

Furstenberg, G. (2010). "La conception et le rôle de la tâche dans le cadre d'un échange interculturel en ligne". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

La conception et le rôle de la tâche dans le cadre d'un échange interculturel en ligne

Gilberte FURSTENBERG
M.I.T., USA
gfursten@mit.edu

Résumé

Cet article se fonde sur plusieurs expériences d'échange interculturel en ligne menées depuis douze ans entre des apprenants de français dans une université américaine, et des apprenants d'anglais dans des universités et/ou Grandes Ecoles en France. Il s'attache à définir la place et le rôle de la tâche dans le cadre d'un tel apprentissage et à en évaluer les spécificités propres. Écrit dans une double perspective, celle du concepteur d'abord, puis celle de l'enseignant (aux Etats-Unis), son objectif principal est de faire part des pratiques et principes qui sous-tendent l'élaboration des tâches visant à développer la compréhension interculturelle.

Mots-clés : conception, micro-tâches et macro-tâches, apprentissage, méthodologie.

Abstract

This article is based upon several intercultural online exchanges that have taken place for the last twelve years between learners of French in an American University and learners of English in Universities or Grandes Ecoles in France. It attempts to define the place and function of the task within such a learning environment and to highlight its specificities. Written from a dual perspective: that of the project designer first and then the teacher (in the United States), its main objective is to share the practices and principles that underlie the design of tasks for developing intercultural understanding.

Keywords: design, micro and macro tasks, intercultural learning, methodology.

1 Le contexte, l'objectif et l'approche

L'échange interculturel en question, intitulé *Cultura*, a été conçu en 1997 au Massachusetts Institute of Technology¹. Il se situe spécifiquement à l'intérieur de deux cours de langues (l'un au MIT et l'autre en France) qui partagent un objectif commun : développer chez les étudiants une meilleure compréhension de la culture de l'autre,

¹ Conçu par trois enseignants français (Gilberte Furstenberg, Sabine Levet et Shoggy Waryn) et commencé au MIT en 1997, grâce à une subvention du gouvernement américain, *Cultura* a été adapté à de nombreuses autres langues et cultures, reliant des étudiants américains avec des étudiants en Chine, Espagne, Italie, au Mexique, en Russie et d'autres pays.

même si des objectifs secondaires différents peuvent venir s'ajouter de part et d'autre de l'Atlantique². Nous nous centrons ici essentiellement sur le seul espace commun aux étudiants en France et aux Etats-Unis, à savoir (1) le site web qu'ils ont à leur disposition et sur lesquels sont présentés une série de matériaux issus des cultures française et américaine et (2) des forums de discussion en ligne qui vont permettre aux étudiants d'échanger leurs perspectives sur ces matériaux tout au long du semestre.

Les deux cours en question ont une autre composante commune : tous deux ont lieu dans une situation d'apprentissage hybride comprenant un cours en présentiel, et une partie en ligne (celle des forums de discussion), ces deux parties étant reliées à des degrés plus ou moins étroits selon que le cours a lieu aux Etats-Unis ou en France.

2 Objectif et approche

Comme chacun le sait, **comprendre** la culture de l'autre est un objectif vaste, composé d'un non moins vaste champ. *Cultura* vise essentiellement à (1) faire saisir la partie **invisible** de la culture, c'est-à-dire les modes de pensée et de fonctionnement, les valeurs, attitudes et croyances partagées de ceux qui vivent dans une culture, y compris les paradoxes et contradictions inhérents et (2) à essayer de faire comprendre les raisons et le fondement de ces attitudes.

L'approche qui nous a paru la plus prometteuse pour atteindre ce but est l'approche comparative : en comparant une variété de documents semblables issus de leurs cultures respectives (ce que Julie Belz (2003) appelle des "*textes parallèles*") les étudiants voient facilement émerger les ressemblances et les différences entre les deux cultures, le simple processus de juxtaposition les rendant visibles à l'œil et à l'analyse.

3 La première tâche du concepteur : le choix les matériaux

La première tâche qui lui incombe est de choisir les matériaux sur la base desquels les étudiants construiront leurs connaissances et communiqueront.

