

La technologie peut-elle servir l'interculturel ?

Maddalena DE CARLO
Università di Cassino (Italie)

*Comprendre les autres est un idéal contradictoire :
il nous demande de changer sans changer,
d'être un autre tout en étant nous-mêmes.*

Octavio Paz

Résumé : *Ayant toujours plaidé pour une approche pédagogique « humaniste », j'ai parfois exprimé des réserves vis-à-vis d'un emploi massif de la technologie dans l'enseignement des langues. Des finalités éducatives telles que l'ouverture à l'autre, la réflexion sur sa propre langue et sa propre culture, le respect de la diversité se concilient mal avec une pratique qui voit l'apprenant face à un écran. Cependant, par sa vocation comparative et grâce au contact direct des participants dans les forums, le projet Galanet peut représenter un outil fécond pour développer non seulement ce qu'on appelle en Italie « educazione linguistica » mais aussi une éducation interculturelle.*

Introduction

A l'intérieur du large panorama des problématiques et des facteurs qui interviennent dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, mon intervention mènera une réflexion sur deux aspects en particulier : la place de l'interculturel et l'emploi des technologies de la communication, pour voir s'il est possible de mettre ces dernières au service du premier.

J'essaierai d'esquisser dans les grandes lignes les caractéristiques de chacun de ces deux aspects, qui peuvent interagir (ce que je voudrais enquêter) mais qui ne relèvent pas des mêmes domaines : l'un étant une fin et l'autre plutôt un moyen. Je m'occuperai donc séparément de leur importance et du rôle qu'ils peuvent jouer dans le cadre des langues étrangères.

Dans un dernier temps j'essaierai de voir si et comment un projet tel que *Galanet* peut représenter un lieu de rencontre fécond où la technologie est mise au service de l'interculturel.

Pour ce faire, je vais utiliser le riche matériel obtenu à travers les interventions aux forums de la protosession de *Galanet*, qui se sont déroulés de mars à juin 2003.

L'interculturel en didactique des langues

Au cours des années 70, deux ordres de facteurs d'origine différente suscitent une attention particulière aux aspects culturels, contenus inévitablement dans toute production langagière : l'un de nature plus strictement linguistique, l'autre lié plutôt aux changements sociaux.

Pour ce qui est du premier ordre, il s'agit des réflexions sur la pragmatique des philosophes du langage d'origine anglo-saxonne, de l'avènement de la linguistique chomskienne et de la notion de compétence de communication, introduite par le célèbre article de D. Hymes « On communicative competence » (1972). La langue est ici considérée comme un instrument d'interaction sociale, où la forme doit être adaptée aux intentions et aux situations de communication, et le sens est le fruit d'une négociation entre les interlocuteurs.

En même temps, l'élargissement de l'Union européenne et, à un degré supérieur, l'augmentation des échanges de biens et d'individus au niveau planétaire, placent au centre des réflexions politiques et éducatives le thème de la rencontre entre cultures et par conséquent de la communication en langues étrangères. C'est la convergence entre ces courants de recherche et la demande sociale qui a stimulé l'élaboration de la notion d'« interculturel ».

Comme le rappelle Robert Galisson (1995), l'approche communicative et la démarche interculturelle naissent plus au moins à la même époque (au cours des années 70) mais dans des contextes différents, leur rencontre s'est donc produite une décennie environ après leur naissance.

C'est au début des années 80 que le FLE (français langue étrangère) emprunte l'interculturel au FLM (français langue maternelle)¹ ; dans cette rencontre « les deux parties trouvèrent avantage » :

« En accordant l'importance qui lui revient à la dimension culturelle dans la pratique langagière, l'Approche Communicative a non seulement remis la culture en selle dans l'enseignement des langues étrangères, mais aussi doté la Démarche Interculturelle du cadre vide (à remplir) dont elle manquait, pour donner la mesure de son savoir et de son savoir-faire.

En échange, l'interculturel confère de l'assiette au communicatif, en développant l'idée de compétence culturelle, en amenant le débat sur un terrain trop longtemps négligé ou sacrifié, celui des cultures en contact et du rôle moteur de la dialectique de l'inter- dans la construction de la culture cible et la déconstruction/reconstruction plus explicite de la culture-source ».

Si le concept d'interculturel n'apparaît pas immédiatement parmi les principes théoriques de l'Approche communicative, c'est donc dans son sein qu'il a pu se développer. En effet, du moment que le point de vue socio-linguistique a déplacé l'intérêt sur l'aspect sémantique du langage et sur les relations entre langage et société, le schéma triadique : locuteur, message, récepteur ne peut rendre compte de la complexité de l'événement de communication.

