monde « il est beau et il est gentil », il y a certainement des différences, mais plutôt que de les mettre au frigo, essayons d'en parler. En poursuivant le même raisonnement, pourquoi n'aurions-nous pas également une compétence fédérale au niveau des médias, pour soutenir activement des collaborations entre la VRT et la RTBF, par exemple des débats communs ? Car, finalement, quel est l'intérêt à avoir des systèmes qui créent des malentendus communautaires, des clichés et des caricatures ?

Créer des espaces éducatifs virtuels permettant aux deux principales communautés du pays (la communauté néerlandophone et la communauté francophone) de se rencontrer, de se parler et d'apprendre à mieux se connaître se révèle donc particulièrement pertinent, surtout pour

des étudiants qui ont décidé de se spécialiser dans l'étude de la langue et de la culture de l'autre communauté.

2. « E » tandems, curriculum et outils méthodologiques

Pour mener à bien cet objectif de rencontres virtuelles, nous avons mis sur pied les « e-tandems » ou télécollaboration en binôme (visioconférence synchrone effectuée en dehors des cours et en prolongement de ceux-ci). Le public concerné est constitué d'étudiants de « baccalauréat académique » (terminologie des accords de Bologne équivalente en France au « bac +1 » et « bac +2 »). La formation suivie s'inscrit en linguistique appliquée : étudiants francophones (ULiège -Université de Liège) d'une part et étudiants néerlandophones (KU Leuven - Université catholique de Leuven), d'autre part, choisissent de se perfectionner dans deux langues étrangères, dont le français pour les néerlandophones et le néerlandais, pour les francophones. Ils sont de niveau B1 (CECR) et s'orienteront en Master vers la traduction, l'interprétation, le journalisme ou la communication d'entreprise. Le nombre de binômes constitués chaque année tourne autour d'une cinquantaine ; ce nombre est revu à la baisse au second semestre (une bonne quarantaine), vu les abandons après la session d'examen de janvier.

Le curriculum d'études prévoit dans chacune des institutions des heures d'exercices oraux à raison d'une heure semaine. Dans ce cadre, et parallèlement à des exercices « classiques » de compréhension à l'audition ou d'organisation de débats, les étudiants reçoivent des consignes de travail pour organiser au mieux leurs rencontres en e-tandems. Ils apprennent par exemple qu'ils doivent se contacter une fois par semaine à raison de trente minutes minimum et qu'ils parleront alternativement le français (une semaine) et le néerlandais (la semaine suivante). Au total, sur un trimestre, il y doit y avoir dix conversations, chaque locuteur bénéficiant une fois sur deux de l'aide du locuteur natif. Les heures de cours en présence offrent ponctuellement, des moments consacrés à la méthode tandem. En présentiel, et dans les deux institutions (KU Leuven et ULiège), les professeurs présentent les outils mis à la disposition des étudiants. Il s'agit du guide méthodologique et du « carnet de bord ».

Le guide méthodologique reprend les bases de la méthode tandem qui prône des rencontres régulières, une entraide pour progresser dans l'apprentissage de la langue et la découverte de l'autre culture, ainsi que la pratique alternative des deux langues. Le guide donne également des consignes et des pistes pour stimuler les échanges et pour aider le partenaire à progresser (techniques de feedback constructives). Des scénarios conversationnels y sont également proposés.

Le « carnet de bord » (Demaizière 2008) ou « journal d'étonnement » (Develotte 2006) poursuit quant à lui un double objectif. Premièrement, il permet un contrôle par l'enseignant des activités orales qui se déroulent en dehors des cours : les étudiants y notent des données factuelles comme la durée de la conversation, le thème, les mots de vocabulaire appris, les corrections apportées par le partenaire etc. Deuxièmement, Il permet à l'étudiant de prendre une certaine distance (ou attitude métacognitive) par rapport à son apprentissage : note-t-il régulièrement les mêmes erreurs, dispose-t-il d'assez de vocabulaire pour parler de manière fluide avec un locuteur natif ? Parvient-il à comprendre 70% ou plus de la conversation ? Fait-il répéter plusieurs fois ? Recourt-il souvent à sa langue maternelle pour exprimer ce qu'il veut dire ? Comment gère-t-il un malentendu dû à une mauvaise compréhension d'un référent culturel inconnu, etc. ? Que découvre-t-il d'un point de vue culturel ? Que ce soit par rapport à sa propre culture ou à celle de l'autre ?