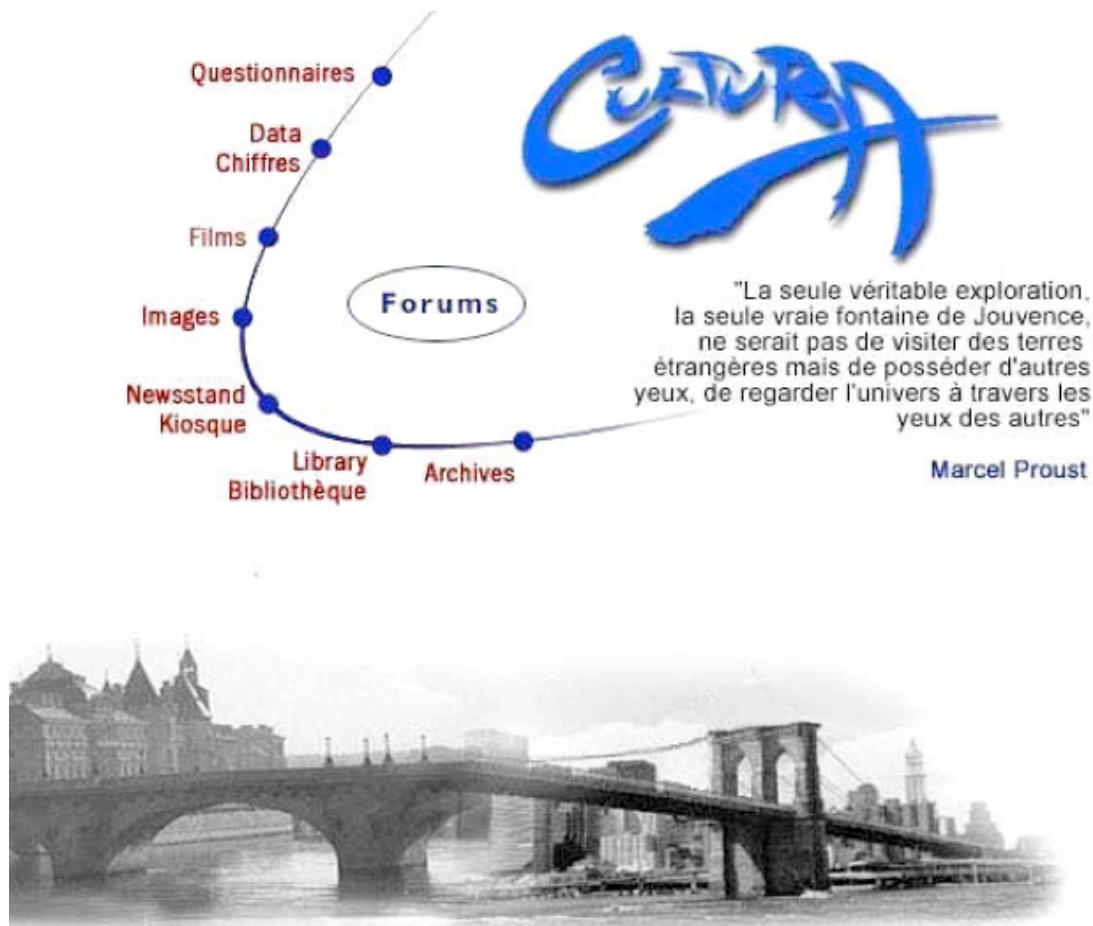
Lorsqu'il s'agit d'échange interculturel en ligne, qu'il soit hybride ou non, on entend parfois, tout au moins aux Etats-Unis, un discours selon lequel, il est important que les

² Ainsi, dans le cours de français au MIT (qui se situe à un niveau intermédiaire), nous travaillons également sur la grammaire.

étudiants choisissent les sujets dont ils veulent discuter. Leur engagement supposé sera alors la garantie d'un échange fructueux. Or trop souvent soit les étudiants tendent à choisir des sujets **superficiels** (s'attachant à savoir ce que l'autre aime faire le samedi soir, ou quel type de musique ils écoutent le plus, etc.), soit leurs conversations se bornent à un échange d'informations et on peut alors légitimement se demander ce qu'ils apprennent vraiment, et où se situe la compréhension interculturelle.

