



HAL
open science

Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais

François Mangenot, Sachiko Tanaka

► To cite this version:

François Mangenot, Sachiko Tanaka. Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2007, Grenoble, France. hal-02020302

HAL Id: hal-02020302

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02020302v1>

Submitted on 15 Feb 2019

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

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

Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais

François Mangenot, Lidilem, université Stendhal- Grenoble 3

Sachiko Tanaka, université Sophia, Tokyo

Résumé : *Analysant une expérience de trois mois qui a mis en relation via Internet, en mode essentiellement asynchrone, soixante étudiants japonais apprenant le français avec neuf étudiants de master 2 de FLE en France, cet article décrit le rôle joué par l'enseignante japonaise et par l'enseignant français (coordonnateurs du projet) pour que les échanges se déroulent de manière satisfaisante, aussi bien au plan de l'assiduité qu'à celui de la communication interculturelle. L'écart entre les deux cultures en présence, notamment en ce qui concerne la culture d'apprentissage, constituait un véritable défi : l'article montre comment certains écueils ont pu être surmontés et tente de modéliser les solutions adoptées. Après un cadrage théorique qui rappelle certaines difficultés de la communication interculturelle et de la télécollaboration, il aborde trois dimensions importantes des échanges en ligne, en mettant l'accent sur le rôle joué par les coordonnateurs : la recherche d'une participation régulière, la présentation réciproque d'éléments culturels concrets par les étudiants, la gestion des positionnements et de la dimension socio-affective des échanges.*

Mots-clés : *communication médiatisée par ordinateur, communication interculturelle, culture d'apprentissage, éthos communicatif, projets en ligne*

Les échanges en ligne entre apprenants de langues organisés dans un cadre institutionnel se sont multipliés depuis qu'existe Internet. Certains chercheurs anglo-saxons (Belz, Kern, Kramsch, O'Dowd, Thorne, Ware, etc.) analysent ces échanges pour en faire ressortir les pièges, les "ratages communicationnels" ("*missed* ou *failed communication*"). O'Dowd et Ritter (2006) en arrivent même à tenter de modéliser les conditions de réussite d'une télécollaboration (voir plus loin) : la conclusion de leur article souligne le rôle fondamental des coordonnateurs de l'échange, qu'ils engagent à adopter une démarche de recherche-action. Les deux auteurs de cette étude sur une télécollaboration franco-japonaise étaient conscients de ces écueils potentiels et ont adopté une telle démarche : l'écart entre les deux cultures était un défi qu'il semblait intéressant de relever puis d'analyser. Appuyé sur une première expérience de trois mois qui a mis en relation soixante étudiants japonais avec neuf étudiants français, cet article va tenter de décrire précisément, voire de modéliser, le rôle joué par l'enseignante japonaise et par l'enseignant français pour tenter d'éviter les ratages communicationnels et de susciter "*une meilleure connaissance d'autrui à travers la communication engagée*" (Abdallah-Preteuille, 1996 : 31). Après un cadrage théorique qui rappellera certaines difficultés de la communication interculturelle et de la télécollaboration, on abordera successivement trois dimensions importantes des échanges en ligne, en mettant l'accent

sur le rôle joué par les coordonnateurs¹ : la recherche d'une participation régulière, la présentation réciproque d'éléments culturels concrets par les étudiants, la gestion des positionnements et de la dimension socio-affective des échanges.

1. Cadre théorique et présentation du corpus

Le cadre théorique se fonde d'une part sur la question de la communication interculturelle, d'autre part sur les nombreux travaux anglo-saxons traitant des obstacles à la télécollaboration. Le corpus et la méthodologie de recherche seront ensuite présentés.

1.1 La communication interculturelle

Byram a décliné en cinq axes (*knowledge, attitudes, skills of discovery and interaction, skills of interpreting and relating, critical cultural awareness*) les éléments contribuant à une compétence interculturelle (Byram, 1997) ; cette liste étant maintenant bien connue, nous ne la détaillerons pas ici. Mais l'objet de cet article n'est pas tant une discussion sur les compétences à acquérir pour devenir un "communicateur interculturel", qu'une analyse des difficultés rencontrées par des interlocuteurs de cultures éloignées quand ils communiquent ensemble *via* Internet et une discussion du soutien pouvant alors être apporté par les enseignants.

Abdallah-Pretceille, pour sa part, oppose "*la culture en acte*" à la "*culture objet*" : "*aucune culture ne peut être saisie en dehors des discours et des pratiques, eux-mêmes inscrits dans un contexte.*" ; elle oppose "*la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique)*" et la "*compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique)*" (Abdallah-Pretceille, 1996). L'un des principaux atouts de la télécollaboration, selon nous, est justement de permettre d'aborder la culture de l'autre à travers une "*communication engagée*" et non pas à travers un discours descriptif.

Concernant cette communication entre deux groupes culturellement éloignés, une notion semble particulièrement opératoire, celle d'*éthos communicatif*, ou "*gestion de l'identité*" ou encore "*profil communicatif ou style interactionnel préféré d'une société donnée*", selon qu'on adopte le point de vue de la psychologie sociale ou celui de la pragmatique contrastive (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 302-303). Cette auteure nous met en garde :

Ce que l'on peut ambitionner de dégager, ce sont plutôt de grandes tendances générales et toujours relatives (car il ne faut pas oublier que l'objectif est avant tout comparatif) : il n'est pas absurde d'affirmer, par exemple, que la société brésilienne est plus une société à contact que la société d'Amérique du Nord, qui l'est elle-même plus que la société japonaise ; laquelle est plus une société à éthos hiérarchique que nos sociétés occidentales. De telles

¹ Le terme "coordonnateurs" renvoie à l'enseignante japonaise et à l'enseignant français ; il est utilisé dans cet article quand on souhaite mettre plus particulièrement l'accent sur cette fonction.

généralisations doivent être étayées sur des observations fines et précises [...]. (op. cit. : 306-307).

Sourisseau a donné pour sous-titre à l'ouvrage issu de sa thèse en didactique du FLE "*Pour une meilleure communication entre Japonais et Français*"; le chapitre 3 s'intitule "*Valeurs et comportements communicatifs dans le contexte social japonais*" (Sourisseau, 2003). Nous nous servirons dans nos analyses de certaines de ses observations concernant l'éthos communicatif des Japonais, notamment les modalités de l'adresse (*op. cit.*: 80-83)², l'empathie et la recherche de l'harmonie dans les échanges (*op. cit.*: 97), la convergence émotionnelle (*op. cit.*: 101), la modestie (*op. cit.*: 104). On peut considérer que la culture d'apprentissage fait également partie (ou dépend) de l'éthos, puisqu'il s'agit notamment du profil communicatif adopté en classe : selon la même auteure (*op. cit.*: 178-187), les étudiants japonais sont peu participatifs, timides et réservés, facilement gênés par rapport au groupe, peu spontanés ; ils consultent leurs voisins avant de s'exprimer, ont recours au dictionnaire, n'osent pas avouer une incompréhension, rient souvent pour cacher leur embarras.

1.2 La télécollaboration et ses écueils

Les recherches, surtout américaines, sur la dimension interculturelle de la télécollaboration entre apprenants de langues semblent se diviser en deux tendances (Kern, 2006) : un certain nombre d'articles, notamment autour du projet *Cultura*, décrivent l'ensemble du dispositif pédagogique et insistent sur la conception de situations amenant les apprenants à augmenter leur compétence interculturelle en se confrontant à des modes différents d'appréhension de la réalité ; dans ces projets, une part importante est faite à la discussion en classe. D'autres travaux, se concentrant plus sur les échanges en ligne et les analysant dans le détail, repèrent des épisodes de "*missed communication*" et tentent de les expliquer : c'est uniquement à cette dernière catégorie de travaux que nous nous intéresserons ici. O'Dowd et Ritter définissent ainsi la notion de ratage communicationnel : "*In the course of this paper, the umbrella term "failed communication" will be used to refer to cases of telecollaborative interaction which end in low levels of participation, indifference, tension between participants, or negative evaluation of the partner group or their culture.*" (O'Dowd & Ritter, 2006: 624). Le manque de place nous amène à simplement lister les causes de ces ratages, "*les zones potentielles de dysfonctionnement*" (*op. cit.* : 628), en indiquant les références permettant de se reporter aux textes complets :

- Décalage entre les calendriers universitaires. Exigences différentes des deux institutions en termes d'évaluation (O'Dowd, 2005).
- Accès aux technologies (Belz, 2001, O'Dowd, 2005).