D'un point de vue pratique, les tandems sont constitués de manière aléatoire par les professeurs titulaires des exercices oraux et ce, dès le début de l'année académique. Les activités langagières se déroulent sur deux trimestres (octobre-décembre et février-avril) ; les consignes varient d'un trimestre à l'autre (offre de variation des scénarios conversationnels).

3. La recherche exploratoire

L'expérience e-tandem est menée depuis trois ans, avec chaque année, de nouveaux étudiants. Outre les carnets de bord, les étudiants complètent également des enquêtes reprenant leurs appréciations des scénarios conversationnels expérimentés. Ces enquêtes nous donnent accès aux perceptions et au ressenti des étudiants et elles nous sont très précieuses pour évaluer la pertinence des scénarios proposés et leurs adéquations par rapport aux objectifs poursuivis. Notre recherche, que nous qualifions comme « exploratoire » et « appliquée » présente donc un caractère évolutif, en phase avec ce que nous apprennent les étudiants lorsqu'ils nous livrent leurs perceptions sur leur pratique tandem.

Nous nous proposons dans cet article de présenter les questions de recherche qui ont été abordées durant les trois dernières années. En 2015-16, nous nous intéressions principalement à l'intercompréhension (modalités d'échanges en binôme où chacun parle sa langue maternelle) (Carrasco 2010), mais les aspects culturels étaient également présents dans notre recherche. Nous renvoyons à Buurke et Marneffe (2016) pour l'intercompréhension et à Marneffe (2016, 2017 a et b et 2018) pour les préoccupations méthodologiques visant le développement de la compétence langagière et (inter)culturelle. Pour plus de clarté dans l'exposé, nous reprenons, ci-dessous, année par année, les différents constats dressés à partir de l'analyse des carnets de bord et des enquêtes réalisées auprès de nos étudiants.

3.1 Année académique 2015-2016

La question de 2015-16 est purement exploratoire : elle se concentre sur l'analyse des rubriques complétées par les étudiants dans leur carnet de bord. Cette année-là, nous avons invité les étudiants à compléter des fiches où il fallait noter le thème de la conversation, le vocabulaire appris, les erreurs corrigées et la réflexion suscitée par l'activité tandem sur sa propre culture et sur celle de l'autre. Les sujets de conversations étaient « libres ». Quelques suggestions ont été fournies dans le guide méthodologique pour les étudiants à court d'idées : description du cadre d'études (chambre, université, ville, région) d'activités sportives, de hobbies, d'habitudes alimentaires, de leur vision de l'Europe, anecdotes de vacances, etc... L'analyse des carnets de bord montre que les cases « réflexion sur ma culture » et « réflexion sur la culture de l'autre » étaient très peu complétées et que si elles l'étaient, il s'agissait de remarques assez superficielles, davantage liées à des constats de diversité/ similitude dans le curriculum d'études qu'à de réelles prises de conscience d'un « fonctionnement » culturel différent. Par « fonctionnement culturel », nous entendons, entre autres, la prise de conscience de normes et de valeurs à la base de nos comportements et de nos « jugements de valeur », nos modes de fonctionnement dans la vie de tous les jours, comme par exemple notre rapport au temps et à l'espace, les attitudes émotionnelles que nous nous permettons, notre manière de planifier les tâches à effectuer, etc.

Force est de constater que la pratique de la conversation libre n'incite pas les étudiants à entrer dans des questionnements de type plus spécifiquement culturels. Or, le Conseil de l'Europe (2010) prône le développement de curriculums à même de valoriser une éducation plurilingue et interculturelle. A cet effet Beacco et al. (2010) présentent la typologie de Byram qui distingue le savoir et le savoir comprendre (ou le développement de savoirs sur les

différences culturelles), le savoir agir (où la capacité de décider ensemble des stratégies à suivre pour mener à bien un projet interculturel) et le savoir s'engager (*critical cultural awareness*) ou travailler à prendre conscience des valeurs inconscientes à la base des préjugés pour prendre de la distance par rapport à ceux-ci.