Il nous est apparu très clairement, dès le début de la mise en œuvre du projet, qu'il était nécessaire d'avoir une base solide à partir de laquelle les étudiants communiqueraient et que les matériaux devaient être sélectionnés, dans une grande mesure, par l'enseignant. Ce fut notre première tâche.

Partant du principe que la découverte et la compréhension d'une autre culture ne sont pas le résultat d'une expérience statique mais d'un processus dynamique de construction collective, nous avons choisi de proposer aux étudiants une sorte d'itinéraire où leur sont présentés des matériaux qui s'ajouteront les uns aux autres et qui leur permettront d'approfondir et d'élargir progressivement ensemble leur champ d'investigation.



© Copyright CULTURA 2000

Figure 1 : le site internet *Cultura*.

La découverte mutuelle de la culture de l'autre commence tout simplement par des mots. Les étudiants remplissent d'abord (dans leur langue maternelle³), une série de trois questionnaires : (1) un questionnaire bilingue de simples associations de mots (quels mots associez-vous à : "*réussite/success, liberté/freedom, individualisme/individualism, autorité/authority, travail/work*", etc.), les mots nous ayant paru un point de départ particulièrement approprié dans la mesure où ils cachent, reflètent et véhiculent des associations et connotations souvent très différentes et parfois même opposées, tel le mot "*individualism/individualisme*", par exemple; (2) un questionnaire où les étudiants sont amenés à compléter un certain nombre de phrases (ex : "*un bon voisin/a good neighbor, un bon citoyen/a good citizen, un enfant bien élevé/a well-behaved child*") et enfin (3) un

³ Ou tout au moins, dans la mesure où les classes incluent souvent quelques étudiants étrangers, la langue du pays dans lequel ils vivent et étudient.

troisième questionnaire leur demandant leurs réactions à des situations hypothétiques (ex : "*vous voyez une mère dans un supermarché qui gifle son enfant/you see a mother in a supermarket slap her child; vous faites la queue depuis 10 minutes et quelqu'un vous passe devant; vous voyez un étudiant à côté de vous qui triche lors d'un examen*", etc.) - ces situations se déroulant dans des contextes différents et mettant en jeu différents types de relations : amis, étrangers, collègues, etc...

Certaines de ces mêmes relations apparaissent délibérément dans les trois questionnaires (comme "*voisin, un bon voisin et votre voisin ne vous dit pas bonjour*") de façon à proposer une analyse transversale qui permettra de voir émerger et donc de différencier le regard **idéal** que l'on peut poser sur un objet ou une personne et la réalité du quotidien.

Puis le champ d'investigation des étudiants s'amplifie. La courbe ci-dessus, qui symbolise à la fois le processus et l'itinéraire que les étudiants sont amenés à suivre, leur permet d'élargir progressivement leur vision. Leur itinéraire leur donne ainsi accès à :

- des statistiques et sondages nationaux français et américains qui leur permettent de replacer leurs premières observations dans un contexte socio-culturel plus large, et donc de confirmer, contredire ou nuancer ce qu'ils auront déjà découvert ;
- des films français et leur remakes américains, tels que "*Trois Hommes et un Couffin*" et "*Three Men and a Baby*", qui proposent un autre medium d'observation sur, entre autres, les modes de fonctionnement et d'interaction entre personnes ;
- des journaux et magazines nationaux qui amènent les étudiants à comparer les gros titres et/ou à analyser la façon dont un même événement international, par exemple, est décrit et traité dans la presse américaine et française ;
- une bibliothèque qui propose des extraits de textes historiques, littéraires, philosophiques et anthropologiques écrits par des Américains sur la France et par des Français sur les Etats-Unis, ces regards croisés ouvrant encore d'autres angles d'observation et permettant de remonter aux sources de certains phénomènes culturels ;

- un module et un outil qui donne la possibilité aux étudiants des deux côtés de l'Atlantique de télécharger des photos et vidéos sur des sujets communs choisis ensemble (sur un aspect de leur vie quotidienne, par exemple ou sur un objet de publicité) et de les comparer ensuite - ce module étant le seul où les étudiants eux-mêmes créent le contenu ;
- enfin, des archives, rendues accessibles ou non au choix des enseignants, qui permettent de comparer les réponses et les forums du semestre en cours avec ceux des années précédentes, et ce depuis 1997.