² "*Le fait le plus marquant en japonais est l'existence d'un système complexe exprimant les relations de politesse, avec une finesse sans doute unique au monde.*" Bunkichi Fujimori, Article "Japonais", © Encyclopædia Universalis 2006.

- Représentations différentes sur la valeur de la langue étudiée : les Allemands accordent ainsi plus d'importance à l'anglais que les Américains à l'allemand, ce qui mène à un décalage dans la maîtrise de la langue étrangère et dans la motivation à l'utiliser (Belz, 2001), (Ware, 2005).
- Décalage à propos de l'importance accordée aux échanges en ligne par rapport au cursus suivi, manière différente de considérer l'évaluation chez les deux groupes concernés (un groupe travaille plus pour la note, un autre possède une motivation plus intrinsèque) (Ware, 2005).
- Représentations et usages différents d'Internet ("*cultures-of-use of the internet*", Thorne, 2005) pouvant conduire à l'emploi de genres de discours différents et à des malentendus, à une gestion temporelle différente des échanges, à un rejet de certains outils ressentis comme inappropriés à la situation de communication. Plus largement, Ware parle de facteurs sociaux et culturels déterminant le comportement en ligne (Ware, 2005). Kramsch et Thorne rejettent l'idée selon laquelle Internet serait un environnement culturellement neutre, insensible aux différences historiques, géographiques et aux identités nationales ou institutionnelles (Kramsch et Thorne, 2002).
- Tâches insuffisamment négociées entre les coordonnateurs et jugées inintéressantes par certains étudiants, avec pour résultat une baisse de l'engagement (O'Dowd & Ritter, 2006). Ou au contraire, tâches suscitant de nombreux échanges, mais sans la moindre dimension interculturelle (Mangenot & Zourou, à paraître). Précisons qu'un consensus existe sur la nécessité de concevoir des tâches pour susciter des échanges (Müller-Hartmann, 2000).
- Stéréotypes négatifs sur la culture de l'autre groupe débouchant sur une moindre motivation à communiquer ; (O'Dowd, 2005) attribue ces attitudes à une compétence interculturelle insuffisante, mais on voit bien le problème : cette compétence constitue à la fois un prérequis et un objectif de la télécollaboration.

Concernant l'étude ici présentée, nous considérerons que les problèmes socio-institutionnels (calendrier, évaluation, accès aux technologies)³ avaient été réglés avant le début de l'échange par une rencontre et de nombreux échanges de courriels entre les coordonnateurs ; il restait cependant à ajuster le rythme de travail au fil des douze semaines de collaboration. La question de la motivation des étudiants (niveau individuel) ne se posait guère, les Japonais ayant choisi le français comme matière principale et les étudiants français étant très désireux d'avoir une pratique d'enseignement durant leur période universitaire (Mangenot & Zourou, 2005)⁴. Par ailleurs, les étudiants français étaient déjà sensibilisés à l'approche interculturelle, certains des cours de master portant sur cette

³ O'Dowd et Ritter proposent un classement des raisons possibles d'échec d'une télécollaboration en trois niveaux : le niveau socio-institutionnel, le niveau de la classe et le niveau individuel (O'Dowd & Ritter, 2006 : 629).

⁴ La question de la motivation est par ailleurs des plus sinueuses... En effet, toutes les causes répertoriées ci-dessus peuvent aboutir à une baisse de la motivation, et se pose alors la question de la cause et de l'effet...

question, mais ils n'avaient que très peu de connaissances sur la culture japonaise. Nous retiendrons par contre tout particulièrement trois facteurs mentionnés par O'Dowd et Ritter :

- la relation enseignant-enseignant (le lien entre les coordonnateurs), à laquelle nous ajouterons les nombreux échanges entre l'enseignante japonaise et les étudiants français.
- les tâches, qui dans notre cas n'étaient pas conçues par les coordonnateurs, mais par les étudiants français.
- les dynamiques de groupe locales ; mais également les différentes dynamiques qui ont pu s'instaurer dans les groupes franco-japonais.

Enfin, il convient sans doute de relativiser l'idée de communication ratée : la notion ethnographique de "*rich point*", empruntée par Belz et Müller-Hartmann à l'anthropologue Michael Agar, nous semble tout à fait aller dans ce sens ; cette notion caractérise, avec une dénotation positive ("*rich*"), les incidents discursifs indiquant que deux systèmes culturels différents se sont manifestés :

Lack of understanding is not based on deficient lexical knowledge (...) but rather on a lack of knowledge surrounding the particular network of culturally specific associations and meanings in which a rich point makes sense to an expert speaker. In short, a rich point is a reflection in language, gesture or communicative pattern of culture-specific ideas, beliefs or constructs (Belz et Müller-Hartmann, 2003 : 73).

Comme le disent très justement (Ware & Kramsh, 2005), l'important n'est pas tant d'éviter les épisodes de "*missed communication*" que de réfléchir à ce que les enseignants doivent faire pour que les étudiants apprennent à partir de ces incidents.

1.3 Corpus étudié

L'étude de cas ici présentée s'inscrit dans le cadre du projet de télécollaboration "Le français en (première) ligne" ; on rappellera simplement que cette recherche-action se poursuit chaque année depuis 2002 avec des partenaires différents et met en relation des étudiants en master de FLE avec des apprenants de français de divers pays, dans un cadre institutionnel. A la différence de la plupart des projets de télécollaboration, une seule langue de communication est utilisée et les deux publics en contact n'ont ni le même statut, ni les mêmes objectifs.

De fin septembre à fin décembre 2006, soixante Japonais de l'université Sophia de Tokyo, étudiant le français comme matière principale depuis trois semestres à raison de 200h environ par semestre, ont ainsi communiqué avec neuf étudiants inscrits en master 2 de FLE à Grenoble. Pour susciter ces échanges, les étudiants de master ont régulièrement proposé des tâches, chaque semaine ou toutes les deux semaines, selon la rapidité de réalisation de ces tâches par les Japonais (voir partie 2). Les tâches étaient conçues par groupes de deux (trois binômes) ou de trois (un cas), sous la supervision à la fois de l'enseignant français (désormais EF) et de l'enseignante japonaise (EJ). Ces tâches étaient ensuite mises à disposition sur la plateforme Moodle de l'université Sophia, que les Japonais

étaient habitués à utiliser par ailleurs ; ceux-ci, divisés en deux groupes de 28 (6 H, 22 F) et 32 (5 H, 27 F), réalisaient les tâches durant une séance de cours régulière de 90mn en présence de l'enseignante japonaise. Commençaient alors le suivi des tâches, assuré individuellement par les étudiants de master qui encadraient chacun un groupe de 5 à 8 étudiants japonais.