Le concept de compétence présuppose alors des connaissances et des savoir-faire d'ordre non seulement *linguistique* (les composantes verbales du discours), mais aussi social : *paralinguistique* (les caractéristiques prosodiques de l'expression) ; *kinésique* (la mimique, la gestuelle, les mouvements corporels) ; *proxémique* (la disposition dans l'espace, la distance entre les interlocuteurs) ; *performatif* (les actions et les comportements qui assurent la réalisation des intentions de communication des locuteurs) ; *socio-culturel et pragmatique* (l'ensemble des comportements cohérents avec le contexte, les différentes situations sociales et les significations qui les caractérisent). La dimension culturelle de la communication doit être prise en compte dans toutes ses formes.

Mais quels sont les facteurs qui entrent en jeu au cours d'une interaction entre individus appartenant à des cultures différentes ? Quelles sont les capacités qu'ils doivent mobiliser et coordonner ?

Pour essayer de répondre à cette question, il est possible d'adopter deux points de vue : l'un soulignant la diversité entre les différentes cultures et la difficulté pour leurs membres à interagir avec ceux des autres cultures ; l'autre, mettant surtout en évidence les caractéristiques communes à n'importe quelle culture, sur la base

¹ Dans le panorama didactique français, cette notion appartient en premier lieu au F.L.M., elle fait son apparition au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale en 1975, concernant l'école primaire et ayant comme objectif l'intégration des jeunes migrants à l'intérieur des systèmes scolaire et culturel français.

desquelles il est d'ailleurs possible de communiquer avec les êtres humains du monde entier.

En effet, il semblerait que des macro-catégories d'actes de parole soient représentées auprès de toutes les populations : suivant la taxonomie de Searle, il est possible de reconnaître les actes *représentatifs* (descriptions, affirmations), les actes *directifs* (ordres, requêtes), les actes *expressifs* (excuses, félicitations), les actes *commissifs* (promesses, offres), les actes *déclaratifs* (ceux qui transforment la réalité : déclarer une guerre).

D'autre part, il est vrai aussi que ce qui change d'une culture à l'autre est exactement la façon dont ces actes sont réalisés, leur distribution et leur valeur à l'intérieur de chaque culture.

Quoi dire, à qui, à quel moment et comment le dire, peuvent paraître des objectifs banals à atteindre, mais dès que nous communiquons dans un contexte socioculturel différent du nôtre, nous nous rendons compte de la difficulté de cette tâche.

Ces considérations nous amènent à croire que les capacités de base, nécessaires au bon fonctionnement d'un échange de communication entre des individus appartenant à des cultures différentes, s'avèrent être surtout des **capacités extralinguistiques**, articulées en capacités sociales, relatives au contexte et capacités sémiotiques, relatives à l'emploi des différents codes expressifs (y compris le code verbal).

Les modèles d'interaction caractéristiques de ces communications, entre locuteurs appartenant à des contextes culturels différents, peuvent se conformer à deux tendances : l'une fondée sur un principe d'asymétrie, l'autre sur un principe de réciprocité.

Dans le premier cas la relation se déroule de façon asymétrique du fait du pouvoir communicatif inégal des participants. A l'intérieur de ce type de relation un des participants gère et contrôle l'interaction au niveau des sujets à traiter, des temps et des tours de parole à distribuer, etc. ; le schéma question-réponse est le plus représentatif de ce type d'échanges, qui dans une perspective pragmatique sont définis *one-up/one-down* (voir par ex. l'interaction parent-enfant, professeur-élève, supérieur-inférieur dans le domaine professionnel et de façon encore plus évidente dans le domaine militaire).

L'autre modalité, celle de la réciprocité relationnelle, requiert un contexte interactif dans lequel les deux interlocuteurs, tout en ayant des compétences différentes, exercent le même pouvoir communicatif et occupent alternativement le rôle de meneur de la conversation.

A l'intérieur de cette modalité, les acteurs de l'échange de communication, par leurs expressions, par leurs comportements et leurs attitudes construisent un échafaudage relationnel et communicatif, déterminent la nature et le développement de l'échange et en partagent ainsi la responsabilité.

Les analyses de conversations entre autochtones et étrangers ont montré que ces échanges semblent suivre la plupart du temps le principe d'asymétrie : ils ont une structure particulière pour la langue utilisée, pour la distribution du tour de parole, pour la position inégale des deux participants. Mais, en dépit de cette asymétrie structurale, la vision du monde, le point de vue et les représentations de l'étranger entrent, bon gré mal gré, de plain-pied dans la relation et l'influencent.

Dans un contexte communicatif interculturel, nous devons alors tenir compte davantage de deux caractéristiques de base de la communication : la première met

en évidence l'appartenance de l'individu à un contexte socio-culturel particulier, la deuxième relève du développement socio-cognitif et affectif de l'individu.

A ce propos, il est intéressant de rappeler que si, d'une part, tout individu est le fruit du contexte socio-culturel dans lequel il vit et s'il repropose, consciemment ou inconsciemment, des valeurs qu'il considère comme universelles, objectives, indiscutées ; son identité, d'autre part, n'est pas toute contenue dans cette appartenance socio-culturelle, chacun de nous est aussi un individu unique et multiple à la fois, avec ses convictions, son histoire personnelle, ses sentiments intimes qui n'appartiennent qu'à lui.