Au cœur de ce voyage se situent les forums de discussion asynchrones où les étudiants, discutant de tous ces matériaux, partagent leurs perspectives et points de vue.

4 Les tâches données aux étudiants (dans la perspective de l'enseignant aux Etats-Unis)

Il est évident qu'une seule multiplicité de matériaux ne va pas d'elle-même créer une meilleure compréhension. Encore faut-il les mettre en relation pour créer une dynamique qui permettra aux étudiants d'atteindre l'objectif voulu, à savoir une connaissance et une compréhension de plus en plus approfondies de la culture de l'autre.

Et c'est là qu'interviennent les tâches données aux étudiants. Construites sur le principe du "*scaffolding*", terme conçu par Wood, Bruner and Ross (1976), elles vont aider les étudiants à construire ensuite leur propre **édifice**.

Facteur de motivation et d'implication par l'apprenant, la tâche a longtemps été au cœur de l'apprentissage (Ellis, 2003), et c'est certes le cas ici également. Mais ces tâches se doivent d'être, plus que jamais, en adéquation parfaite avec les objectifs, car c'est par leur seul biais que les étudiants pourront construire graduellement leur compréhension de l'autre culture. Le rôle essentiel de l'enseignant sera donc d'élaborer des tâches qui donneront à tous les matériaux et aux forums non seulement leurs vraies valeurs et signification mais créeront un mouvement constant d'approfondissement et d'élargissement, de confrontation et de synthèse. C'est ainsi que se créera la dynamique nécessaire pour engager les partenaires dans un processus collectif de découverte, d'exploration et de questionnement, favorisant au passage un apprentissage

constructiviste (Brooks & al, 2005) à l'image même de la culture qui est elle-même dynamique, complexe, et en mouvement perpétuel.

4.1 Micro et macro tâches : introduction

De même que l'apprentissage linguistique basé sur la tâche repose sur un processus d'interaction et de négociation permanents entre les apprenants, selon des modalités proposées par l'enseignant (Willis 1996), l'apprentissage interculturel suppose également des tâches qui auront une fonction bien définie : accompagner et étayer le parcours collectif des apprenants.

Notre expérience⁴ nous a montré la nécessité d'élaborer deux types de tâches : des **micro-tâches** (au niveau des documents eux-mêmes) et des **macro-tâches**, donnant la possibilité aux étudiants de part et d'autre d'aller au delà de documents spécifiques, d'établir des corrélations entre plusieurs types de documents, de faire des synthèses, de s'interroger, etc. de façon à toujours aller plus loin.

4.2 Les micro-tâches : exemples

En voici quelques exemples précis, chacune constituant en fait une étape par rapport à l'autre dans le parcours d'ensemble, telles qu'elles se déroulent au long d'une semaine type⁵ et qui illustrent la façon dont les étudiants travaillent et avancent dans leur compréhension.

• Tache/Etape 1

Elle consiste à comparer et analyser les réponses aux questionnaires d'associations de mots (travail que les étudiants font chez eux). Après un travail de recherche de vocabulaire, les étudiants suivent des instructions détaillées, leur demandant de faire un recensement des réponses données, de "*repérer les mots et expressions qui apparaissent le plus souvent du côté français et ceux/celles qui apparaissent le plus souvent du côté américain, de les compter et de les noter dans la grille d'analyse jointe, d'entourer les mots qui n'apparaissent que d'un côté et de les noter également sur la grille d'analyse,*

⁴ Nous tenons à préciser que cet article présente la seule perspective de l'enseignante aux Etats-Unis, l'enseignante-partenaire en France pouvant en avoir une fort différente.

⁵ Il s'agit, dans cet exemple, de la semaine où sont analysés les réponses au questionnaire d'associations de mots.

de créer des catégories de mots (à quelle sphère appartiennent-ils?), de regarder le type de mots utilisés (sont ils neutres ? abstraits ? concrets ? etc.)" et ensuite de noter des commentaires dans la grille de travail. "Ecrivez des remarques, hypothèses, questions que vous vous posez. Ces commentaires serviront de point de départ à la discussion en classe et à votre participation aux forums dans les jours qui viennent".