Les données recueillies comprennent tout d'abord l'ensemble des échanges en ligne sur la plateforme Moodle, y compris les tâches initiales. Chaque tâche faisait en général l'objet d'un forum, dans chacun des neuf groupes. Un clavardage initial avait eu lieu le 28 septembre et un forum spécifique, non accessible aux étudiants japonais, avait été créé pour servir à la communication entre les étudiants de master et l'EJ (désormais nommé "Forum tuteurs", 32 messages) ; mais celle-ci a ressenti par la suite le besoin d'ouvrir également un forum particulier pour échanger avec chacun des neuf tuteurs français ("Forum EJ – prénom tuteur"). Enfin, tous les échanges de courriel entre l'EJ et l'EF ont été sauvegardés ("Courriels coord."). Outre ces échanges en ligne, les étudiants japonais disposaient d'un journal de bord personnel (en japonais), sur la plateforme ; ils ont également eu la possibilité, en janvier, de rédiger en français un texte libre d'une dizaine de lignes comptant pour leur évaluation et portant sur le contenu des échanges. Et les étudiants de master devaient rendre, pour leur évaluation de fin de semestre, une synthèse réflexive (SR) de leur expérience d'enseignant en ligne. Enfin, les étudiants japonais ont répondu à un questionnaire ouvert soumis par leur enseignante.

Nous privilégierons ici d'une part les échanges entre l'EJ et les étudiants de master, d'autre part les courriels entre EF et EJ. Une particularité de ces données provient de ce que l'EJ a été amenée à décrire – parfois avec beaucoup de minutie - aux étudiants et à l'EF ce qui se passait lors des séances en salle multimédia, au fil des trois mois ; nous avons ainsi accès à des données de terrain non pas sous la forme d'un journal de bord ethnographique, rédigé pour soi-même, mais sous la forme d'un échange écrit asynchrone : cette situation de communication préserve la teneur des faits observés mais a obligé en même temps l'intéressée à les rendre directement compréhensibles par des tiers. Ces données, du fait de leur formalisation et de leur authenticité communicationnelle, peuvent ainsi être présentées directement, sans réécriture, ce qui sera le cas plus loin.

1.4 Méthodologie

Au plan de la démarche, la présente étude peut être considérée comme une étape dans une recherche-action, dans la mesure où ces échanges franco-japonais sont amenés à se poursuivre et où les résultats de la présente recherche seront utilisés pour améliorer le dispositif les années suivantes. Au plan des outils d'analyse, on adoptera une approche ethnographique, consistant à croiser les données évoquées plus haut, qui sont de divers types (selon la classification de (Van der Maren, 1996)) : des données invoquées, produites par le dispositif de formation lui-même (parmi lesquelles des données de terrain vues à travers le filtre du regard de l'enseignante japonaise), des données

suscitées, obtenues par les journaux de bord et les SR, et des données provoquées, "*produites selon un format prédéfini par le chercheur*" (questionnaires ouverts). Pour Scavetta, l'approche ethnographique permet "*de saisir toujours et en même temps les aspects technologiques, pédagogiques et institutionnels, dans leurs imbrications qui sont rarement linéaires et ordonnées.*" (Scavetta, 1997 : 139-140).

2. La question primordiale de la participation

Les coordonnateurs du projet étaient conscients, dès le départ, qu'un des risques de ce type d'échange asynchrone était un bas niveau de participation ou une participation déséquilibrée (*cf. supra*) et que leur rôle était central pour susciter et maintenir l'assiduité et l'engagement. Les années précédentes, avec d'autres partenaires, avaient montré que c'était surtout l'implication des apprenants de FLE qui pouvait poser problème ; quand celle-ci existait, les étudiants français avaient toujours réagi de manière enthousiaste au fait d'avoir de vrais apprenants à encadrer en ligne. Pour l'EJ, même si elle avait déjà une pratique de la télécollaboration⁵, il s'agissait d'un véritable défi à relever, dans la mesure où la culture d'apprentissage des Japonais ne les porte pas à la prise de parole spontanée, surtout avec des inconnus (Sourisseau, 2003 : 178-204) : les conséquences de l'introduction d'un tel projet dans le cadre de son enseignement, avec des groupes nombreux, restaient largement imprévisibles. L'analyse des échanges en ligne ayant eu lieu entre les coordonnateurs et entre l'EJ et les étudiants français permet de distinguer cinq phases dans l'évolution de l'attitude de l'EJ : l'acceptation des modalités de l'échange, l'angoisse des premiers contacts, le feed-back intensif sur les tâches des Français, la stabilisation et le recadrage.

2.1 Acceptation des modalités de l'échange

L'EJ confirme, six mois avant le début effectif de l'échange, sa volonté de privilégier la confrontation directe individuelle entre les Japonais et leurs homologues français :

Je suis très contente de constater que nous avons la grande chance que ça va se réaliser. [...] J'aime beaucoup cette idée de réalisation de tâches et tutorat simultanés. Ce mode de travail doit être motivant aussi bien pour tes étudiants que pour notre côté. D'autre part, je note bien ce que tu dis sur la nécessité pour tous tes étudiants d'avoir des retours et des échanges réguliers, pour bien réussir leur formation. Ils seront assistés par moi côté Japon, je peux leur parler du projet de sorte que leur participation active soit prise en compte dans l'évaluation de mon programme (à condition qu'ils participent tous). Quand ils savent que c'est un apprentissage à distance, mais faisant partie en quelque sorte du programme présentiel, c'est certainement un facteur qui les pousse à "prendre la chose au sérieux". En plus ils seront ravis d'avoir des communications réelles avec leurs tuteurs francophones

⁵ L'EJ avait déjà introduit des dispositifs de télécollaboration et d'apprentissage à distance (visioconférence et activités en ligne) dans son cadre d'enseignement, mais ceux-ci n'avaient concerné que des nombres restreints d'étudiants : (Gaveau & Tanaka, 2005), (Marcelli et al., 2005), (Mogi, 2006).

qui sont "des vrais francophones qui sont réellement en France"!! Je suis sûre que ça va bcp leur plaire (je l'ai déjà expérimenté dans le projet "FR2003").

Extrait 1 : Courriel coord., 14 mars 2006⁶

On constate que dès ce stade, la question de l'intégration au cursus suivi est prévue. Entre le choix, un moment envisagé, d'impliquer seulement un petit nombre d'étudiants japonais avec une moindre intégration au cursus et celui d'impliquer tous les étudiants avec une forte intégration (cf. "à condition qu'ils participent tous"), c'est le second qui l'emportera.

2.2 Angoisse des premiers contacts

L'EJ, après avoir organisé l'accès des tuteurs à la plateforme, entre en contact avec le groupe tuteurs par un clavardage (le 28 septembre). Sa première question est de savoir si elle peut commenter les tâches proposées et demander de les modifier si nécessaire, puisqu'elle a besoin de s'assurer que la quantité, la qualité et le contenu des activités proposées en ligne soient adaptées au niveau linguistico-communicatif des Japonais, pour éviter le découragement. Elle anticipe ainsi l'introduction du projet auprès de ses étudiants. Elle tend à vouloir prendre des mesures pour créer une bonne ambiance au sein des groupes - tant dans l'espace classe qu'à distance - et attire l'attention des tuteurs sur la nécessité de personnaliser la première prise de contact avec les étudiants :

EJ : (...) Comme je vous l'ai dit au début de ce chat, vous aurez chacun un compte. Avant de commencer à l'utiliser, vous pouvez modifier le "profile", pour que votre nom apparaisse au moment où vous intervenez dans le forum. ça personnalisera davantage vos échanges. C'est plus sympa de parler avec Caroline ou Laure ou Sonia, plutôt que Callst06, 07 , 01 etc. vous pouvez même mettre votre photo. enfin... c'est des détails. mais je sais qu'ils adoreraient ça.
Tuteurs : tout à fait d'accord (...)

Extrait 2 : Clavardage EJ – tuteurs, 28 novembre

Elle explique aux tuteurs que le but du projet est pour elle de faire participer les plus timides :

EJ : En fait donc il y en a qui sont assez bons, qui communiquent assez naturellement [...]. Par contre, il y en a qui restent assez timides, et c'est ceux-ci que j'essaie vraiment de faire participer, par moment c'est laborieux.
Tuteurs : à partir des premières activités proposées nous verrons le niveau de chacun.
EJ : ok oui et ensuite vous pouvez adapter la suite de vos activités. Vous aurez chacun 7 ou 8 étudiants à suivre.
Tuteurs : si vous pouviez répartir les élèves les plus timides avec les plus expansifs.
EJ : oui ce sera des groupes hétérogènes ainsi [...]