L'aspect dynamique et évolutif qui caractérise toute communication, devient alors particulièrement évident dans une communication interculturelle : deux individus appartenant à deux contextes culturels différents participent à un processus de modification réciproque où, face à l'altérité, chacun d'eux est appelé à se mesurer avec son identité. Au cours d'une relation communicative entre des individus qui font référence à des contextes culturels différents, les compétences de communication de l'autochtone et de l'étranger entrent en jeu de façon différente mais réciproque. C'est justement ce concept de **réciprocité** qui s'avère central dans une approche interculturelle de l'éducation.

Cette réciprocité ne se donne pas automatiquement : c'est un **choix** que chaque participant peut faire consciemment face à la diversité de l'autre. C'est **dans** et **par** la relation que les deux individus partagent la responsabilité du processus de communication qu'ils sont en train de construire ensemble.

Bienfaits et méfaits des technologies de la communication

Dans cette deuxième partie, je voudrais faire quelques considérations sur le rôle et la place des technologies de la communication dans un cadre éducatif.

On ne cesse jamais de souligner dans différents domaines – scientifique, économique, politique – que les sociétés deviennent de plus en plus complexes, flexibles et en évolution constante ; les savoirs de moins en moins stables ; les capacités requises aux individus de complexité croissante.

Dans ce cadre, les politiques et les institutions éducatives occupent une position stratégique : l'instruction ne peut plus se limiter à la transmission de connaissances, considérées comme des produits finis. C'est le concept d'instruction lui-même, d'ailleurs, qui est remplacé par celui de formation d'abord et d'aide à l'apprentissage ensuite. Comme le remarquent France Henry et Claude Ricciardi Rigault (1996), chercheurs auprès de la Télé-Université du Québec : « *De nos jours la force des individus réside dans leur capacité à apprendre, ce qui veut dire à maîtriser l'information, à l'assimiler, à la transformer en connaissances et à savoir l'utiliser de façon rapide et efficace. [...] L'apprentissage dont il est question dans ce contexte se réalise la plupart du temps sans guide, en dehors des structures didactiques ou formatives traditionnelles. [...] Ce processus, amplifié par les technologies, transforme la société de l'information en société pédagogique.* »

Dans cette « société pédagogique » un modèle-produit de l'apprentissage doit laisser la place à un modèle-processus : le repérage, l'élaboration et l'analyse des informations et des données, la construction du sens, l'auto-apprentissage, l'apprentissage coopératif, le développement de stratégies cognitives, la capacité de proposer des solutions originales à des situations problématiques inconnues sont autant de savoir-faire nécessaires tout au long de la vie des individus.

La technologie représente, dans ce contexte, le pivot autour duquel tournent ces mutations des sociétés et des systèmes productifs : la réalisation de réseaux numériques et la transmission à grande vitesse de l'information, l'intégration de différents canaux de communication (son, image, texte), la multiplicité de parcours interactifs, etc., ont profondément modifié les demandes et les besoins en termes d'apprentissage et de formation.

Dans notre domaine, la didactique des langues étrangères, l'emploi de la technologie n'est pas tout nouveau. Dès les années 60, l'audiovisuel sous ses différentes formes a modifié la pratique de l'enseignement linguistique : d'abord avec la présence du magnétophone et du projecteur d'images fixes des méthodes SGAV, puis par l'introduction des cassettes vidéo, plus tard encore grâce aux réceptions satellitaires. A cette même époque (les années 80), les télécommunications ont ouvert les portes à de nouvelles expérimentations, notamment les banques de données et la messagerie électronique, pour en arriver ensuite au multimédia, où l'interactivité occupe une place centrale.

Ce renouveau a permis une contextualisation de plus en plus large du matériel linguistique présenté aux apprenants, une exploitation majeure de documents authentiques issus de sources diverses, un accès direct aux informations offertes par le réseau, un contact réel avec des étudiants étrangers par le courriel et les télé- et vidéo-conférences.

Compte tenu de tous les apports positifs offerts par les nouvelles technologies à l'enseignement, je vais maintenant exposer quelques perplexités. Une première considération concerne la primauté de la culture de l'image, qui s'est imposée dans nos sociétés à la suite de l'avènement de la télévision.

La supériorité de l'image sur le texte écrit a été justifiée par la plus importante quantité d'information contenue dans l'image, par rapport au texte écrit. Ce type de raisonnement se fonde en réalité sur une confusion entre l'acception du terme « information » issu de la théorie de l'information et le même terme utilisé dans la communication ordinaire. Du fait de cette confusion nous tendons à faire coïncider deux concepts qui, dans une acception scientifique, sont tout à fait distincts: celui de **contenu informatif** et celui de **connaissance**.²

Dans la communication courante, quand nous faisons référence à un haut degré d'information, nous pensons en termes qualitatifs ; dans la théorie de l'information il s'agit de valeurs quantitatives. Quand le contenu informatif est élevé sur le plan qualitatif (comme par exemple le tableau d'un artiste, un projet industriel, une radiographie) il faut posséder des instruments conceptuels sophistiqués pour l'interpréter. De plus, si nous voulons transmettre ce type particulier d'informations nous avons à notre disposition seulement la communication verbale.