Ce type de tâche peut paraître excessivement précis, mais il nous paraît essentiel pour aider les étudiants à extraire le maximum d'informations de ces documents et pour leur fournir plusieurs pistes d'analyse qu'ils pourront ensuite poursuivre.

• **Tâche/Etape 2**

Cette étape (qui suit la précédente) se passe en salle de classe : les étudiants y échangent (en français) leurs observations sur les mots qu'ils ont analysés, cette mise en commun leur permettant d'avoir une vue plus large et plus complète. Cela est le cas tout au moins dans le cours de français au MIT, sachant qu'il peut se passer des activités fort différentes dans les cours de l'autre institution, dans la mesure où l'autre enseignant choisit seul(e) ses activités de classe, en fonction du niveau (souvent plus élevé) de ses propres étudiants.

• **Tâche/Etape 3**

Les étudiants entrent ensuite dans les forums de discussion (chez eux et non en classe). Là encore les consignes – pour ces forums asynchrones - sont extrêmement précises, et introduites par une explication qui nous paraît essentielle sur la fonction même des forums : *"Les forums vous permettent d'échanger vos observations et points de vue avec vos partenaires transatlantiques dans le but d'essayer de mieux comprendre leurs façons de voir et d'expliquer les vôtres. Vous allez y (1) poster vos remarques et observations personnelles (2) proposer des hypothèses, (3) poser des questions aux étudiants français dans le but d'en savoir plus et de demander un éclaircissement un point ou un autre et (4) répondre à leurs questions".*

Deux consignes nous apparaissent fondamentales : 1. L'importance pour les étudiants de poser des questions. Un questionnement permanent et soutenu de leur part est, à notre avis, la seule façon de "garantir" un véritable dialogue et d'éviter que les forums ne soient une série de commentaires les uns à la suite des autres. 2. La nécessité d'écrire dans leur

propre⁶ langue (les étudiants aux Etats-Unis en anglais, les étudiants français en français). Cette dernière consigne est le fruit d'un choix délibéré. Fidèles à notre désir de développer une compréhension approfondie, il nous est apparu très rapidement que la seule langue d'utilisation possible dans ces forums était sa **propre** langue. Les avantages sont multiples, le premier étant une égalité linguistique entre tous les participants : entre les deux groupes transatlantiques – qui peuvent être de niveaux complètement différents – et chaque étudiant à l'intérieur de son groupe. L'autre avantage est que chacun peut expliquer sa propre culture dans ses nuances et sa complexité. Il est important aussi de réaliser qu'en retour nos étudiants lisent un français contemporain, vivant, authentique et que la façon dont les Français s'expriment sur ces forums devient en lui-même un nouvel objet d'analyse culturelle. Il convient enfin de préciser que nos étudiants s'expriment exclusivement en français en classe et dans tous leurs travaux d'analyse, essais, etc.

• Tâche/Etape 4

Les étudiants sélectionnent ensuite des commentaires d'étudiants français sur les forums, soit parce qu'ils les trouvent **intéressants** (pour une raison ou pour une autre), soit parce qu'ils leur ont appris quelque chose de nouveau, soit parce qu'ils soulèvent une question. Les extraits, apportés en classe, sont alors partagés avec les camarades de classe et l'enseignant, et deviennent une nouvelle source de discussion et réflexion collectives. Le va et vient permanent entre les forums en ligne et la salle de classe permet à ces deux espaces distincts de s'enrichir et se nourrir mutuellement.

4.3 Les macro tâches : exemples

Elles ont pour but d'élargir le champ de vision des étudiants, en les encourageant à établir des liens entre différents types de documents. Ainsi, lorsque les étudiants comparent deux films (un film français et son remake américain), il leur est proposé non seulement des stratégies d'analyse, mais il leur est demandé explicitement, entre autres, de dire si les différences qu'ils découvrent à travers la comparaison des films, "*illustrent, à leur avis, des aspects sous-jacents de la culture américaine et française et si oui, lesquels?*" Ils sont ensuite encouragés à "*relier certaines observations à propos des films avec des observations qu'ils ont pu faire jusqu'à présent à travers l'étude des documents*

⁶ Ou, comme dit plus haut, dans la langue du pays dans lequel ils vivent et/ou étudient

précédents". Ce type de tâche conduit les étudiants américains à découvrir comment, par exemple, les notions culturelles touchant à l'explicite et l'implicite qu'ils avaient auparavant découvertes se manifestent également mais sous une forme différente dans les films (dans la façon, par exemple, dont les personnages racontent à Jacques/Jack ce qui s'est passé pendant son absence).