Extrait 3 : Clavardage EJ – tuteurs, 28 novembre

⁶ Pour bien faire ressortir les échanges en ligne, ceux-ci sont présentés sous forme de tableau légendé. Les autres extraits (SR, journaux de bord, textes libres) sont présentés comme des citations normales.

Dès le début des échanges, elle donne la consigne aux tuteurs de s'adresser directement à chaque étudiant(e) et de ne pas hésiter à adopter un mode de tutorat proactif :

Je leur ai dit de changer leurs profiles (surtout leurs noms) pour que ce soit lisible pour vous. Si vous ne trouvez pas l'intervention de tel ou tel étudiant, mentionnez dans votre mail et adressez-lui la parole, pour qu'il (elle) s'en rende compte. Dites par exemple: "Ayumi, je n'ai pas reçu ton message, peux-tu te présenter?" etc. Comme je vous ai dit au moment du chat, je ne m'attends pas à ce que toutes les erreurs soient corrigées, mais par contre, quand il y a des interruptions de la communication, que ce soit dû à l'erreur de la manipulation du PC ou simplement un oubli, un retard - je voudrais que vous leur fassiez signe, surtout pour les 2 ou 3 premières semaines. (...)

Extrait 4 : Forum tuteurs, 4 octobre

Concernant l'inquiétude de certains étudiants français quand ils constatent que peu d'étudiants ont participé à leur tâche, l'EJ tente d'y répondre en décrivant le style d'apprentissage des Japonais, comme dans l'échange suivant :

Personnellement il y a peu d'élèves de mon groupe qui ont répondu. Et celles qui l'ont fait n'ont pas terminé l'activité. Je voudrais simplement savoir s'il y a un problème en particulier ou si elles n'ont simplement pas eu le temps. [12/10]

J'ai moi aussi regardé ce qu'elles ont fait. Je pense qu'en fait, elles étaient toutes super prises par le travail d'écrit, ce n'est pas qu'elles avaient des pbs, mais c'était comme si elles étaient un peu écrasées par la quantité du travail. C'est un groupe de filles extra-sérieuses à la japonaise, donc elles ne prennent rien à la légère 😊... du coup elles ont tendance à n'envoyer que des choses bien terminés. Et puis aussi, comme il n'y avait pas d'oral, elles se sont "enfermées" dans ce qu'elles écrivaient et elles se sont un peu perdues dedans? [15/10]

Extrait 5 : Forum tuteurs, 12 et 15 octobre

Elle relève enfin des problèmes techniques dans certaines tâches et attire l'attention du coordonnateur français :

(...) Peut être que c'est important de vérifier, avant mercredi, s'il n'y a pas de pbs trop graves dans ces tâches. Car ces choses-là peuvent assez facilement décourager les miens et je n'aimerais pas gâcher la manip à cause de ça.... Je n'ai pas le temps de vérifier toutes les tâches proposées jusque dans les détails. (...).

Extrait 6 : Courriel coord., 6 octobre

2.3 Feed-back intensif sur les tâches

Une fois le projet lancé, l'EJ commence à fournir des commentaires aux tuteurs en se basant sur l'observation de ce qui se passe dans l'espace classe. Très rapidement, elle fait des remarques détaillées sur la longueur des tâches, la qualité des consignes, la proportion de l'oral et de l'écrit. Elle décrit les réactions des Japonais face aux premières tâches proposées.

[...] Ils étaient très contents aussi de trouver vos messages personnalisés, auxquels ils n'ont pas eu le temps de répondre (ils étaient tous super concentrés sur ce qu'ils avaient à vous renvoyer). Je vais maintenant commenter - globalement - vos tâches et la réaction de mes étudiants.

1. Du point de vue du niveau de français: Vos tâches étaient bien adaptées à leur niveau. Aucun étudiant ne s'est planté. Ils ont pu bien comprendre ce que vous avez mis, même si par moment, il y avait des mots qu'ils n'avaient jamais entendus et qu'ils ont trouvé le débit de vos enregistrements "très rapide" [...].
2. Du point de vue de la quantité et du contenu : ça dépend des groupes, mais peut être un peu trop. [...].
3. Autrement, il y avait certaines consignes qui n'étaient pas très explicites, un peu compliquées, mais ils en ont parlé ensemble en groupe (en japonais entre eux) pour régler le pb, pour comprendre ce qu'ils avaient à faire. Essayez de faire des consignes super légères, des phrases vraiment courtes [...].
4. La mise en page dans votre fichier Word est SUPER importante. [...]
5. Je vois qu'ils font pas mal d'erreurs [...]. Mais considérez d'abord s'ils ont répondu à toutes vos questions [...]. Corrigez ensuite de petites erreurs finalement moins graves, disons...

Voilà c'est tout pour le moment, si vous avez des questions, n'hésitez pas à me les poser. Merci en tout cas, ils étaient tous emballés, ils étaient TRES concentrés. Dites-moi ce que je peux vous donner comme info pour aider dans votre travail.

Extrait 7 : Forum tuteurs, 11 octobre

Les tuteurs lisent attentivement ces remarques, en discutent avec l'enseignant français et posent des questions supplémentaires à l'EJ, avec qui un dialogue s'engage sur le forum. Dès le 25 octobre, l'EJ éprouve le besoin de créer un forum individuel pour communiquer avec chacun des tuteurs (forum non visible par les étudiants japonais mais visible pour tous les autres acteurs). Par moments, elle réagit aux problèmes posés par la qualité de la tâche proposée :

Bonjour ! Je commente rapidement la tâche que vous avez proposée.

Les étudiants étaient très concentrés sur la tâche de compréhension: vous avez comparé chacune la vie de Paris et de Grenoble.... quelques problèmes qui leur ont rendu le travail difficile.

- Le débit de votre parole: c'est légèrement trop rapide, et je suppose que c'est parce que vous LISEZ le texte que vous avez préparé. Il faut PARLER de façon fluide et naturelle, mais légèrement moins rapide que ce que vous faites.

Essayez s'il vous plaît de NE PAS LIRE, la prochaine fois. (...)

- Quelques mots difficiles pour leur niveau. "Ce qui prédomine à Grenoble"... Vous pouvez remplacer par d'autres expressions plus orales?
- "Le quartier près de la gare Saint Lazare et des grands magasins." Il aurait fallu expliquer -très simplement - quel genre de quartier que c'est. Ils n'ont aucune idée. C'est un pb de compréhension culturelle, car ils ne sont jamais allés à Paris!
- ENFIN UN PB TRES IMPORTANT, technique. Dans votre fichier son, il y avait des parties

interrompues, impossibles à entendre. Ça n'a pas empêché la compréhension globale, mais ça les a perturbés. Il faut éviter ce genre de pb.

Merci de votre travail, le contenu est très sympa, bonne continuation!

Extrait 8 : Forum EJ – Sonia, 24 octobre

2.4 Stabilisation

A partir de fin octobre, les échanges semblent plus fluides et les tâches plus adaptées (Courriels coord. 19/10, 16/11, 22/11), même si l'EJ continue à être très sollicitée :

Pendant la séance je suis hyper sollicitée par tout un tas de questions qu'ils posent pour chaque activité qu'ils sont en train de faire et c'est plutôt compliqué à suivre.