3.2 Année académique 2016-17

Pour favoriser le développement d'une conscientisation (inter)culturelle, nous avons proposé, parallèlement aux conversations libres du premier trimestre 2016 (octobre – décembre), la réalisation d'un projet interculturel (deuxième trimestre février-avril 2017). Le but de la répartition en activités langagières contrastées, (conversations libres, d'une part, projet interculturel, d'autre part), était de pouvoir sonder les étudiants sur leurs préférences en termes de scénarios conversationnels. Pour le trimestre février-avril 2017, nous nous sommes orientée vers la pédagogie par objectif en proposant aux étudiants de réaliser une « macro-tâche ». Dans ce cadre, la langue est un moyen (non une fin en soi) : elle est un outil de communication permettant l'atteinte d'un objectif précis inscrit dans un projet. Plus précisément, il ne s'agissait plus de parler assez librement à propos de thématiques diverses mais bien plutôt de réaliser à deux la création d'un « objet interculturel », à savoir un script de scénario pour un clip belge de campagne de sensibilisation aux stéréotypes. Ce clip de sensibilisation avait pour objectif sociétal de promouvoir un mieux vivre ensemble et une meilleure compréhension entre les deux communautés culturelles concernées. La réalisation de la tâche devait permettre de développer dans le tandem des stratégies de négociation et de collaboration pour arriver ensemble à un même objectif « sémiotico-culturel ».

Les stéréotypes ont préalablement été abordés dans le cadre des cours d'exercices oraux et ce, des deux côtés de la frontière linguistique. Autostéréotypes (représentations figées qu'on se fait de sa propre culture) et hétérostéréotypes (représentations figées attribuées à l'autre communauté) ont été discutés en groupe classe. Parmi ceux-ci, on trouve entre autres « les Wallons sont vus comme des personnes paresseuses », « les Wallons sont au chômage », « les Flamands sont froids et peu émotionnels », « les Flamands sont nationalistes et séparatistes », etc.

L'objectif de la macro-tâche consistait à « démonter » le stéréotype en démontrant qu'il s'agissait d'une généralisation abusive. Pour ce faire, les étudiants devaient s'appuyer sur des données à la fois historiques (l'origine de l'idée préconçue) et statistiques (consultation de données factuelles). Ils devaient également interroger des membres de leur propre communauté pour connaître leur positionnement par rapport au stéréotype retenu. Cette recherche devait se faire dans les deux langues, à partir de sources puisées dans les deux communautés culturelles. Il fallait ensuite présenter le projet du clip de sensibilisation en français pour les étudiants de la KU Leuven et en néerlandais pour les étudiants de l'ULiège. Chaque projet devait être présenté et « défendu » devant le groupe classe qui votait ensuite pour élire le meilleur projet, avec un prix à la clé. Cette macro-tâche présente l'intérêt de construire un lien dialectique entre l'activité du groupe classe (première discussion en présentiel à propos des stéréotypes), la pratique du tandem (activités langagières à distance) et enfin, le partage avec les groupes classes à la KU Leuven et à l'ULiège. (activité de nouveau en présentiel).

Après la présentation de tous les projets, les étudiants ont répondu à une enquête concernant les perceptions des scénarios pédagogiques. Notre hypothèse était que les étudiants, en travaillant ensemble, allaient découvrir des modes de fonctionnement « professionnel » différents, des manières de planifier le travail différentes, et qu'ils allaient

devoir négocier, *collaborer* pour trouver un terrain d'entente. Pour cette macro-tâche, nous n'imposons pas de fréquence de contacts : seule existait l'obligation de résultat. L'enquête a montré que les étudiants ont trouvé la tâche très complexe et qu'ils s'étaient plutôt réparti le travail ; de *tâche collaborative* (ce que nous souhaitons et ce qui suppose un engagement mutuel et une coordination des efforts pour résoudre ensemble « le problème »), le projet a plutôt été appréhendé comme une *tâche coopérative* (ce qui implique plutôt un partage d'éléments, chacun étant individuellement responsable de sa partie). Pour la distinction entre *collaboration* et *coopération*, nous nous inspirons de CRHV (2018).

En tant qu'organisatrice de la macro-tâche, nous avons assisté à des présentations en néerlandais (à l'ULiège) et en français (à la KU Leuven) et nous avons pu constater que certains « produits finis » étaient un peu différents de part et d'autre de la frontière linguistique, en termes de développement : certains étudiants, plus perfectionnistes ou plus soucieux de « gagner des points » (tâche cotée), ont développé davantage certains aspects alors que les partenaires, qui estimaient que les points impartis pour la tâche ne méritaient pas un investissement conséquent en temps de travail, ont plutôt eu tendance à résumer le propos.