De même, dans le cadre de l'échange de photos sur un sujet choisi par les étudiants, il leur est demandé non seulement de commenter les images qu'ils voient, mais d'examiner dans leur ensemble le type d'images prises par les étudiants de part et d'autre : "*que reflètent-elles? que disent-elles?*" Ce type de tâche a ainsi amené les étudiants à revoir émerger, à travers leur propre reportage photographique sur un thème choisi en commun comme "*nos repas*" par exemple, la tendance des Français à **l'abstraction**. Ils font des rapprochements subtils entre (1) le type de photos montrées par les étudiants français (qui se centrent essentiellement sur l'objet d'observation, "*la nourriture*", eux-mêmes s'excluant en général des photos), (2) les mots utilisés pour répondre aux questionnaires d'associations de mots et (3) le discours des étudiants français sur les forums, où ils se focalisent sur le **concept** d'individualisme (l'objet) et non de la façon dont **eux-mêmes** voient et comprennent personnellement l'individualisme.

Inversement, pour pallier la tendance parfois excessive des étudiants à rechercher ou voir dans les nouveaux documents qu'ils analysent une confirmation de ce qu'ils ont découvert auparavant, les étudiants sont encouragés explicitement à soulever des contradictions. Ainsi, à propos du forum sur les statistiques et sondages, la consigne est la suivante : "*Veillez poster ici des sondages ou statistiques que vous avez trouvés (n'oubliez pas d'indiquer l'adresse Internet du document auquel vous faites référence) qui illustrent, éclairent ou semblent contredire un aspect de la culture française que vous avez exploré. Demandez des éclaircissements à vos partenaires, si nécessaire et/ou demandez leur ce qu'ils en pensent*". Les contradictions - apparentes ou réelles - sont ensuite discutées et analysées dans la salle de classe puis à nouveau dans les forums.

Des forums ont été créés précisément à cette intention, c'est-à-dire avec l'objectif spécifique de soulever des contradictions et des paradoxes. Ainsi, "*Dans ce forum, vous êtes invité à (1) soulever ce qui vous semble être des paradoxes dans la culture de l'autre*

(que vous avez découverts à travers plusieurs documents et/ou les commentaires dans les forums), et à (2) proposer des hypothèses et interprétations possibles à vos partenaires transatlantiques, en réponse à leurs propres interrogations".

Les discussions dans les forums sont ensuite reprises et/ou continuées dans la salle de classe. Ainsi, l'analyse des différentes situations de conflit potentiel telles que "*Vous êtes au cinéma et quelqu'un derrière vous fait des commentaires à voix haute/Vous faites la queue et quelqu'un vous passe devant*" amène souvent nos étudiants à remarquer que les Français ont tendance à réagir beaucoup plus directement et beaucoup plus agressivement que les Américains. Ils n'ont pas peur de parler directement à la personne responsable de la **transgression** et de la confronter. En revanche l'Américain, d'habitude direct, évitera la confrontation directe et essaiera de rendre la transaction la plus impersonnelle possible, ayant tendance à demander à quelqu'un d'intervenir. Cette observation fait souvent surgir le paradoxe suivant : comment réconcilier, se demanderont les étudiants en classe, le fait que d'un côté la culture américaine est considérée comme **directe** (on va "*droit au but*"; on met "*les cartes sur table*", etc.) et les situations décrites ci-dessus où ce sont les Français qui agissent de façon plus directe (faisant des commentaires directement au **coupable** ou tapant sur l'épaule de la personne qui a resquillé). Les étudiants se penchent alors sur cette contradiction apparente, essayant de résoudre le problème. Nous avons en mémoire une de ces discussions de classe où un étudiant du MIT suggérait que : oui, la culture américaine est plus directe, mais jusqu'à un certain point – jusqu'au point où les Américains ont peur de "*hurt someone else's feelings*", phrase d'ailleurs intraduisible en français.