Extrait 9 : Forum EJ – Caroline, 22 novembre

Sur le plan méthodologique, l'EJ découvre l'utilité de la production orale asynchrone : les étudiants s'enregistrent plusieurs fois pour réécouter leurs productions avant de poster celle qu'ils jugent acceptable. Elle observe des déclics chez des étudiantes passives à l'oral spontané :

Dans ton groupe, il y a une très bonne ambiance et aujourd'hui Yuka et Yuko ont pu terminer ce qu'elles n'avaient pas fait la semaine dernière. Elles ont préparé en dehors de la classe, donc elles ont pu prendre du temps pour enregistrer ensemble, je crois. Kei, Manami I. et Manami O. ont bien travaillé aussi pour enregistrer leur oral. Ces trois (et aussi Kaori et Miho) sont des filles super bien rangées, très sérieuses, mais c'est aussi le genre à ne pas prendre la parole généralement en classe - (C'est comme si elles attendent les autres plus actives de s'exprimer...) elles n'ont pas l'air à l'aise donc en communication. Mais là, elles étaient complètement déchaînées et elles marquent dans les journaux de bord à chaque fois 'Ce qu'on a fait aujourd'hui était très amusant!' vraiment ça me fait grand plaisir de les voir participer. Je pense que l'ambiance est bonne.

Extrait 10 : Forum EJ – Sonia, 22 novembre

L'oral spontané, conseillé par les tuteurs ("*on leur a demandé explicitement de s'enregistrer spontanément sans écrire au préalable leur texte*", SR), semble particulièrement intéressant à l'EJ. Cette observation est partagée par une tutrice, qui constate le changement de prononciation chez ses étudiantes : "*les enregistrements sont tout de suite devenus beaucoup plus naturels, [...] les apprenants ont une meilleure prononciation dans un dialogue spontané*" (SR).

2.5 Recadrage et fin du projet

Suite aux remarques de certains tuteurs quant à l'assiduité de leur groupe, l'EJ a dû, le 22 novembre, attirer de nouveau l'attention de ses étudiants sur le fait que ces échanges entraient dans l'évaluation :

Pour la séance de ce matin... je vais te dire tout simplement que ça s'est passé très bien. Bien mieux que la semaine dernière. Peut être que c'était ma perception aussi, ou bien le fait que je leur ai expliqué que je ne ferai pas de test écrit la semaine prochaine. Comme je leur ai expliqué que ce travail de

Tokyo-Grenoble fera partie - et de façon très importante - pour l'évaluation de ce semestre, et que pour leur permettre de se concentrer sur ce qu'ils échangent avec leurs tuteurs, je ne ferai pas d'examen écrit classique mi-semestriel, mais que je considérerais davantage l'accomplissement des tâches (envoi et réception de la correction, la prise de parole, etc.) ils ont dit "chouette". Du coup il y avait une bonne ambiance pour les 2 groupes.

Extrait 11 : Courriel coord., 22 novembre

A la fin du projet, trois tutrices ont souhaité organiser une séance de clavardage, malgré l'obligation pour cela de rester éveillées jusqu'à 3h du matin, en raison du décalage horaire. L'EJ a aidé au choix de la tranche horaire la plus favorable. On reviendra sur cet épisode dans la partie concernant la dimension socio-affective.

2.6 Bilan

Pour conclure, nous devons souligner la grande satisfaction des étudiants de master par rapport aux feed-back approfondis sur leurs tâches et sur leur réalisation par les Japonais : tous mentionnent, dans leurs synthèses réflexives, l'implication de l'EJ comme un élément très professionnalisant du projet. Celle-ci, de son côté, a pu atteindre son objectif : ses étudiants ont été tous confrontés à une situation de communication individuelle réelle et même les plus faibles ont été à l'aise dans cette expérience. Leur engagement et les échanges avec leurs tuteurs ont été constants. Elle considère qu'elle a réussi à faire profiter du projet l'ensemble de ses étudiants, qui ont ainsi dépassé leur culture japonaise d'apprentissage, pourtant profondément enracinée en eux ; en dehors de tels projets, il est difficile d'obtenir une évolution équivalente.

Un seul point de décalage ressort. Certains tuteurs regrettent un manque de feed-back sur leurs corrections, tant de la part des étudiants que de celle de l'EJ : "*Par rapport aux différentes formes de correction que j'ai proposées, j'aurais voulu un retour durant le semestre soit de la part des apprenantes (que j'ai sollicitées), soit de la part de l'enseignante japonaise (mais que je n'ai pas sollicitée).*" (extrait de SR). Cette dernière était surtout concentrée sur l'adéquation des tâches et sur la participation régulière et continue aux activités proposées ; elle n'a donc pas prêté beaucoup d'attention au travail de correction des tuteurs, ne s'étant pas rendu compte que ce travail avait pris autant de temps que la conception (d'après ce qui ressort des SR). On remarquera que le problème s'était déjà posé l'année précédente, avec un autre partenaire (Mangenot & Zourou, 2007) ; comme le suggère plus loin dans sa synthèse l'étudiante citée ci-dessus, ce serait peut-être à l'EF de consacrer une séance d'échanges au sujet des méthodes de correction avec le groupe des tuteurs.

3. Présentation réciproque d'éléments culturels

Cette dimension de présentation mutuelle de faits culturels est la plus "visible", la plus concrète et ne devait donc, selon les attentes des coordonnateurs, guère poser de problèmes. Les tuteurs jouent

le rôle d'informateurs et demandent aux étudiants d'en faire autant en retour ; la situation de communication est authentique, puisque les Français n'ont que très peu de connaissances sur la vie quotidienne au Japon. Ils montrent ainsi comment on déguste le vin (document vidéo, compréhension orale), présentent le "tour de France des spécialités culinaires" (compréhension écrite, liens à consulter), font savoir comment la culture japonaise est perçue par des amis français de différentes générations (interviews réalisées par une tutrice avec des membres de son entourage), etc. ; les étudiants japonais parlent de la cérémonie du thé ou des recettes japonaises, expliquent la manière de saluer dans un temple shintoïste, envoient des photos de Noël tokyoïte... Mais on verra que certains épisodes ("*rich points*") ont tout de même nécessité des interventions de la part des coordonnateurs.

3.1. Culture quotidienne

On remarquera que du côté japonais, ce que les étudiants apprécient le plus, c'est de savoir comment vivent réellement de jeunes Français et de pouvoir dialoguer à ce sujet. Comme l'exprime bien une étudiante japonaise dans son journal de bord, un des atouts du projet est de présenter ainsi une "culture en acte" (Abdallah-Preteceille, 1996) :

Aujourd'hui j'ai d'abord écouté le dialogue de Florence avec sa copine (sur la soirée qu'elles ont eue) pour répondre aux questions. Ce genre de tâche est vraiment très sympa pour nous, parce que souvent les documents qu'on traite dans les cours, surtout dans les livres, les méthodes, on n'a pas vraiment l'occasion de prendre connaissance de vraies conversations (pas très compliquées, vraiment quotidiennes). En écoutant les étudiants grenoblois parler normalement, on entend la langue française vraiment vivante, authentique. C'est justement quelque chose qu'on n'aura pas du tout l'occasion de rencontrer dans des cours habituels, mais c'est possible parce que c'est Tokyo-Grenoble, n'est-ce pas?!

[Traduction du journal de bord d'une étudiante japonaise, 29 novembre]

Deux autres étudiants soulignent le caractère dialogique des échanges à propos des deux cultures. Dans le second cas, on perçoit une forte composante affective.

(...) J'ai compris qu'il y a beaucoup de différences entre la culture française et Japon. Il m'a aussi envoyé beaucoup d'e-mails et on a parlé de la vie quotidienne mutuelle. Quand je lui ai parlé de mon job, il m'a parlé des conditions de travail des étudiants de Grenoble. Il paraît que l'université propose activement des jobs aux étudiants en France. Ça m'a étonnée. (...)

[Texte libre d'une étudiante japonaise]

J'ai parlé beaucoup de choses avec mon tuteur. Caroline et ses amis qui lui aident au moment de les exercices orales. Surtout je leur ai parlé du culture japonais. Ils n'ont pas connu beaucoup le Japon, mais ils ont tous connu les animations et la cuisine japonaise. Une fille qui s'appelle Roumain, 7ans, a parlé de les arphabets du Japon. Elle a appris que les japonais écrivent utilisant 3 arphabets dans

l'école. Entendu ça, j'ai écrit sa nom Roumain en 3 arphabets japonais. Elle est vraiment contente mon présent et je suis très heureux.