Les technologies de la communication peuvent jouer un rôle essentiel pour élargir l'expérience individuelle, mais il est nécessaire en même temps de se doter d'instruments conceptuels encore plus puissants, si nous ne voulons pas risquer de devenir des utilisateurs passifs de ces techniques. Or, selon moi, l'enthousiasme qui a accompagné le développement de l'informatique à l'intérieur de l'école a fait

² Je ne vais pas m'arrêter sur ce matériel pédagogique proposé par le marché éditorial qui se réduit souvent à une simple transposition sur support informatique d'exercices structuraux, centrés sur la langue plutôt que sur une démarche communicative. Ce sont des thèmes sur lesquels les spécialistes du domaine ont déjà exprimé leurs réflexions, je ne prétends donc ni à l'originalité ni à l'exhaustivité.

sous-évaluer les risques d'un affaiblissement des moyens linguistiques et donc d'une déconceptualisation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le concept de multimédia, lui aussi, n'est pas sans ambiguïté. Comme le souligne Th. Lancien (1998), celui-ci peut devenir, pour des raisons surtout commerciales, un *mot de passe* ou un *concept fétiche*. Selon ce même auteur, les quatre attributs qui caractériseraient un véritable produit multimédia sont : l'*hypertexte* (un réseau permettant d'accéder à un nombre considérable de textes à travers des liens), la *multicanalité* (la co-existence sur un même support de différents canaux de communication), la *multiréférentialité* (la diversification et la multiplication des sources d'information), l'*interactivité* (la possibilité d'obtenir des réponses différenciées, en réaction à une intervention humaine). Or, il est nécessaire de saisir les spécificités de ces propriétés, pour comprendre quelles sont les valeurs ajoutées que chacune d'elles apporte à l'ensemble du produit. Il se peut que la richesse de stimuli visuels, l'emploi massif des différents canaux, la surabondance de renvois possibles, soient plus au service de l'esthétique que d'un projet pédagogique cohérent.

En particulier, pour ce qui est de l'interactivité le risque est encore une fois de confondre un concept technologique qui investit uniquement la possibilité de rétroaction, avec un concept d'interactivité comme caractéristique de toute relation humaine. Ce glissement sémantique semble cacher une autre substitution, plus profonde : cette machine, ne réalise-t-elle pas nos désirs de toute-puissance, offrant un succédané (incessamment à notre disposition) de la dialectique présence/absence, rapprochement/éloignement dont est tissée la trame de toute relation entre êtres humains ?

Pour ce qui concerne l'Internet, il est encore question du rapport qualité/quantité : la toile nous offre des possibilités infinies, mais c'est justement pour cela qu'il est très difficile de les exploiter de façon efficace. Encore une fois, c'est souvent la quantité qui a le dessus sur la qualité. Un des côtés pervers de cette prétendue démocratisation de l'information, entraînée par la toile, est justement le fait que l'accès est extrêmement facile et peu coûteux : tous peuvent, par des moyens relativement simples, avoir leur propre site sur lequel publier leurs ouvrages et diffuser leurs idées, ce qui apparemment ne constitue qu'un avantage. D'ailleurs, il est effectivement possible de trouver en ligne des revues spécialisées dans différents domaines, les publications d'organismes internationaux, les ouvrages contenus dans des bibliothèques prestigieuses, etc. Le désavantage réside dans le fait que cet accès sans discrimination à un moyen si puissant est devenu une sorte de conteneur fourre-tout, sans aucune hiérarchie, sans un ordre explicite et constitue un véritable paradis pour diffuser des messages publicitaires qui touchent un très large public à peu de frais.

La navigation soulève alors le problème de la consultation et d'un accès aux données qui soit réel et non seulement potentiel. Pierre Lévy (1990) remarque à ce propos que tout se passe « comme si l'on explorait une grande carte sans jamais pouvoir la déplier ».

Cette dernière considération nous renvoie à un ultérieur risque de mystification : la conséquence paradoxale que cette énorme quantité de données, déversées sans critères explicites dans un réseau potentiellement infini, a sur nos temps de recherche est qu'au lieu d'aller vite, nous passons beaucoup de temps à comprendre où nous en sommes, souvent sans résultats satisfaisants.

Mais ma critique ne veut pas utiliser l'argument « vitesse » pour dénoncer le fait que la technologie ne maintient pas ses promesses ; je voudrais au contraire m'arrêter un peu sur ce mythe de l'ère moderne. En 1989, au colloque « Les Etats Généraux des Langues » le linguiste Harald Weinrich, ouvrant la séance plénière, opposait dans son intervention le « temps de la vitesse » au « temps de la lenteur ». Il soutenait l'argument que dans un monde caractérisé par la rapidité des mouvements physiques ; des changements sociaux, économiques, politiques ; de la naissance et la disparition de modèles culturels « éclair » ; des renouvellements technologiques... il était nécessaire de sauvegarder un « temps de la lenteur »³. La sphère dans laquelle cette lenteur doit s'imposer est exactement celle qui concerne la construction du savoir, l'apprentissage, la formation de l'individu. Il ne faut pas avoir peur d'avancer lentement dans ce domaine, puisque les détours, les hésitations, les arrêts représentent autant de moments d'appropriation, de réflexion, d'approfondissement et ne peuvent qu'être souhaitables.