Un autre type de macro tâche important qui permet aux étudiants de construire progressivement une compréhension plus large et plus approfondie est, sans aucun doute, la **synthèse**. Ainsi, donnons-nous aux étudiants, après l'analyse des trois questionnaires, le sujet de synthèse suivant : "*En vous appuyant sur les réponses françaises aux trois questionnaires (les associations de mots, les phrases à compléter et les réactions aux situations hypothétiques) et les commentaires des Français sur les forums, choisissez un concept/une notion qui vous paraît central à la culture française. Dites dans quels différents contextes et sous quelles différentes formes ce concept apparaît. Y a-t-il des cas, des situations, des exemples qui semblent le contredire, ou au contraire cette*

notion/ce concept vous semble-t-il être une constante ? Elaborez et soyez précis dans vos commentaires. Citez des mots, des phrases, des commentaires dans les forums, etc."

Les étudiants sont également amenés à tenir des **carnets de bord** dans lesquels ils notent (1) les découvertes⁷ qu'ils ont faites dans la semaine et (2) les réflexions qu'elles leur suscitent à propos de l'autre culture ou de la leur. Car, cela va sans dire, la réflexion sur la culture de l'autre amène les étudiants à découvrir dans un même temps leur propre culture. Comme l'écrit Martine Abdallah-Preteceille (1995) : celui qui essaye de comprendre mieux l'autre "*parviendra, dans le même mouvement, à une meilleure maîtrise et une connaissance plus approfondie de ses propres valeurs et de ses comportements culturels en les voyant à travers le miroir d'une autre culture.*"

Ces synthèses et carnets de bord servent ensuite de modes d'évaluation.

5 Quelques réflexions à propos de l'élaboration de ces tâches

Si, au départ, nous avons un principe de base auquel il nous semblait essentiel d'adhérer, à savoir la nécessité de trouver des tâches appropriées aux objectifs - dans notre cas des tâches qui accompagnent et encadrent au mieux les étudiants tout au long de leur processus de découverte et de compréhension en profondeur, pour les amener à toujours questionner, pousser plus avant leur analyse, notre expérience nous a enseigné :

1. L'importance de créer des tâches qui sont à la fois ciblées et ouvertes. Ne voulant pas enfermer les étudiants dans une seule façon de faire et de dire, nous sommes devenus progressivement de plus en plus soucieux de leur laisser un grand degré d'autonomie. Ainsi, choisissent-ils toujours, parmi les documents proposés chaque semaine (mots, phrases, situations, films, extraits de presse ou littéraires) ceux qu'ils ont le plus envie d'analyser. De même, ils choisissent les forums sur lesquels ils vont communiquer. Les déclencheurs de ces forums restent souvent les mêmes de semestre en semestre puisque les matériaux ne changent guère (ex : mots; articles; images; film), mais les conversations étant dirigées entièrement et exclusivement par les étudiants (l'enseignant n'intervient jamais dans les forums), ils prennent chaque fois une orientation différente. Il n'existe jamais deux forums identiques ou mêmes semblables. Si le point de départ est le même,

⁷ Cette appellation de "carnets de découverte" appartient à Virginie Trémion, doctorante à l'Université de Lille 3, venue faire un stage dans les cours de Cultura au MIT en 2006.

le point d'arrivée diffère toujours, ce qui montre la grande liberté dont jouissent les étudiants à l'intérieur de ce cadre.

2. L'importance (qui peut paraître paradoxale) de donner des consignes très précises - pour les forums en particulier. Les premières expériences faites ont montré que si les premiers étudiants qui postent des messages se limitent à faire des observations (sans poser de questions), les étudiants qui suivent, ayant souvent tendance à imiter le discours des premiers, auront tendance à poser peu de questions également. D'où la nécessité d'explicitier la consigne. De même, en ce qui concerne l'échange de photos, où il est clairement dit aux étudiants de poster une légende ou un commentaire sous chacune pour en éclairer le contexte et le sens - ces commentaires étant mieux à même de susciter des dialogues.

3. L'importance d'être souple et pro-actif et de ne pas se laisser enfermer dans les seuls matériaux présentés sur le site web. Si un sujet d'actualité important est débattu, soit en France soit aux Etats-Unis, un forum parallèle est ouvert pour permettre aux étudiants d'en discuter. Notre échange ne veut pas exister uniquement en vase clos, mais intègre les sujets d'actualité lorsqu'ils sont estimés être importants et utiles.