[Texte libre d'un étudiant japonais]

3.2 Quelques "rich points" nécessitant la médiation des coordonnateurs

L'EJ a tout de même dû intervenir par rapport à certaines incompréhensions de ses étudiants nées d'un trop grand écart culturel. Dans un premier cas, on peut sans doute parler de "tâche ethnocentrée" de la part des étudiants français, dans la mesure où la consigne demandait de raconter une histoire japonaise de Noël ou du Jour de l'An. Face à cette tâche, les étudiants japonais sont hésitants et leur enseignante intervient pendant la séance pour leur dire de substituer par une chanson ou une histoire traditionnelle d'hiver. Elle explique de manière très diplomatique au tuteur pourquoi les étudiants ont besoin de plus de temps avant de commencer à poster leurs productions :

Peut-être que pour cette semaine, à la tâche que vous avez proposée autour de Noël par rapport aux poèmes, il n'y a pas tellement de retours encore. En fait elles ont mis bcp de temps pendant la séance avant de décider quoi présenter.... comme il n'y a pas tellement de poème ni de chansons de Noël à proprement dire au Japon (puisque Noël est qqch d'importé après la guerre, on n'est pas un pays à tradition religieuse judéo-chrétienne...), elles ont dû imaginer quelque chose qu'elles peuvent vous présenter, qui serait un peu l'équivalent... ou du moins qui pourrait remplacer ce que vous vouliez dire par la tradition de Noel. Elles ont bcp bcp cogité, choisi des chansons ou des histoires qu'on raconte aux enfants etc. Vous aurez ensuite à découvrir et à poser des questions! [...]

Extrait 12 : Forum EJ – Harold, 14 décembre

Pour la compréhension d'une chanson de Bénabar, "*Y a une fille qui habite chez moi*", l'enseignante japonaise a dû expliquer certains éléments à ses étudiants ; elle a fourni les commentaires suivants dans le forum tuteur :

Des fois si je les voyais complètement bloquées sur certains points, j'ai un peu aidé, pour qu'elles puissent imaginer dans quel état était l'appartement du gars avant l'arrivée de la fille... Les potes qui glandouillaient devant la télé et des paquets de chips 'éventrés' qui traînaient.... ça, elles ont pu très bien imaginer, donc ça les amuse beaucoup. Mais par contre, les draps qu'il utilisait comme rideaux, cloués sur la fenêtre, elles ne pouvaient pas imaginer sans mes commentaires, car on ne fera jamais ça dans une maison au Japon, comme elles n'ont jamais vu ça, pas moyen de leur faire imaginer.... donc tu vois que dans la même liste d'expressions, il y a des différences, différents degrés de difficulté, dus à la distance qui nous sépare entre nos 2 environnements de vie.

Extrait 13 : Forum EJ – Laetitia, 22 novembre

3.3. Incitation à la prise de distance

On note que certains étudiants, aussi bien du côté japonais que du côté français, sont confrontés à des faits qui les choquent dans un premier temps, mais que les travaux réflexifs qui leur sont

demandés ou bien une intervention plus directe d'un des coordonnateurs peuvent les amener à relativiser leur propre culture : on entre alors dans une dimension métaculturelle ("*critical cultural awareness*").

Un étudiant japonais voulait faire rire sa tutrice en envoyant une photo qui lui semblait très drôle, mais il a été surpris par l'absence de réaction. Son effort de rapprochement psychologique avait échoué à ce moment-là. Il observe alors que ce qui est amusant pour lui ne l'est pas forcément pour son homologue française :

Dans les activités de Tokyo-Grenoble, on a souvent fait quelques choses pour amuser notre tutrice. Par exemple, on a montré la photo d'un enfant qui mange un ballon du foot. C'est très amusant, n'est-ce pas? Mais elle n'a rien réagit. On a pensé qu'elle n'a pas bien été intéressé parce qu'il y avait des différences pour sentir qui est amusant, et qui n'est pas amusant. On aime très très bien les cours très amusant donc il était devenu un problème pour nous. [...]

[Texte libre d'un étudiant japonais]

Du côté français, certains étudiants se sont montrés choqués du fait que les jeunes Japonais fêtent souvent la soirée de Noël avec leur petit(e) ami(e) et non en famille et il a fallu que l'enseignant français leur rappelle que Noël n'est pour le Japon qu'une fête d'importation, un peu comme Halloween en France ; une tutrice écrira finalement à une de ses étudiantes "*Je te remercie de m'avoir expliqué que Noel n'est pas forcément une fête familiale alors qu'en France c'est le contraire. Personne ne passe Noel avec seulement son petit ami!!!*", montrant, par la généralisation sans doute exagérée ("personne") et par la ponctuation employée, qu'elle n'en est qu'à la première étape de remise en question de son point de vue ethnocentré.

4. La gestion des positionnements et de la dimension socio-affective

Plusieurs facteurs pouvaient a priori faire craindre des difficultés sur le plan de l'établissement d'une bonne relation socio-affective entre les Japonais et les Français. Tout d'abord, le fait que la communication ne se déroule qu'à travers Internet, qui plus est en mode asynchrone, moins propice à un sentiment de présence. Ensuite, l'éthos plutôt hiérarchique des Japonais ("On apprend aux Japonais, dès le plus jeune âge, à adapter leur langage en fonction de l'âge, du sexe et du rang social de leur interlocuteur." (Sourisseau, 2003 : 83)) et le statut ambivalent que pouvaient avoir à leurs yeux les tuteurs français, à la fois étudiants et experts en langue française. Enfin, l'ignorance par les Français (y compris l'enseignant) de l'éthos communicatif des Japonais, notamment du fait que les étudiants s'attendent à trouver chez leurs enseignants une empathie et une affectivité plus fortes que ce qui est usuel en France (Sourisseau, 2003). Là encore, le rôle des coordonnateurs, surtout celui de l'EJ, s'est révélé déterminant. Seront abordés successivement la question du positionnement,

celle de l'établissement du lien socio-affectif en début de projet et enfin celle de l'ambiance empreinte d'affectivité dont témoignent les échanges en fin de projet.

4.1 Le positionnement

Dejean-Thircuir et Mangenot (2006) ont déjà étudié le positionnement d'étudiantes françaises face à des Australiens, dans le cadre du même projet. En s'appuyant sur les théories micro-sociologiques de Goffmann, ils montrent que les tutrices adoptent un double positionnement, à la fois comme enseignantes expertes de la langue et comme étudiantes – sur un plan de parité avec les Australiens ; l'alternance de ces rôles, variable selon les individus, se manifeste notamment dans les questions de tutoiement / vouvoiement et dans les registres de langue utilisés. On notera que ces auteurs n'ont pas abordé la question du positionnement des Australiens.

Dans le corpus ici étudié, tandis que tous les tuteurs tutoient d'emblée les Japonais, ces derniers réagissent par quatre types d'énoncés (les exemples sont tous tirés des premiers échanges) :

- énoncés non marqués, comme "Laetitia, c'est mon présentation!" ; il s'agit là du cas le plus fréquent, qui évite d'avoir à se poser le problème du "tu" ou du "vous".
- vouvoiement : "Bonjour Laetitia!! Je vous remerci de votre corrigé!!! Votre explication est très claire. Donc j'ai compris bien. Merci beaucoup, mon professeur ☺ ☺ ☺". Cas fréquent également. On note le décalage, certainement volontaire et humoristique, entre l'expression formelle "mon professeur" et l'emploi des smileys.
- tutoiement : "J'ai répondu à tes questions. Je t'enverrai MP3 la prochaine fois.". Ce cas est très rare (deux ou trois étudiants).
- mélange : "C'est Aya. Excusez-moi que je t'envoie orale de tache1 en retard.". Très rare également. On peut bien sûr se demander s'il s'agit là d'une erreur morphologique ou bien d'une hésitation pragmatique entre le tu et le vous.