Or, il m'est arrivé souvent d'observer, avec regret, mes élèves « consommer » à une vitesse record des produits culturels sous forme d'hypertextes ou de CD-Rom, le modèle étant le *zapping* télévisuel : on s'accroche pour quelques secondes à une image puis, vite distraits par un *hot word*, nous avons envie d'aller voir de quoi il s'agit, mais le texte auquel nous sommes reliés est trop long et lire sur un écran c'est fatigant, surtout s'il y a d'autres pages-écran qui nous promettent de nouvelles émotions. A la suite de ces séances au labo, je me suis souvent posé la question si nous (les enseignants, les formateurs, les décideurs de programmes...) n'étions pas en train de former, en pleine bonne foi, une masse de « consommateurs compétents », à savoir des individus capables de suivre les modes d'emploi des derniers modèles d'ordinateurs, de téléphones portables, de caméra vidéo, de jeux vidéo, et qui assurent donc un marché à ces produits ? L'élargissement de l'accès à l'instruction doit-elle impliquer automatiquement l'abandon d'un savoir abstrait, sans application immédiate, au bénéfice d'un savoir pratique, dé-conceptualisé, procédural ?⁴

Pour conclure, je dirais qu'il n'est pas question de lancer un acte d'accusation contre la technologie ou de vouloir la bannir des pratiques de classe. Il s'agit plutôt de devenir de plus en plus conscients de ses potentialités mais aussi de ses limites, de ses avantages mais aussi de ses risques ; du fait, surtout, que plus les moyens sont puissants plus il est nécessaire de les plier à nos buts, si nous ne voulons pas en subir seulement une sorte de fascination.

Notre travail d'enseignants consistera alors, plus que jamais, à développer chez nos étudiants des capacités d'observation et d'analyse du fonctionnement de la communication, le savoir critique, la réflexion, la formation de modèles logiques qui permettent l'abstraction et la généralisation.

³ J'ai entendu avec plaisir répéter cette idée par le personnage du film *M. Ibrahim et les fleurs du Coran* : le vieux commerçant dit au jeune garçon dont il est devenu l'ami : « J'ai fait beaucoup de choses dans ma vie, mais à mon rythme : avec lenteur. La lenteur, voilà le secret du bonheur. »

⁴ D'autres questions, enfin, sur lesquelles je ne m'arrêterai pas maintenant, mériteraient d'alimenter un débat ultérieur : l'écart qui peut se produire entre pays à technologie forte et pays moins dotés de ces moyens ; la formation des enseignants qui doit être repensée en fonction des nouvelles compétences technologiques requises ; le risque d'affaiblissement des frontières entre réalité et fantaisie, entraîné par la réalité virtuelle ; le rapport entre la technologie et les formes plus traditionnelles de transmission du savoir... pour n'en citer que quelques-unes.

Le projet Galanet : technologie et interculturel

Revenons maintenant à la question initiale : est-ce qu'un projet comme *Galanet*, par ses présupposés théoriques et méthodologiques, par les modalités d'interaction mises en œuvre et par le mode d'exploitation des ressources techniques, peut représenter un modèle *humaniste* de formation par la technologie ?

Pour répondre à cette question, je vais d'abord présenter dans les grandes lignes le projet Galanet⁵ et à la fin tirer quelques conclusions. Il s'agit d'un projet européen, maintenant à sa troisième et dernière année d'existence, qui voit la collaboration d'universités européennes (Université Stendhal Grenoble 3, Universidad de Aveiro, Universitat Autònoma de Barcelona, Centro DoRif-Università - Università degli Studi di Cassino, Université Lumière Lyon 2, Universidad Complutense de Madrid, Unité de Technologie de l'Education de l'Université de Mons-Hainaut, Università di Pisa) dans la conception et construction d'une plate-forme à distance sur Internet qui permette la pratique de l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes, soit la possibilité de communiquer en utilisant la langue maternelle ou une des langues impliquées. Les utilisateurs sont des étudiants et des adultes non-étudiants, maîtrisant au moins une langue romane. L'objectif principal est celui de développer une pédagogie de l'intercompréhension en langues romanes par la mise au point d'une méthodologie spécifique qui encourage les potentialités offertes par la proximité des langues.

Au terme de trois ans, le résultat du programme se présentera sous la forme d'un dispositif de formation ouverte permettant de générer sur Internet la mise en ligne pédagogique de sessions thématiques d'intercommunication en langues romanes, à savoir des forums en asynchrone et « chats » en synchrone, en portugais, italien, français et espagnol entre des groupes de participants éloignés.