4. La nécessité d'une vraie réciprocité. Ce principe de base est un élément clé de l'échange, mais peut-être le plus difficile à instaurer, car il dépend de nombreux facteurs, de nature structurelle et culturelle, comme par exemple :

- la place relative donnée à l'échange dans chaque institution : est-ce l'objectif principal du cours ou une simple composante ?

- les différents degrés de souplesse et de rigidité des systèmes et des cultures académiques de part et d'autre de l'Atlantique : est-il facile ou non d'innover ? de rester en contact étroit avec les étudiants ou non ?

- les attitudes et les attentes des étudiants eux-mêmes vis-à-vis de l'apprentissage et la façon dont les tâches demandées sont perçues : comme une exigence ? une charge supplémentaire de travail en dehors du cours ?

Tous ces facteurs ont un impact certain sur, par exemple, la fréquence à laquelle, par exemple, les étudiants participent aux forums de part et d'autre.

Des facteurs intrinsèquement culturels peuvent également influencer sur la nature même des conversations en ligne. Il est clair, par exemple, que les étudiants français posent beaucoup moins de questions (directes ou indirectes) dans les forums que leurs homologues aux Etats-Unis, créant parfois un déséquilibre dans l'échange, ceci ayant pour résultat, semble-t-il, que nos étudiants américains en apprennent plus sur la culture française que l'inverse. Cet état de fait peut s'expliquer par différentes raisons : les étudiants français, sont beaucoup plus au courant de la culture américaine que les nôtres de la culture française et ressentent donc moins le besoin de poser des questions ; ce peut être également le résultat d'un simple fait culturel, les Français hésitant en général davantage que les Américains à "poser des questions" sur l'autre. Ou peut-être s'agit-il tout simplement d'une différence dans les consignes données de part et d'autre ou de la façon dont elles sont perçues?

Ce type de différences, de nature souvent fondamentalement culturelle, existera toujours. Ce qui importe est que le niveau d'engagement soit égal des deux côtés. Une implication régulière, soutenue et réciproque dans les forums de la part des étudiants de chaque côté de l'Atlantique est en effet indispensable pour que l'échange prenne tout son sens. L'essentiel sera donc toujours de faire au mieux pour maximiser cet espace commun que les étudiants partagent et pour en faire un lieu privilégié où ils peuvent et ont envie de se rencontrer, discuter, s'interroger pour aller toujours plus en avant dans la rencontre de l'autre et de sa culture.

Ceci est évidemment la tâche principale des deux enseignants et celle qui contribuera le plus au succès ou à l'échec d'un tel échange. S'il est relativement facile d'harmoniser les calendriers et de synchroniser les tâches, une implication égale de la part des enseignants est sans aucun doute plus difficile à réaliser, non seulement pour les raisons mentionnées plus haut, mais parce que, dans notre cas précis, l'initiative venant d'une des deux institutions, le/la partenaire a tendance à s'octroyer quasi automatiquement dès le départ un rôle **secondaire**. Nous l'impliquons au maximum (dans le choix des questionnaires, des matériaux, etc.), mais il n'en reste pas moins que ce rôle perçu souvent et à tort comme **secondaire** peut empêcher le/la partenaire de s'impliquer davantage et donc d'impliquer davantage ses étudiants.

Mais cette tâche, si dure soit-elle à réaliser, est éminemment appropriée : n'incombe-t-il pas aux enseignants de trouver d'abord eux-mêmes des solutions pour essayer de combler le fossé culturel qui peut exister entre leurs deux institutions s'ils demandent ensuite à leurs étudiants de mieux communiquer et se comprendre ?

Références bibliographiques

Abdallah-Preteille, M (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin.

Belz, J. (2003). "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration". *Language Learning and Technology*, Vol. 7, No. 2, pp. 68-117, <http://llt.msu.edu/vol7num2/belz/>

Brooks, J., Brooks, M. (2005). *In Search of Understanding : The Case for Constructivist Classrooms*, 2e édition. ASCD e-books.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford Applied Linguistics.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Addison Wesley Publishing Company.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of child psychology and psychiatry*, n°17, pp. 89-100.