Au fil du semestre, souvent à la demande de leurs tuteurs, un certain nombre de Japonais passent au tutoiement, mais il faudra que l'EJ intervienne pour que cette situation se généralise. L'EJ, suite à la question d'une tutrice surprise d'être toujours vouvoyée et demandant si les étudiants japonais connaissent la différence entre le tu et le vous, décrit ainsi une discussion qu'elle a eue avec ses étudiants :

Au début de la séance, j'ai posé la question: 'Qui vouvoie encore ?'.... et effectivement, comme tu me fais remarquer, il y a un certain nombre d'étudiants qui ont levé les mains. Je leur ai dit qu'à partir d'aujourd'hui, il faut tutoyer, je leur ai expliqué que les tuteurs se demandaient pourquoi et ils ont l'impression qu'on veut garder la distance, et donc que c'est pas forcément sympa.... En fait, je leur ai demandé pourquoi ils ont continué à vouvoyer, alors qu'ils ont très bien compris que leurs tuteurs les tutoient, depuis bien longtemps. [...] le code - en quelque sorte- n'a pas été compris sans mon intervention, ce qui est intéressant même pour moi. Car imaginez-vous bien qu'on leur apprend qu'il

y a la distinction entre tu et vous et les règles générales, etc etc, mais ils n'ont toujours pas 'osé' vous tutoyer jusque maintenant. Pourquoi?- Parce que ce sont nos tuteurs, ce sont des professeurs.- Parce qu'ils ont l'air d'être plus âgés que nous.- Parce qu'ils ne nous ont pas dit qu'on pouvait les tutoyer. Voici les 3 raisons principales qu'ils m'ont données (parce que je leur ai demandé).

Extrait 14 : Forum EJ – Laetitia, 3 novembre

Mais malgré l'explication de l'EJ selon laquelle le vouvoiement maintient une distance affective, certains étudiants semblent avoir dû se forcer pour passer au tutoiement. Deux réponses au questionnaire ouvert en témoignent ; la question posée, à laquelle 18 étudiants sur 58 ont répondu par "oui", était : "Avez-vous l'impression d'avoir dû vous adapter à la manière de communiquer des étudiants français ?".

Généralement au Japon, on parle avec des formules de politesse, alors je disais "vous" au départ avec ma tutrice. Quand on a changé (et commencé à dire "tu"), je n'étais pas à l'aise de toute façon. C'était difficile de sentir le bon moment pour passer au tutoiement.

[Questionnaire ouvert, traduction]

Je sais que mon français est encore insuffisant et je considérais ma tutrice comme mon professeur, et donc j'étais étonné de voir qu'elle avait une attitude amicale et directe. J'étais toujours conscient qu'elle me corrigeait mon français enfantin, mais je la tutoyais comme si nous étions des amis. [...] je savais que franchement, à leurs yeux, je donnais des résultats absolument nuls, je suis sûr. Je le savais, mais en même temps je postais des choses en tutoyant Caroline "voilà ma tâche, corrige-la-moi", j'étais vraiment désolé.

[Questionnaire ouvert, traduction]

Tandis que la première réponse témoigne d'une prise de conscience de la différence culturelle ("*critical cultural awareness*"), la seconde reste plus ethnocentrée, illustrant bien l'éthos de modestie et le manque de confiance en soi des étudiants japonais.

Concernant les registres de langue employés par les tuteurs, il est intéressant de noter que le tuteur qui utilise le registre le plus relâché, notamment à travers l'emploi d'expressions ou de tournures familières (par ex., "Pas trop dur de reprendre la fac ?"), semble être particulièrement bien ressenti ; c'est en tout cas ce que lui rapporte l'EJ :

Pour ce qui est de la communication directe et personnalisée, bravo Harold, tes étudiantes étaient toutes souriantes et heureuses de recevoir un message qu'elles ont trouvé très sympa. Il y en a une qui m'a posé la question: "d'ac, qu'est-ce que ça veut dire?" Je lui ai dit que c'est 'd'accord', que c'était la même chose que 'ok' Elle a trouvé ça vraiment très sympa. Je pense que vraiment il faut continuer dans ce sens là, si tu arrives à les pousser à communiquer naturellement, ce serait bien. Elles sont en train de dégivrer très doucement et il y a déjà un lien qui se forme petit à petit dans votre communauté.

Extrait 15 : Forum EJ – Harold, 24 octobre

Mais ce dernier extrait nous amène à la question de l'établissement du lien socio-affectif.

4.2 L'établissement d'une relation de confiance : un incident critique

L'extrait ci-dessus montre déjà la manière dont le lien social s'établit progressivement, quoique plus lentement que ce ne serait le cas en face à face. Mais il faut signaler un incident critique qui s'est produit au tout début des échanges, suite à un léger malentendu chronologique entre les deux coordonnateurs. Il était prévu que les tuteurs français mettent en ligne une première tâche centrée sur les présentations le jeudi 5 octobre, jour où ils avaient une séance de travaux dirigés avec leur enseignant. Or l'EJ, ayant elle-même cours en salle multimédia avec ses étudiants le mardi 3 octobre, a incité ceux-ci à se présenter spontanément, coupant ainsi l'herbe sous les pieds aux tuteurs (du moins, telle est la manière dont cela a été ressenti par plusieurs d'entre eux, d'après les SR). Ces derniers s'apprêtaient à ne pas tenir compte de ces premières présentations spontanées, puisque leurs tâches demandaient aux Japonais de se présenter selon des critères précis, en s'appuyant sur leurs propres présentations multimédias (texte, son et image fixe). Mais l'EJ a envoyé un courriel à l'enseignant français, que celui-ci a relayé vers ses étudiants (c'est nous qui mettons en gras) :

Autrement, j'ai donc revu mes 2 groupes ce matin (vendredi matin). Il y en a qui ont déjà regardé ce que tes étudiants ont mis et donc je leur ai dit qu'on y travaillerait mercredi prochain, mais qu'ils commencent à regarder déjà à la maison. Ils ne regarderont pas tous, certainement quelques uns au plus, mais une de celles qui regardent souvent a déjà dit : "mais ils n'ont pas encore répondu à nos messages...". Donc attention!! Il faut que tes étudiants répondent dans le forum, même très court, mais **assez personnalisé**, s'il vous plaît, les miens sont **très sensibles** à ce genre de choses et c'est en plus le début des relations, c'est une **période délicate**. Il faut bien qu'ils **sentent** que leurs partenaires sont des gens **fiables et sympathiques, attentionnés**.

Extrait 16 : Courriel coord., 6 octobre

On note la manière dont l'EJ insiste sur les marques d'attention attendues par ses étudiants, marques conformes à l'éthos communicatif des Japonais, où l'attention aux autres (*ki o tsukau*, littéralement "efforts d'attention") tient une grande place. Les étudiants français ont tous suivi l'injonction de l'EJ, mais sans forcément bien en comprendre la signification profonde, comme en témoigne l'extrait suivant tiré d'une synthèse réflexive :

*Ce fut le premier choc des cultures. Les étudiants, par la voix de leur enseignant, nous ont fait savoir qu'ils **auraient** aimé que nous répondions de façon individuelle à leurs messages de présentation. Nous pensions qu'avec la première activité nous nous étions présenté et que cela était suffisant. Nous n'avons donc pas compris pourquoi ce "rappel à l'ordre" de Sachiko. J'ai cru comprendre par les explications de M. Mangenot qu'il s'agissait d'une question de "face". En ne répondant pas aux messages des étudiants, ils avaient l'impression de "perdre la face". Cette image de ne pas "perdre la face" a été le fil conducteur de mon tutorat. [SR]*

L'étudiante confond deux notions, celle de *face* et celle d'*attention*, qui font certes toutes deux partie de l'éthos communicatif japonais, mais qui ne peuvent pas se réduire l'une à l'autre. La notion de *face* avait été abordée en cours par l'EF à propos de la manière d'effectuer les corrections. Cet exemple de "*rich point*" illustre le fait que la communication interculturelle devient beaucoup plus complexe quand il s'agit de dimensions moins visibles que les coutumes et manières de vivre. On constate également que cet incident critique n'a pas fait l'objet d'une exploitation suffisamment approfondie du côté français pour que les tuteurs prennent conscience d'un trait important de l'éthos des Japonais.