Après une première phase de préparation, au cours de la deuxième année, une session prototype s'est déroulée, dite protosession, ne présentant pas encore toutes les fonctionnalités, mais proposant des activités aussi proches que possible de la situation d'apprentissage visée à terme.

C'est le matériel produit par des étudiants et des enseignants au cours de cette deuxième phase, en particulier les forums qui se sont déroulés de mars à juin 2003, que j'ai pris en considération (voir en annexe les titres des forums ainsi que quelques extraits des interventions des participants).

À la lumière du matériel analysé, je voudrais mettre en évidence quelques éléments constitutifs de ce projet qui se placent à différents niveaux.

1) Un premier niveau concerne le rapport entre le linguistique et le culturel à l'intérieur du contexte des langues romanes. Est-ce que l'idée de partager des origines linguistiques, le fait de retrouver des étymologies communes, de pouvoir retracer une histoire au moins partiellement parallèle, la possibilité de

⁵ Je vais utiliser, pour cette brève présentation, la documentation concernant le projet et publiée dans le site <http://galanet.free.fr/>. Je m'abstiendrai ici de développer le concept de proximité linguistique qui est à la base du projet, de ses avantages et de ses inconvénients (constitués surtout par des fausses analogies ou par ce qu'on appelle « transparence trompeuse »), tout en rappelant que, selon de nombreuses recherches, les apprenants d'une langue voisine à leur langue maternelle, non seulement reconnaissent avec facilité les éléments linguistiques proches (soient-ils lexicaux, grammaticaux ou phonologiques) mais, la charge cognitive étant moins élevée, ils sont libres de se concentrer davantage sur les éléments les plus éloignés.

suivre la migration des mots d'une langue à l'autre peuvent développer un sentiment de réciprocité et faciliter la communication ? Il me semble que nombre de problématiques concernant les langues ont été touchées et que ces réflexions ont amené les participants à se poser des questions sur les cultures réciproques.

2) Un deuxième niveau concernant le processus d'apprentissage est caractérisé par la présence d'un **input compréhensible** : les recherches sur l'acquisition linguistique ont montré que l'exposition à la langue étrangère est condition nécessaire, mais non suffisante à l'apprentissage. Pour que l'*input* soit productif, il doit être compréhensible et suivre certains critères, auxquels les communications échangées dans les forums répondent pleinement :

– la *contextualisation* des productions : les coordonnées sociolinguistiques de l'interaction sont connues et partagées par tous les participants ;

– leur *structuration* : le langage des participants assure un haut degré de compréhensibilité grâce à l'emploi de la langue maternelle, qui permet d'exprimer les différents points de vue au niveau le plus performant ;

– la *négociabilité* à laquelle les interlocuteurs peuvent recourir en cas d'incompréhension, par des demandes d'explication et par des reformulations.

3) Un troisième niveau concerne la modalité du forum proprement dite. Dans un ouvrage récent, traitant de façon particulière le rapport entre changements socio-économiques et enseignement des langues, Claire Kramsch et Steven Thorne (2002) remarquent l'aspect paradoxal des réseaux de communication : d'une part ils encouragent un certain degré d'aliénation, par la réduction du contact en face-à-face, d'autre part, ils fournissent de nouvelles connexions qui favorisent les interactions sociales et la construction d'un espace communautaire. De plus, les lieux de rencontre virtuels tels que le courrier électronique, les chats, les téléconférences, etc. présentent parfois des risques de fragmentation et d'incohérence, dus à la grande quantité de matériel non hiérarchisé. Pour cette raison, les spécialistes de la communication à distance soulignent l'importance de deux principes :

– la conception d'un projet spécifique qui assure un ordre dans les échanges et crée un cadre commun et cohérent ;

– la présence d'un animateur compétent, qui aide le groupe à atteindre le but fixé et à améliorer sa performance.

Or, il me semble que le cadrage du forum tant au niveau des contenus qu'au niveau de la gestion a assuré une interaction régulière entre pairs géographiquement dispersés, le développement d'une communauté d'interlocuteurs en ligne et le renforcement de la production et de la compréhension en langues de la part des participants.

Et encore une fois c'est la possibilité d'interagir, chacun dans sa propre langue, qui promeut une interaction fondée sur la **réciprocité** : les participants ont à leur disposition toute la richesse de leur lexique et de leurs moyens expressifs en général ; en même temps chacun doit se mettre en position d'étranger par rapport aux autres, mettre en question ses propres certitudes et s'efforcer de comprendre les raisons d'autrui, en tenant compte des diversités culturelles. Cela permet le partage des expériences, un échange de savoir et de connaissances qui s'inscrivent en ligne directe dans la tradition du **travail** et de l'**apprentissage coopératifs**.