L'évaluation de l'expérience s'est donc révélée assez décevante, par rapport à l'objectif poursuivi. Par ailleurs, L'enquête a montré que le travail s'était surtout effectué par chat (et non oralement), pour « plus d'efficacité », selon les dires des étudiants. Les échanges oraux n'ont donc pas été autant stimulés que lors des conversations libres. Comme les étudiants en linguistique appliquée cherchent essentiellement, dans le cadre du tandem, à se perfectionner dans la pratique orale de la langue étrangère, ils se sont déclarés déçus d'avoir moins parlé pour effectuer la macro-tâche. Le point fort de la macro-tâche, point fort reconnu par l'ensemble des étudiants, toute communauté confondue, est cependant l'apport culturel du projet (réflexion à propos des stéréotypes).

3.3 Année académique 2017-18

Fort de notre expérience de 2016-17, nous avons renoncé à la macro-tâche : les balisages semblaient trop vagues (selon nos étudiants) et nous avons peu de contrôle sur les différentes étapes du travail lorsque le projet était en cours de réalisation. Nous avons dès lors proposé des activités langagières contrastées opposant cette fois des conversations libres (premier trimestre) à de nouveaux scénarios conversationnels (deuxième trimestre) plus appropriés pour susciter une prise de parole systématique. Nous avons opté pour des séquences ou activités langagières ponctuelles axées à la fois sur la pratique de l'oral et sur la conscientisation culturelle. Ces activités langagières ne devaient pas être trop complexes, elles devaient pouvoir mener à des « résultats » en un temps réduit : 30 à 40 min de conversation présupposant une préparation de 20 à 30 minutes (réflexion culturelle, recherche de vocabulaire, etc.).

Les étudiants ont donc reçu dès février 2018 de nouvelles consignes en présentiel et un nouveau guide méthodologique. Un cours magistral a été donné sur des concepts utiles pour stimuler une réflexion interculturelle. Nous nous sommes basée principalement sur Nunez et al. (2017) *Interculturele communicatie* et avons proposé des activités de partage / discussion à partir de diverses notions théoriques relatives au domaine culturel : les standards culturels visibles et les modes de pensées moins visibles et parfois peu présents à la conscience, les particularités des cultures à haut et à bas contexte, les attitudes dans le rapport « gestion d'activité(s) et temps (polychronie/ monochronie) », la perception de l'espace (où s'arrête l'espace public, où commence l'espace privé ?), les dimensions culturelles d'Hofstede

(2001). Les étudiants étaient invités à discuter ensemble des concepts culturels et à se positionner, le but étant de les faire réfléchir à leurs propres fonctionnements (individuels ou culturels) et d'apprendre à connaître ceux de l'autre. Par ailleurs, les étudiants ont été invités à consulter le site de *Cultura* (<http://cultura.mit.edu/>). Il s'agissait d'observer les propos tenus par des étudiants américains et français sur telle ou telle thématique (par exemple, les modes d'éducation des enfants) ou de réagir à des thèmes en produisant spontanément des associations de mots, à partager et à discuter ensuite.

Après les deux trimestres, nous avons interrogé nos étudiants pour savoir comment ils percevaient les conversations interculturelles par rapport aux conversations libres. Nous voulions également savoir s'ils préféraient les activités proposées par Nunez et al (2017) ou les activités découlant du site de *Cultura*. Le corpus sondé est constitué de 37 répondants KULeuven et de 30 répondants ULiège.

Les étudiants répondent en sélectionnant un chiffre sur une échelle de Likert allant de 1 à 5 : 1 tout à fait d'accord, 2 assez d'accord, 3 neutre, 4 plutôt pas d'accord, 5 pas d'accord du tout. (Motiver son choix est possible, voire encouragé).

Comme expliqué ci-avant, les questions posées ont pour but d'évaluer la pertinence des scénarios conversationnels proposés. Voici les cinq questions posées fin avril 2018 et pour chacune des questions, les résultats obtenus.

(1) J'ai préféré les conversations libres (trimestre 1) aux conversations interculturelles

La préférence pour la conversation libre est légèrement plus marquée en Flandre qu'en Wallonie. 61 % de néerlandophones sélectionnent 1 et 2 contre 49 % de francophones. La différence est peu significative vu la taille du corpus.

(2) Les activités axées sur l'interculturel sont utiles pour mieux comprendre comment nous « fonctionnons » culturellement.

La perception de l'utilité est plus franche en Flandre qu'en Wallonie 63 % de 'pour' (1 et 2) en Flandre contre 50% en Wallonie mais la différence est peu significative vu la taille du corpus.