4.3 Une communication empreinte d'affectivité

La limite exposée ci-dessus concerne une prise de conscience explicite, mais il convient de préciser qu'au plan de la communication réelle, les étudiants français semblent bien avoir tous apporté cette *attention* attendue par les Japonais. En témoignent notamment les nombreux messages d'adieux exprimant la tristesse et surtout la "gentillesse" des tuteurs :

Salut, Laetitia ☆☆ 😊

Voilà, j'ai fini l'oral!!

Je suis très contente parce que tu m'enseignes le français gentiment. Merci beaucoup!!!!

Aujourd'hui, c'est la dernière fois..... Je suis triste 😞

Si c'est possible, je voudrais savoir ton e-mail adresse!!

Au revoir!!!!

Kozué

Extrait 17 : message d'une Japonaise dans un forum, 14 décembre

Comme cela a déjà été indiqué, trois tutrices ont tenu à clore les échanges par une séance de clavardage avec leur groupe. Les journaux de bord des étudiants japonais concernés et les SR des trois intéressées témoignent du fait qu'il s'est agi d'un temps fort au plan socio-affectif, la synchronie augmentant le sentiment de présence des uns aux autres.

Enfin, à la question "Avez-vous l'impression que les Français se sont adaptés à votre manière de communiquer ? Ont-ils fait des efforts en ce sens, à votre avis ?" (52 oui / 58), une étudiante répond (c'est nous qui mettons en gras) :

*Oui, j'avais l'impression que Harold écrivait chaque semaine des mails auxquels nous pouvions répondre sans difficulté. Je ne sais pas s'il voulait s'adapter à notre manière de communiquer, mais en tout cas, il a régulièrement envoyé de longs mails à chacun d'entre nous, dans le groupe, **de façon individuelle**. Il a aussi corrigé des erreurs grammaticales à chaque fois qu'il y en avait, **de manière très attentive**. Je ne connais pas les autres tuteurs, mais en tout cas, je trouve que Harold doit être **particulièrement gentil de caractère**. Je suis très bien tombée avec quelqu'un comme lui.*

[Questionnaire ouvert, traduction]

On retrouve dans cette réponse le champ lexical de la gentillesse et de l'attention.

5. Conclusion

On aura donc constaté, à travers l'analyse de ces échanges en ligne franco-japonais, le rôle incontournable joué par les deux coordonnateurs. Ceux-ci sont intervenus sur le plan de l'organisation et de la planification chronologique du projet, sur celui de la pleine intégration des échanges à leur cursus, sur celui de l'assiduité, sur celui de l'adéquation des tâches, sur celui de l'explicitation (ou de la prévention) de certains malentendus culturels et enfin sur le plan d'une veille attentive par rapport au bon développement de la dimension socio-affective des interactions. Une certaine complémentarité existait entre l'EJ et l'EF : la première connaissait bien les deux cultures en présence et pouvait ainsi fournir des informations importantes quant à l'éthos communicatif et au mode d'apprentissage des apprenants japonais, tandis que le second en était déjà à sa cinquième année du projet « Le français en (première) ligne » et à ce titre était en mesure de prévoir et prévenir un certain nombre de dysfonctionnements possibles. L'EJ a pu développer des échanges en ligne avec les tuteurs, de même que les tuteurs avec les étudiants japonais, tout en sachant qu'une personne-ressource était présente à l'autre bout pour réguler d'éventuelles difficultés liées à la relative pauvreté de la communication écrite asynchrone.

La seule insatisfaction qui se soit exprimée concerne la question didactique de la correction, qui aurait sans doute gagné à faire l'objet de discussions et de confrontation des pratiques. On peut également estimer, bien que cela n'ait pas été exprimé par les étudiants, que la prise de conscience de certaines dimensions moins visibles des éthos communicatifs en présence n'a pas été suffisamment encouragée, mais cela tient en partie au fait que l'enseignant français ne connaissait pas suffisamment la culture japonaise.

Au final, le conseil qui peut être donné à d'autres enseignants désireux de se lancer dans un projet de ce type est avant tout celui de vérifier qu'ils disposent bien de la disponibilité nécessaire à l'organisation puis à la coordination des échanges ; outre cette disponibilité, les coordonnateurs doivent eux aussi établir une relation de confiance mutuelle, si celle-ci n'existe pas au préalable. Enfin, l'investissement temporel dans le projet sera d'autant mieux accepté qu'une dimension de recherche y sera associée.

Références

- Abdallah-Preteuille, M. (1996). "Compétence culturelle, compétence interculturelle". *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (janvier 1996), Cultures, culture... pp. 28-38.
- Belz, J.A. (2002). "Social dimensions of telecollaborative foreign language study". *Language learning & Technology*, 6 (1). pp. 60-81.
- Belz, J.A. (2003). From the special issue editor. *Language learning & Technology*, 7(2). pp. 2-5.
- Belz, J.A. & Müller-Hartmann, A. (2003). "Teachers as intercultural learners : negociating German-American telecollaboration along the institutional fault line". *The Modern Language Journal*, 87 (1). pp. 71-89.
- Byram, R. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). "Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens". *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (juillet 2006), Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. pp.75-87.
- Gaveau, D & Tanaka, S. (2005). "FR 2003 : utilisation de la visioconférence dans un cours de FLE à distance". In *Les Cahiers de l'Asdifle* 16, Les métiers du FLE, Actes des 33^{ème} et 34^{ème} Rencontres, pp. 177-185. Paris : Asdifle.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kern, R. (2006) "La communication médiatisée par ordinateur en langues: recherches et applications récentes aux USA". *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (juillet 2006), Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. pp. 17-29.
- Kramsch, C. & Thorne, S.L. (2002). "Foreign language learning as global communicative practice". In Block, D. & Cameron, D. (dir.), *Language Learning and Teaching in the Age of Globalization*, pp. 83-100. London: Routledge.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). "Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne". *ALSIC*, Vol. 10, n.p.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (à paraître). "Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches". *Revue Lidil* 36.
- Marcelli, A., Gaveau, D. & Tokiwa, R. (2005). "Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE FR2003 : tâches communicatives et interactions orales". *ALSIC*, Vol. 8. pp. 185-203.
- Mogi, R. (2006). "Nécessité d'une préparation à l'autoformation en formation à distance". In *Les Cahiers de l'Asdifle* n°17, Les usages des TICE en FLE/FLS, Actes des 35^{ème} et 36^{ème} Rencontres, pp. 322-329. Paris : Asdifle.

- O'Dowd, R. (2005). "Negotiating sociocultural and institutional contexts: The case of Spanish-American telecollaboration". *Language and Intercultural Communication*, 5 (1). pp. 40-56.
- O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006). "Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative exchanges". *CALICO Journal*, 23(3), pp. 623-642.
- Scavetta, D. (1997). "Comment créer un réseau télématique entre établissements scolaires". In Crinon J. & Gautellier C. (dir.) *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*, p. 135-144. Paris : Retz.
- Sourisseau, J. (2003). *Bonjour, Konichiwa, Pour une meilleure communication entre Japonais et Français*. Paris : l'Harmattan.
- Thorne, S.L. (2006). "Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research". In Belz, J.A. & Thorne, S.L. (dir.) *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle. pp. 2-30.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'université de Montréal.
- Ware, P. D. (2005). "'Missed' communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration". *Language Learning & Technology*, 9 (2). pp. 64-89.
- Ware, P.D. & Kramersch, C. (2005). "Toward an intercultural stance: Teaching German and English through Telecollaboration". *Modern Language Journal*, 89 (2). pp. 190-205.