Je résumerai maintenant les thèmes principaux traités par les participants, je renvoie aux annexes pour quelques exemples d'interventions plus étendus.⁶ Déjà à la suite d'une lecture en survol, il semble évident que l'intérêt tourne autour des problématiques culturelles qui impliquent une réflexion et une mise en question de ses propres certitudes : le conflit entre localisme et globalisation, la construction de moyens communs pour augmenter la compréhension et l'acceptation réciproques, l'importance des produits culturels et artistiques de chaque pays pour faciliter la compréhension de la diversité, le rôle des langues dans le rapprochement des personnes et des peuples..., mais allons voir plus en détail.

– Comme en témoignent les titres, un premier groupe d'interventions concerne de toute évidence des concepts tels que l'identité, la relation à la diversité, le sentiment d'appartenance ou d'étrangeté.

– Un thème assez proche est celui des stéréotypes et des représentations vis-à-vis de soi et des autres que chacun de nous s'est formé, sans s'en rendre compte.

– Des réflexions sur les langues occupent également un certain nombre de forums.

Là aussi, une première préoccupation s'adresse aux lieux communs et aux stéréotypes sur la langue maternelle de chacun et sur les langues étrangères.

– Une autre problématique d'ordre linguistique a déclenché de réactions passionnées, à savoir la défense de la diversité linguistique. Les réactions à ce thème, tout en défendant passionnément la diversité, montrent en même temps la conscience du fait que culture signifie différence, variabilité et donc conflit potentiel. En effet, la caractéristique du culturel est justement de considérer comme universel ce qui est local : nous tendons toujours à transférer sur le contexte nouveau nos critères interprétatifs et nos habitudes comportementales (par *transfert sociopragmatique* – notre perception du contexte extralinguistique et *pragmalinguistique* – les moyens linguistiques utilisés pour construire les rapports sociaux).

– Malgré l'enthousiasme pour la participation au projet, souligné à plusieurs occasions, les intervenants expriment leurs perplexités sur la possibilité d'une véritable compréhension entre des interlocuteurs provenant de différents pays, dont les langues peuvent être semblables mais dont les nuances des diversités culturelles sont tout de même difficiles à être saisies.

Ce sentiment d'ambiguïté vis-à-vis d'une réalité que l'on ressent proche et à la fois étrangère a été décrit par les spécialistes de la communication interculturelle : ils ont montré que le niveau pragmatique du langage est le plus riche en implications identitaires : les émigrés, par exemple, tendent souvent à vouloir garder leur accent ou leur gestuelle comme signe d'appartenance à leur culture d'origine.

– D'autres forums se concentrent sur des aspects de la langue, liés en particulier aux spécificités des nouveaux moyens de communication et aux transformations d'ordre formel qu'ils peuvent engendrer.

⁶ Je m'excuse auprès des intervenants aux forums pour ce découpage qui sera sans aucun doute arbitraire, puisque subjectif, et je m'excuse également pour avoir pris la liberté de couper les interventions, trop longues pour être reproduites en entier. Enfin, je voudrais rappeler que le choix de développer certains sujets plutôt que d'autres est lié uniquement à une limite d'espace : tous les thèmes proposés sont intéressants et pertinents à mon discours, toutes les interventions riches en idées et réflexions. Les textes proposés sont à considérer à titre d'exemple.

Malgré toutes ces contraintes, j'espère ne pas avoir trop trahi les propos des auteurs.

– La curiosité par rapport aux traditions et aux racines historiques de certains phénomènes de culture partagée, encore une fois de nature linguistique mais aussi comportementale est démontrée par le choix des deux thèmes suivants : les proverbes et leur charge culturelle et la valeur dans chaque pays impliqué d'une fête populaire très ancienne tel le Carnaval.

– Enfin, un forum auquel participent des jeunes étudiants ne pouvait pas faire l'économie de deux domaines culturels et artistiques : la musique et le cinéma de chaque pays pour faciliter la compréhension de la diversité. Les points de vue personnels, politiques, éthiques ne manquent pas non plus, ni l'expression des attentes, des désirs, des souhaits pour l'avenir.

En conclusion, il s'agit de thèmes à forte vocation interculturelle échangés par des modalités interactives, ce qui semble confirmer la conviction, répandue depuis déjà quelques années, selon laquelle l'enseignement et l'apprentissage linguistiques et culturels s'avèrent être les lieux privilégiés pour développer une éducation à la citoyenneté non seulement européenne, mais internationale. Pour reprendre les mots de M. Byram (1994) : «*It is feasible to see language and culture learning a significant – perhaps **the** significant – locus for education for international citizenship*».

Bibliographie :

- ABDALLAH- PREITCELLE M. (1992) : *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette.
- BYRAM M. (1994) : *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Multilingual Matters, 100.
- Conseil de l'Europe (1986), *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.
- GALISSON R. (1995) : « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? », *E.L.A.* 100.
- HENRY F., RICCIARDI RIGAUULT C. (1996) : « Spazio virtuale pedagogico e analisi della comunicazione via teleconferenza » in M. A. GARITO (coord.), *La Multimedialità nell'insegnamento a distanza*, Garamond, Roma.
- KRAMSCH C & THORNE S. (2002) : "Foreign language learning as global communicative practice" in D. BLOCK & D. CAMERON (eds.), *Globalization and Language Teaching*, Routledge, U.K.
- LANCIEN Thierry (1998) : *Le Multimédia*, Cle International, Paris.
- LEVY P. (1990) : *Les Technologies de l'intelligence*, Paris, La Découverte.
- PALLOTTI G. (2000) : *La seconda lingua*, Bompiani.
- RUSSO L. (1998) : *Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli.

Annexes

Voici trois des thèmes choisis et des extraits d'interventions parues dans les forums :

- 1) **Titres :**
 - Et quand on part de chez soi ?

– O que è ser estrangeiro? (...) Podemos ser ou sentirmo-nos estrangeiros dentro de nosso próprio país?

Barbara. *Viajar es estupendo. Siempre ayuda a prender de lo ajeno y de lo propio, del país al que viajamos y del de donde venimos... Cuando viajo tengo los ojos bien abiertos y miro de forma diferente, estoy más atenta y observo y me observo porque salir de lo cotidiano nos ayuda a comprender(nos) mejor.*

Marie (...). *Voilà pour moi ce que signifie parfois l'acte de voyager : c'est oublier qui on est, se plonger dans un univers nouveau qui est celui de la découverte et de l'étonnement et oublier nos tracas. C'est une pause dans notre existence et en même temps un immense enrichissement. Les voyages portent l'intérêt de ne plus être français ou italien ou espagnol, mais citoyen du monde ouvert aux autres et prêt à offrir sa culture à qui la voudra.*

Clémentine D. *J'adore me retrouver dans un pays étranger et en présence d'une autre culture... l'adaptation est parfois difficile mais l'ouverture d'esprit est telle que l'on oublie vite que nos proches sont loin et on profite du moment présent. Bien sûr on peut se sentir dans ce cas différent, voire étranger, mais on l'est parfois plus dans son propre pays.*

2) Titres :

– I pregiudizi

– O que è ser latino(a)? Que traços físicos, psicológicos e morais nos definem?

Sandie. *Pour moi en tant que française, je pense que le « style » latin existe, pas au sens Latino du Cinéma, mais plutôt dans la manière d'être, de penser, d'agir. Cela se voit beaucoup entre le Nord et le Sud de la France: le Sud est à mon avis une région latine (au sens de la culture, gastronomie, style de vie,...) Le style légendaire des latins est cool, calme, un peu macho, et en France c'est la fameuse caricature du Pasticci de 11h., de la pétanque et de la sieste pendant que le soleil cogne.*

Mariana. *El macho latino es una pura ilusión creada por Hollywood y sus aliados, igual que el «chili con carne», en la realidad, no existen.*

Monica. *Ce li potremmo forse dimenticare tutti gli affascinanti latini friulani, trentini, lombardi, veneti, (dai capelli color rosso veneziano) che quando escono dalle loro natie contrade devono più volte ribadire la loro appartenenza alla terra italica? Ma il temperamento, ahimé o per fortuna rimane! Determinato, combattivo, volitivo, solare, gioioso, ottimista ...oh... sono forse un po' di parte?*

Patty. *Eu penso (e espero!!!) que isso de os latinos serem machistas já esteja ultrapassado! Talvez se perpetue um pouco com piadas e «bocas», mas penso que a nossa geração è já esclarecida o suficiente para não ceder a esse tipo de preconceitos redutores e falsos.*

3) Titre :

– Lieux communs et idées reçues sur les langues romanes

Milena. *Bonjour, j'espère que cette expérience va nous permettre de nous connaître un peu mieux et de « détruire certaines idées reçues », (idiotes, bien sûr) que nous avons sur les autres langues romanes et leurs cultures.*

Elena (...). *mi piacerebbe sapere quali sono i luoghi comuni sulle lingue romanze viste dalla Francia. Qui in Italia si pensa, ad esempio, che per parlare spagnolo basta aggiungere una « s » in fondo alle parole...*

Moni (...). *Purtroppo è luogo comune, a certi livelli di ignoranza pensare che il portoghese sia una sorta di storpiamento dello spagnolo. (...) Altro luogo comune, sempre fra persone che a stento conoscono il portoghese, è ritenere la variante brasiliana più « facile », più comprensibile rispetto al portoghese europeo.*

Monica. *L'italiano visto dalla Francia, e in particolare da una regione di frontiera come la nostra, è nella rappresentazione collettiva prima di tutto una lingua intrinsecamente facile per via delle numerose affinità morfologiche con il francese. (...) L'italiano è anche però per molti francesi la lingua « del cuore », una lingua bella, dolce, musicale (...)*

Elena 2. *Luoghi comuni, stereotipi, false credenze... anche le lingue romanze ne sono vittime. Certo è che in Francia l'italiano non è più vista come una lingua degli emigranti, di una classe sociale spesso emarginata, bensì come una lingua « musicale », di genti vicine, facilmente abordabile e praticabile....*