(3) Les activités axées sur l'interculturel sont plus utiles que les conversations libres pour développer la compétence langagière.

Il y a assez bien de 1 et de 2 (24 % à la KU Leuven et 31 % à Liège) et surtout beaucoup de « 3 », par rapport aux questions précédentes, surtout en Flandre : 38 % Flandre contre 24 % Wallonie. Les commentaires des étudiants nous permettent d'interpréter le chiffre '3' comme suit : la compétence langagière est autant exercée dans les conversations libres que dans les activités interculturelles.

Par ailleurs, la perception de l'utilité de la séquence conversationnelle pour le développement de la compétence langagière présente des pourcentages encourageants par rapport à la macro-tâche (enquête 2016-17). Pour la macro-tâche, 60 % des étudiants estimaient avoir moins développé leur compétence langagière orale (pratique du chat, comme expliqué plus haut) que dans les scénarios de conversations libres. Pour la séquence conversationnelle, ils représentent moins de la moitié des sondés à estimer avoir moins exercé leur compétence orale que dans les conversations libres : 38 % en Flandre contre 45 % en Wallonie. Même si ces résultats doivent être interprétés avec précaution (corpus restreint), il semble plus utile, pour l'entraînement de l'oral, de travailler avec des séquences conversationnelles qu'avec une macro-tâche.

Les deux dernières questions se déclinent comme suit :

(4) Les activités *Cultura* sont plus utiles pour développer la réflexion interculturelle que les activités proposées par *Interculturele communicatie*.

(5) Les activités *Cultura* sont plus utiles pour développer la compétence langagière (discussion) que les activités proposées par *Interculturele communicatie*.

Pour les questions 4 et 5, nous disposons d'un corpus plus restreint. Seuls 30 sur 37 Flamands et 23 francophones sur 30 ont pris le temps de lire le manuel *Interculturele Communicatie*. Les pourcentages sont donc ici encore moins représentatifs. Ils permettent juste d'indiquer une tendance qui devrait être contrôlée l'année prochaine.

En ce qui concerne la réflexion interculturelle (question 4), les étudiants semblent privilégier les activités proposées par *Interculturele Communicatie*, plutôt que les activités *Cultura*. Dans les commentaires, il apparaît cependant que les avis sont partagés : on trouve tout et son contraire. Ainsi, certains étudiants estiment qu'il y a beaucoup plus à développer à partir de *Cultura* là où d'autres vont juste affirmer l'inverse.

En ce qui concerne le choix du stimulus (*Interculturele communicatie* / *Cultura*) pour développer la compétence langagière, ce sont les « 3 » qui dominent : 57 % en Flandre contre 39 % en Wallonie. Ce « 3 » est à interpréter comme supra : les étudiants apprécient autant un stimulus que l'autre, pour le développement de la compétence orale. Ils ne veulent donc pas trancher. Les commentaires soulignent l'intérêt de varier en tout cas les activités. Les étudiants estiment aussi que les conversations libres permettent l'exercice de la fluidité verbale : ils parlent de choses familières et ils maîtrisent le vocabulaire. Cela les met en confiance. Les tâches du deuxième trimestre demandent une recherche de vocabulaire, une préparation, ce qui constitue un avantage, pour certains, un désavantage, pour d'autres.

En ce qui concerne l'étude des positionnements culturels des deux communautés, (sont-ils similaires ou distincts au vu de notre public cible ?), nous devons encore dépouiller notre corpus constitué de plus de 400 fiches. Un survol rapide de commentaires livrés lors de l'enquête indique que les étudiants se sont découverts beaucoup de points communs ou ont estimé qu'au travers des activités interculturelles, ils découvriraient avant tout une personne (et pas spécialement une culture). Ce constat n'a rien d'étonnant : nous sommes « travaillés » par des identités multiples et dynamiques et nos étudiants ont beaucoup de choses en commun : une même tranche d'âge, une même orientation d'études et un même pays de culture occidentale... Par ailleurs, il faut bien entendu veiller à ne pas « fossiliser » les cultures (« la culture germanique » versus « la culture latine »), ce qui en termes de réflexion interculturelle serait bien évidemment contre-productif.

4. Conclusion provisoire

Nous pensons avant tout qu'il est important que chaque tandem puisse se développer harmonieusement, selon ses attentes et ses besoins. Les individus en contact ne se connaissent pas au départ : toute l'aventure consiste dès lors à négocier un terrain d'entente pour profiter au mieux de cette expérience « à distance ». Suite aux contacts virtuels, les $\frac{3}{4}$ des tandems se sont rencontrés « en vrai ». Cette rencontre était encouragée dans la mesure où une rencontre réelle les dispensait de quatre conversations virtuelles.

Le monde actuel est bien différent d'il y a 20 à 30 ans et il est de plus en plus évident que la rencontre avec l'Autre va bien au-delà d'une maîtrise du code linguistique et qu'elle est grandement facilitée par les TICE. Apprendre à prendre conscience de son propre « fonctionnement » culturel, dans le repérage des similitudes et des différences par rapport à l'Autre constitue un enjeu important stimulable par la télécollaboration. Si l'initiation à l'interculturel peut être réalisée en classe de langue par des activités de conscientisation, il

reste important que les étudiants puissent explorer à deux leurs dimensions culturelles respectives pour s'approprier un « inter(culturel) provisoire », ce concept étant à percevoir comme dynamique, évolutif, en constants questionnements et réajustements. Dans notre pays au territoire si petit, l'hybridation présence-distance permet d'introduire de la « porosité » entre les cultures, une circulation d'idées, de ressentis, un partage, des découvertes, bref, un « bouillonnement » culturel nécessaire à l'épanouissement citoyen de tout un chacun.

Bibliographie

- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F., Panthier, J. (2010) *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurielle et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beaucamp, S. (2011). Dave Sinardet : culture, médias et clivages linguistiques. *Agir par la culture, magazine politique et culturel*, 28. Récupéré le 4 septembre 2018 de <https://www.agirparlaculture.be/index.php/cote-nord/84-dave-sinardet-culture-medias-et-clivages-linguistiques>
- Buurke, D., Marneffe, M. (2016). Une expérience e-tandem intégrant l'intercompréhension dans son approche méthodologique. Bilan et perspectives. *Actes du XIVe colloque mondial FIPF*. Volume VIII, 47-60.
- Carrasco Perea, E. (2010), Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives. *Synergies Europe* 5, 7-12.
- CRHV (20& !). Travailler ensemble : coopérer ce n'est pas collaborer. *Revue RH*, vol 21, n° 1. Janvier, février, mars 2018. Récupéré le 18 octobre 2018 de <https://ordrecrha.org/ressources/revue-rh/volume-21-no-1/travailler-ensemble-cooperer-ce-nest-pas-collaborer>
- Demaizière, F. (2008). Quelques classiques de l'usage des TIC, Intervention au master2 de Lyon2. *Didactique.net*. Récupéré le 4 octobre 2018 de http://didatic.net/article.php3?id_article=172
- Develotte, C. (2006). (2008). Le journal d'étonnement, aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle. *Lidil*, 34, 105-124. Récupéré le 4 octobre 2018 de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00276813>
- Ginsburg, V., Weber, S. (2006). *La connaissance des langues en Belgique*. Récupéré le 5 octobre 2018 de <http://e cares.ulb.ac.be/ecare/personal/ginsburgh/papers/145.pdf>
- Ginsburg, V. (2016). Les francophones en Belgique ? 8.008.711 ou 8.088.712 ? *Le vif* 19 décembre 2012. Récupéré de <https://www.levif.be/actualite/belgique/les-francophones-en-belgique-8-008-711-ou-8-088-712/article-opinion-591683.html>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequence : Comparing values, behaviors, institutions and organisations across nations*. London : Sage.
- Marneffe, M. (2016). Recherche exploratoire pour développer les interactions orales en e-tandems : perceptions concernant la progression d'apprentissage et attitudes par rapport aux types de feedback. *Distances, médiations et savoirs* », n° 15. Récupéré le 4 octobre 2010 de <http://dms.revues.org/1498>.

- Marneffe, M. a (2017). E-tandem et « interculturalisation » : un archipel en chantier ! , *APLV*, 1,50-58. Récupéré le 4 octobre 2010 de <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article6554>.
- Marneffe, M. b (2017). E-tandem : quand l'interculturel interroge la méthodologie. *Le langage et l'homme* 2, 115-130. Paris : l'Harmattan.
- Marneffe, M. (2018). Motivations et e-tandems, scénarios didactiques en question. Dans Berdal-Masuy, f. (dir.). *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des Langues*. 229-246. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Nunez, C., Raya Nunez, M., Pompa, L. (2017) (4^e édition). *Interculturele communicatie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum