

Vers une définition de la formation à distance interculturelle : Proposition de méthodologie.

« Nous emportons notre patrie linguistique et poétique à la semelle de nos souliers d'enfant » (Mounin, 1971, p.182).

**Chantal Asselin
TÉLUQ/UQÀM**

1. Résumé

L'objectif central de cet article est de proposer une définition de la formation à distance qui inclut les contraintes à l'apprentissage liées à des éléments de culture. Elle vise à connaître les rôles des registres dialinguistiques de la composante périlinguistique dans les interactions des apprenants à distance natifs et non-natifs entre eux et avec l'enseignant natif ou non-natif. En l'occurrence, nous pourrions analyser et comparer les interactions entre enseignant, natif/non-natif et apprenants natifs/non-natifs en contextes éducationnels interculturels présentiel et virtuel. Par la suite, nous pourrions nous servir de cette analyse en tant qu'instrument pour tenter de définir la formation à distance interculturelle. C'est ce que nous proposons dans ce document.

2. Problématique

Cette étude comparative tentera de cerner le concept d'apprentissage en contexte pédagogique interculturel afin d'appréhender le partage du savoir entre les différentes langues et cultures inhérentes, et contribuer ainsi à la mise en évidence et à la compréhension des phénomènes culturels et linguistiques influençant ce type de cognition sociale située. « *Les dimensions culturelles sont rarement abordées dans les études sur la formation à distance* » (Fortier, 2002). Elle vise donc à clarifier certaines pistes de réflexion sur le succès scolaire des apprenants natifs et non-natifs quant aux relations communicationnelles pédagogiques entre étudiants et entre enseignants et étudiants, natifs et non-natifs, en formation à distance. Ainsi, nous tenterons d'apporter des éléments de réponses aux questionnements suivants :

2.1. : Comment l'apprenant non-natif interprète-t-il la correspondance entre ses propres unités linguistiques maternelles et les « objets-événements d'apprentissage » communiqués et diffusés dans les langues du cours, des enseignants et des pairs en contexte éducationnel interculturel à distance et en présentiel?

Cette première question suppose que l'apprenant dont on parle pourrait s'avérer d'un registre dialinguistique différent du contexte conceptuel et communicationnel, oral, écrit, et périlingue (conception et communication de la langue-culture source différente

de la langue-culture cible). Nous appellerons cet apprenant : apprenant non-natif et essaierons de déterminer ainsi sa compétence périlinguistique.

« ...ce n'est pas en fonction d'une compétence exclusivement linguistique mais en utilisant certaines connaissances de la civilisation-source qui font partie de ce que nous appelons la compétence périlinguistique » (Ladmiral, 1994, p.61). Par ailleurs, Ladmiral semble référer ici à son concept de « traducteur-sourcier vs. traducteur-cibliste » (idem, pp.33-42). Il y promeut les « ciblistes, car ils mettent l'accent non pas sur le signifiant, ni même sur le signifié mais sur le sens, non pas de la langue mais de la parole ou du discours, qu'il s'agira de traduire en mettant en œuvre les moyens propres à la langue-cible... » (Idem, p. XV).

Ceci peut rappeler la première dichotomie saussurienne : « langue-parole », dont les connotations s'étendent sur un continuum bipolaire : vers le pôle sémiotique, quant au choix de parole (discours) et au pôle sémantique, en ce qui a trait au choix de la langue. Soulignons qu'une autre dichotomie saussurienne : « paradigme-syntagme » pourrait être aussi considérée dans cette recherche. En effet, l'analyse du concept « *paradigmatique du système de la langue* » par rapport aux syntagmes nominal et verbal de la théorie de la grammaire générationnelle chomskyenne pourrait ajouter des pistes de réflexion à notre analyse sémiotique d'éducation comparée interculturelle à distance et en présentiel. En effet, la dimension de *sens-signification* du discours que nous retrouvons dans « *le système de la langue* » entre l'acteur communicationnel de langue-source (langue de conception et de communication du cours/programme) et l'acteur communicationnel de langue-cible (apprenant non-natif), pourrait nous faire réaliser, contrairement à Chomsky qui postule qu'une seule langue est mère de toutes les autres, que les caractéristiques conatives de l'apprenant à distance non-natif (caractéristiques individuelles, émotionnelles, valeurs symboliques connexes à sa langue première, la connaissance de la composante périlinguistique et son registre dialinguistique), interviennent dans sa traduction/interprétation « des objets-événements d'apprentissage » en plus de ses caractéristiques cognitives (processus/schémas cognitifs).

Enfin, nous pourrions ajouter la troisième dichotomie de Saussure, « *synchronie-diachronie* » pour vérifier et évaluer si la dimension *sens-signification* varie selon que la communication s'effectue de manière synchrone (à distance, lors d'une conférence téléphonique, un audio/vidéoconférence, un clavardage « chat » ou en présentiel) ou diachrone (mode virtuel, blogue, wiki). De plus, chacun conçoit que la formation à distance peut s'effectuer en « présentiel » lorsqu'un professeur supervise un tuteur ou chargé d'encadrement pendant que ce dernier «...est un *facilitateur...fournit de l'aide sur demande...*» selon la théorie éducative sociocognitive d'apprentissage collaboratif (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p.35) aux groupes d'apprenants sur place, « à l'étranger ».

À partir de là, surgit le deuxième questionnement : **Comment donc les diverses images/représentations mentales (symboliques) vont-elles se répercuter dans les interactions pédagogiques entre les enseignants et les apprenants natifs et non-natifs?**

2.2. Le problème de recherche

Nous pourrions schématiser la problématique principale (questionnements ci-dessus) par la mesure de « *rendement* » évoquée par Bourdieu et Passeron, 1965, pp.15-16 à l'aide de l'un ou des deux rapports suivants :

$$\frac{\text{Quantité d'information émise par A vers B}}{\text{Quantité d'information reçue par B de A}} \\ \text{ou/et} \\ \frac{\text{Quantité d'information émise par A vers B}}{\text{Quantité d'information reçue par A de B}}$$

en précisant que la seconde alternative « *saisirait l'aptitude de l'enseigné à réémettre, pour contrôle ou confirmation, le message reçu en direction de l'enseignant* » (Repusseau, 1968, p.96), **A** représentant l'enseignant natif/non-natif et **B**, l'apprenant natif/non-natif.

Nous essaierons donc de comprendre et d'utiliser des théories (socio)-linguistiques et éducatives contemporaines pour identifier les problématiques interactionnelles entre les apprenants et enseignants, natifs et non-natifs, en investiguant les 3 points suivants :

- **la signification des énoncés** (sémiotique, phonétique) dans la langue (de conception) communicationnelle pédagogique;
- **les malentendus** (interprétation subjective, images et représentations mentales symboliques);
- **et la pédagogie employée** (pédagogie interculturelle et apprentissage situé ou contextualisé, cognition sociale située).

2.2.1. La signification des énoncés

D'abord, il faut préciser qu'en contexte d'apprentissage interculturel, la langue qui véhicule la rhétorique du contenu du cours/programme pourrait s'avérer la langue seconde ou une langue étrangère de l'apprenant non-natif. En effet, ce dernier pourrait lire, écrire ou comprendre cette langue, qui véhicule le contenu pédagogique, parfois de manière plus ou moins adéquate pour réussir des études universitaires. Ici apparaît « *...la problématique, métaphysique, de l'objection préjudicielle : la traduction est-elle possible?* » (Ladmiral, 1994, p.260).

Selon Lambert (1972) l'acquisition d'une langue peut être considérée comme une série de barrières à franchir, avec la langue et la culture comme barrières principales. En effet, lorsque les locuteurs proviennent de divers registres dialinguistiques, leur univers référentiel varie en fonction des contextes d'apprentissage dans lesquels ils vivent ou ont vécu et apprennent depuis leur naissance ou depuis plusieurs années.

Quant à la phonétique, il apparaît que cette composante du segment paralinguistique de la communication exerce un effet sur le sens/signification des énoncés. En effet, nous pourrions constater que les différents tons, rythmes, monèmes, phonèmes/prosodiques (ton, force, quantité, syllabes, groupes), accents et composantes lexicales des apprenants et de l'enseignant natifs jouent un rôle pertinent dans la compréhension ou la non compréhension du message par les apprenants non-natifs. (Par exemple, les mots vietnamiens sont monosyllabiques et le ton en change entièrement le sens). De plus, nous pourrions aborder les aspects de « *la méconnaissance ou de la maîtrise approximative des codes lexicaux, grammaticaux, sémantiques, stylistiques, etc.,...* » (Bleton, 2005, p.122) de la langue du cours/programme par les apprenants et enseignants non-natifs.

On comprend que l'interprétation subjective (intersubjectivité), les images et représentations mentales symboliques de chaque apprenant, natif et non-natif, risquent de s'entrechoquer. « *Or, les incidents et les malentendus interculturels relèvent souvent d'un registre non intentionnel, voire inconscient, plutôt que rationnel* » (Bleton, 2005, p. 79).

2.2.2. Les malentendus

Quant au concept des malentendus, il s'avèrent jouer un rôle majeur dans la communication pédagogique entre les apprenants et l'enseignant. « *Pour se comprendre, il faut d'abord s'entendre sur les mots...des malentendus ou des zones d'incompréhension demeurent concernant le sens que revêtent ces différentes notions-clef* » (UNESCO, 2007).

Par ailleurs, il s'avère fort aisé pour un apprenant non-natif de traduire ou interpréter l'information transmise par l'enseignant ou un pair, natif ou non-natif, en un non-sens, un contresens, voire même, un faux-sens. « *Knowledge of the culturally connotative meaning of words is important for effective intercultural communication, and non-native learners need to acquire this sort of knowledge to avoid potential misunderstanding and social awkwardness* » (Liaw, 2006, p. 49). Nul doute que les résultats de « *rendement* » de Bourdieu et Passeron (1965) précédemment évoqués pourraient identifier des pistes de réflexions ou solutions.

Soulignons que le contexte de communication pourrait aussi faire référence à la théorie d'Usunier (1990) concernant les différences entre cultures riches et pauvres. En effet, cette notion correspond à l'importance du contexte pour comprendre un mot et le traduire/interpréter dans une autre langue : la signification peut varier selon le contexte (culturel). En effet, la compréhension, l'interprétation et la traduction d'un mot ou d'un concept dans une langue seconde ou étrangère en dépend. « *Aussi longtemps que l'on*

sent l'étranger, mais non l'étrangeté, la traduction a atteint ses buts suprêmes; mais là où apparaît l'étrangeté comme telle, obscurcissant peut-être l'étranger, le traducteur trahit qu'il n'est pas à la hauteur de son original... » (Caussat, 1974, p.22).

Songez au fait que les cultures riches/implicites (par ex. : cultures japonaises) sont plus nombreuses que les cultures pauvres/explicites (par ex. : cultures nord-européennes/nord-américaines), et que cet aspect s'avère une des difficultés essentielles dans la communication interculturelle, car elle peut favoriser des malentendus. « *Du coup, une solution s'impose : il faut comprendre les cultures des personnes à qui l'on s'adresse, ou, à défaut de connaître toutes les cultures concernées, y trouver un dénominateur commun* » (Bleton, 2005, p.196). Le cadre d'analyse L'ESCANT, selon Winters, (http://www.mexconnect.com/mex_/travel/ewinters/ewcrossculture.html) permettrait de trouver ce dénominateur commun. Le tableau 1 présente ce cadre :

Tableau 1 : Le cadre d'analyse L'ESCANT (Bleton, 2005, p.196).

LANGAGE	<ul style="list-style-type: none">• Nombre de langues officielles et dialectes, degré de maîtrise des langues dans la population et la profession [apprenants natifs et non-natifs en contexte éducationnel présentiel et virtuel].• Style de communication dans les différentes situations, formalisme et humour.
ENVIRONNEMENT & TECHNOLOGIE	<ul style="list-style-type: none">• Nature des connaissances généralement acceptées, style d'enseignement, taux de scolarisation dans la population et dans la profession.• Disponibilité des technologies, degré d'informatisation sociale.
SOCIÉTÉ (ORGANISATION)	<ul style="list-style-type: none">• Comportements formels et non-formels (étiquette), valeurs familiales, attitudes sociales (envers les personnes âgées, le loisir, la concurrence, [compétition] etc.)• Structuration sociale (grandes familles ou petites cellules familiales).
CONTEXTE	<ul style="list-style-type: none">• Contexte des interactions (professionnel [éducatif], informel ou mixte) et règles correspondantes.• Normes relatives aux rapports entre les sexes.• Style de management prédominant, préférences des collègues et des clients [pairs].

AUTORITÉ (CONCEPTION)

- Nature de l'autorité et justification.
- Influence des facteurs économiques et de l'âge.
- Types de rémunération [évaluation et notation] et importance attachée aux faveurs.
- Définition de la richesse et détermination du statut.

NON VERBAL (COMPORTEMENT)

- Distance sociale et disposition des sièges [droit de parole et participation aux blogues, forums et wikis] lors des interactions formelles et informelles.
- Principes généralement acceptés (notamment religieux), tabous et comportements proscrits.
- Traditions relatives au commerce et à l'application des lois, symboles généralement respectés.
- Gestes acceptables, codes associés aux vêtements [droit de parole sur plateformes verbale et écrite].

TEMPS (REPRÉSENTATION)

- Temps conçu comme continu ou discontinu. Temps des affaires et temps des relations ou des loisirs, temps des adultes et des enfants.
- Importance attachée à la ponctualité, autres standards relatifs au temps.
- Conventions en usage durant les temps libres.

On peut se demander si nous ne pourrions pas relier la théorie d'Usunier (1990) des cultures à contexte riche ou pauvre, avec le concept de distance psychosociale de Deschênes et Maltais (2006, p.75) : « *Toute activité de formation à distance qui oblige les apprenants à adhérer à des valeurs ou des principes particuliers à un groupe ou une culture donnée limite l'accessibilité de la formation* ».

En effet, lors d'activités sur une plateforme d'apprentissage interculturelle virtuelle ou présentielle, par exemple, lors d'une conférence téléphonique, les apprenants de culture riche/implicite, habitués à lire le message « entre les lignes », supporteront-ils les interventions davantage « directes » ou « explicites » des apprenants nord-américains envers leurs pairs, voire, leur enseignant?

2.2.3. La pédagogie employée

Quant à la pédagogie interculturelle, nous pourrions insérer ici la théorie éducative sociocognitive et socio-historique de Vygotsky, selon laquelle les artefacts transmettent les connaissances entre les générations et que la culture sert de médiation entre l'individu (processus mentaux), son environnement et sa culture. *“In Vygotsky's view: The inclusion of a tool in the process of behavior (a) introduces several new functions connected with the use of the given tool and with its control; (b) abolishes and makes unnecessary several natural processes, whose work is accomplished by the tool; and alters the course and individual features (the intensity, duration, sequence, etc.) of all the mental processes that enter into the composition of the instrumental act, replacing some functions with others (i.e., it re-creates and reorganizes the whole structure of behavior just as a technical tool re-creates the whole structure of labor operations”* (1981, pp.139-140).

Chacun conçoit aisément que chaque apprenant co-construit d'abord ses nouvelles connaissances selon son propre univers référentiel/connaissances antérieures (théorie piagétienne). De plus, il apparaît que l'apprentissage contextualisé collaboratif s'avérerait celui se centrant le plus sur l'apprenant, natif ou non-natif, en appliquant les théories éducatives sociocognitives de conflit et de flexibilité cognitifs, en exerçant le mode apprenti-expert (pair/pair ancien) et en appliquant le concept de zone de développement proximal. Ainsi, peu importe le contexte culturel de l'apprenant, il choisirait les connaissances s'appliquant à son propre contexte.

3. Objectifs de la recherche

1. Analyser les interactions entre les enseignants et les apprenants natifs et non-natifs en contextes éducationnels interculturels.
2. Comparer les milieux éducatifs virtuel et présentiel interculturels.
3. Conscientiser au fait que la formation à distance peut s'exercer autrement que par les technologies (en faisant preuve de créativité et d'innovation pédagogique pour chaque contexte d'apprentissage) en formation à distance (interculturelle).
4. Identifier et produire des pistes de réflexions ou solutions pour augmenter la réussite (succès scolaire, rétention cognitive, développement de l'autonomie) des apprenants dans les milieux éducatifs interculturels virtuels et présentiels en formation à distance (interculturelle).

5. Définir la formation à distance interculturelle.

4. Cadre Théorique

Ce projet de recherche repose sur le fait que le degré de littéracie (lecture, écriture, compréhension) ou maîtrise de la langue de conception, de diffusion et de communication du cours/programme s'avère un des facteurs pertinent à la réussite scolaire de ce cours/programme. Bien que nous ne traitons pas ici explicitement des compétences en lecture et écriture des langues maternelle, seconde ou étrangère de l'apprenant à distance, cela ne signifie en rien que nous infirmons la pertinence de ces facteurs sur l'apprentissage. Le contraire apparaît davantage crédible. « *D'autres [apprenants] enfin, pourront perdre leur motivation parce qu'ils remettront en question leurs compétences en lecture et avoir envie de démissionner devant l'énergie à déployer pour réussir [leur cours-programme]* ». (Dionne et coll., 1999).

Par ailleurs, l'interprétation des discours (rhétorique) et les actes dialogiques varieraient selon l'univers référentiel (socioculturel) des acteurs communicationnels. Ainsi, comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, nous tenterons de préciser les rôles de certains des éléments composant cet univers référentiel de la rhétorique pédagogique utilisée en contexte éducationnel interculturel :

- Éléments sémiotiques, phonétiques, phonémiques, morphophonémiques, et syntaxiques
- Malentendus, intersubjectivité et images mentales (valeurs symboliques, représentation, référent, objet, signifié)
- Pédagogie interculturelle (théorie éducative sociocognitive).

4.1. Éléments sémiotiques, phonétiques, phonémiques, morphophonémiques et syntaxiques

D'abord, en ce qui a trait aux aspects sémantico-sémiotiques et phonétiques, nous pourrions nous référer à la théorie de la hiérarchie sémiotique de Hjelmslev, présentée au tableau suivant :

Tableau 2 : Hiérarchie métasémiotique des langages verbaux

		analyse du plan de l'expression	analyse du plan du contenu
sémiologies internes	du point de vue paradigmatique	phonologie	lexicologie
	point de vue syntagmatique	morphologie	grammaire
sémiologies externes	paradigme des connotateurs historiques et géographiques	phonologie historique et dialectale	lexicologie historique et dialectologie
		grammaire comparée et historique	grammaire comparée et historique
	paradigme des connotateurs sociaux	sociolinguistique, linguistique de la langue écrite	sociolinguistique, linguistique de la langue écrite
	paradigme des connotateurs psychiques	pédolinguistique, psycholinguistique, analyse des troubles du langage	pédolinguistique, psycholinguistique, analyse des troubles du langage
	paradigme des connotateurs culturels	rhétorique, stylistique, narratologie	rhétorique, stylistique, narratologie
	métasémiologies internes	phonétique	sémantique
	métasémiologies externes	physique et physiologie du son	interprétations extrinsèques

Tiré de Badir (2006), *La hiérarchie sémiotique*.

Ensuite, lors d'analyses sémiotiques, nous examinerions les plans de l'expression et du contenu des interactions entre enseignants et étudiants natifs et non-natifs en contextes interculturels présentiel et à distance (virtuel sur un blogue ou à distance lors d'une conférence téléphonique, par exemple). Nous pourrions débiter par des analyses comparatives sémiologiques internes de plateformes d'apprentissage interculturelles présentielle et virtuelle pour tenter d'élaborer notre définition de la formation à distance interculturelle.

En ce qui a trait au plan de l'expression, le point de vue *paradigmatique* (système de la langue) pourrait permettre de comprendre les interactions entre l'enseignant natif/non-natif et les apprenants natifs/non-natifs. Les phonèmes (sons de la langue transactionnelle) contribueraient alors à la compréhension de ce système.

Quant au point de vue *syntagmatique*, « *la morphologie concerne ce que Hjelmslev appelle, dans les Principes de grammaire générale, les fonctions entre formes grammaticales* » (Hjelmslev, 1928, pp.112-127). Nous pourrions donc analyser les interactions codifiées selon la linguistique structurale, (syntagmes nominal et verbal des interactions). Enfin, au plan du contenu, l'analyse du lexique et de la syntaxe complèteraient les analyses sémiotiques internes des deux plateformes interculturelles, présente et virtuelle, pour permettre la dialectisation de la dichotomie paradigme-syntagme ou sens/signification/expression/phonèmes-syntagmes nominal et verbal/syntaxe/grammaire et y identifier, interpréter et comparer l'herméneutique des énoncés pédagogiques.

Par exemple, nous pourrions comparer l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949) avec la théorie chomskyenne quant à l'apprentissage des langues/cultures (registres dialinguistiques et connaissance de la composante périlinguistique de la langue du cours/programme) dans le contexte éducationnel interculturel en formation à distance. « [L'hypothèse de Sapir-Whorf] *s'exprime comme suit : le comportement culturel des membres d'une société est déterminé par la langue qu'ils parlent* ». (Dorais, 1979, p.27). Quant à la seconde théorie, "...lorsqu'il [Chomsky] *lui arrive de faire référence à la langue, c'est dans un domaine que sa linguistique n'aborde pas, celui de la sémantique et des connotations, ...*" (Calvet, 2004, p.135). C'est ce que nous essayons d'illustrer à la figure 3 de la page 14 de ce document.

Quant aux analyses sémiotiques externes, nous pourrions nous intéresser particulièrement aux paradigmes des connotateurs sociaux et culturels. De plus, si nous voulions ajouter des analyses métasémiologiques internes et externes, nous devrions analyser la phonétique et la physiologie du son dans les interactions, quant au plan de l'expression ainsi que la sémantique et les interprétations extrinsèques (extraits des interactions) sur le plan du contenu de ces interactions. Ceci pourrait nous conduire aux concepts de « *structures profondes et superficielles* » de la grammaire transformationnelle de Chomsky. « *La structure profonde représente un système de rapports grammaticaux, sur lequel se fonde l'interprétation sémantique de l'énoncé; tandis que l'interprétation phonétique se fonde sur la structure superficielle* » (Lepschy, 1966, pp.193-194).

Afin d'organiser adéquatement les diverses composantes de cette recherche, nous ne manquerions pas de recourir aux définitions du « signe » de Saussure (paire) et Peirce (tiercéité) pour le traitement des aspects sémiologique et phonétique de notre problématique. D'ailleurs, Saussure investigate la langue sous plusieurs angles : « *La langue fait corps avec la vie de la masse sociale (...) elle est toujours l'héritage d'une époque précédente* ». « *La science de la langue est une science des valeurs* ».

« *Ce qu'un mot a autour de lui sera discuté par le linguiste tantôt dans la sphère syntagmatique tantôt dans la sphère associative. Ce qu'il y a autour de lui syntagmatiquement, c'est ce qui vient avant ou après, c'est le contexte, tandis que ce qui va autour de lui associativement, cela n'est dans aucun contexte, vient de la conscience* ». (Normand, 2000). Ces signes, contextes langagiers, peuvent s'explicitier, dans la langue française, sous les formes suivantes :

1. Registre langagier maternel ou affectif;
2. Registre langagier quotidien ou pragmatique;
3. Registre langagier littéraire ou référentiel (ex. : œuvres artistiques, littéraires, icônes, symboles);
4. Registre langagier spirituel (ex. : utilisation du latin dans le contexte religieux québécois).

En l'occurrence, les analyses sémiotiques entre des apprenants natifs et non-natifs, tiendrait compte de ces registres. En effet, les apprenants non-natifs ne différencient pas aussi facilement que les natifs ces divers registres de langue française. « *Face au "langage des banlieues" nous assistons à deux types de réactions : la fascination ou le rejet. Mais ces usages linguistiques témoignent avant tout de l'exclusion dont sont victimes leurs locuteurs...c'est le social qui est ici aux commandes... Ce qui signifie que l'école devrait prendre en compte les langues des migrants* » (Calvet, 2006). En ce qui a trait au « *triangle sémiotique de Peirce, [il] qualifie la 'tiercéité' de la sémiosphère, ou le processus informationnel* » (Bougnoux, 1998). La « tiercéité » de Peirce inclut les trois éléments suivants : signe – interprétant – objet.

1. signe de Saussure = processus énergétique :
 - a. **stimulus** → **réponse** ou **cause** → **effet = paire** (Normand, 2000).
2. La « tiercéité » de Peirce inclut les trois éléments suivants :
 - a. **signe – interprétant – objet** (Bougnoux, 1998).
3. Le Moigne (1990) a réussi à bien représenter cette « tiercéité » communicationnelle intersubjective : **signe – signifiant- signifié**.

Nous pourrions peut-être appliquer ce modèle (figure 1) dans les relations pédagogiques interculturelles.

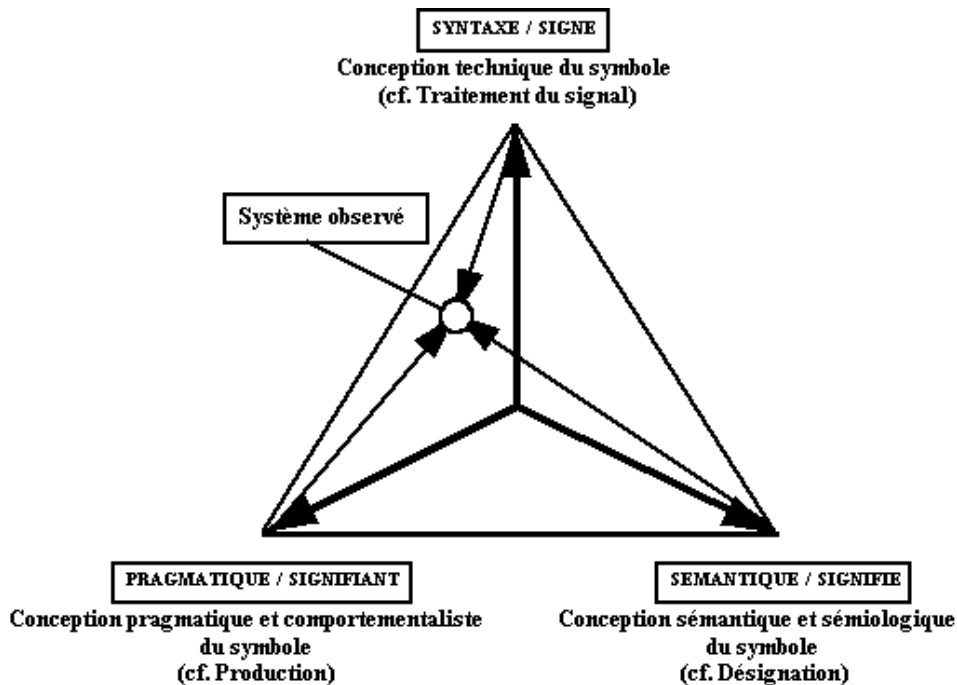


Figure 1 : *Les trois axes du triangle sémiotique, La conjonction S3* (Le Moigne, 1990).

4.2. Malentendus, intersubjectivité et images mentales (valeurs symboliques, représentation, référent, objet, signifié)

Pour expliquer les malentendus et le concept d'intersubjectivité, nous pourrions recourir au modèle communicationnel intersubjectif de Le Moigne (1990) présenté ci-dessus. De plus, étant donné le fait que « ...chaque langue contient une métaphysique cachée, une vision propre du monde et ne sert pas tant à exprimer les idées qu'à les conditionner et à les former » (Lepschy, 1966, p.164), chacun conçoit aisément que l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949), même si l'hypothèse sapirienne a été fortement critiquée, situe l'apprentissage de la langue-source (L1) dans le contexte culturel de l'individu (apprentissage selon la théorie sociocognitive et socio-historique de Vygotsky), et pourrait ainsi s'avérer l'une des principales composantes de notre cadre.

De plus, afin de « lire les signes » de compréhension ou de malentendus entre les acteurs communicationnels, nous pourrions aussi utiliser le triangle systémique de Le Moigne (1990), présentant les trois points de vue sémiotiques : ontologique, phénoménologique et génétique. Ainsi, nous pourrions approfondir la tiercéité peircienne en reliant la priméité/vie émotionnelle ou registre langagier affectif au signe ou « *representamen peircien* » à la structure d'un texte discursif pédagogique entre enseignants et apprenants natifs et non-natifs, la secondéité/vie pratique au signifiant ou à la valeur pragmatique de l'énoncé (fonction ou registre pragmatique) et enfin, en reliant la tiercéité/vie intellectuelle ou registre langagier référentiel contenant les valeurs symboliques, les images et représentations mentales et le référentiel des acteurs communicationnels.

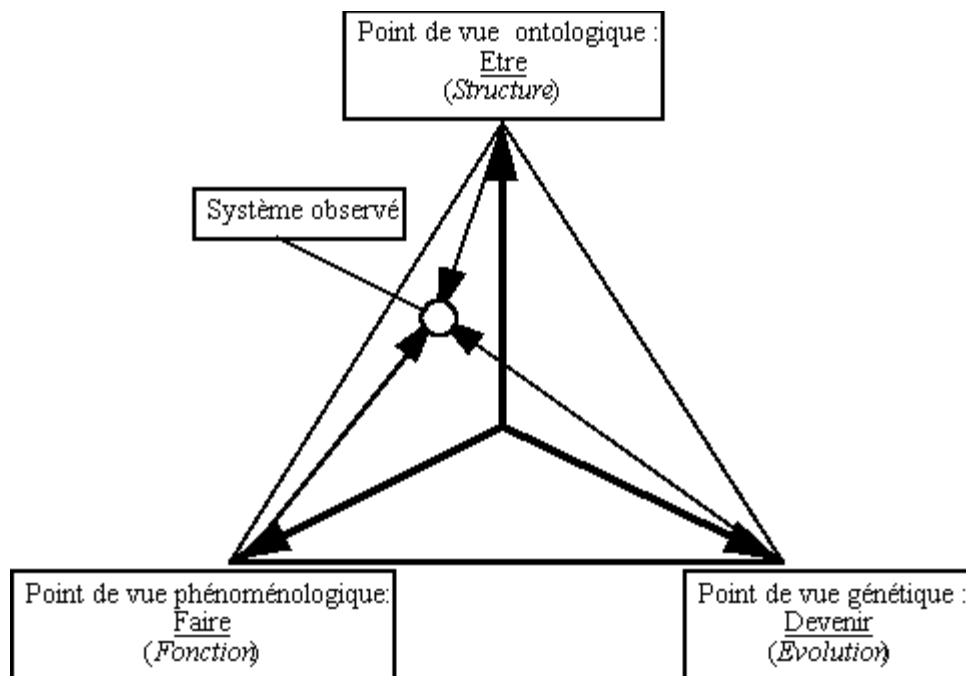


Figure 2 : Les trois axes du triangle systémique (d'après J-L Le Moigne, 1990).

Nous nous pencherions ainsi sur les principaux types de « malentendus interculturels », par le biais des registres dialinguistiques et des connaissances relatives à la composante pérlinguistique (connotations, sens et signification des interactions) de la langue communicationnelle pédagogique par les apprenants non-natifs. Nous avons donc tenté d'illustrer cette interprétation/traduction de l'apprenant non-natif par la figure 3 représentée à la page suivante : le signe (phonologie et lexicologie de l'énoncé), en jaune, joint au signifiant, en bleu, donne le choix de parole (en vert) au locuteur (ou la sémiotique/signification de l'interprétation extrinsèque de l'interaction pédagogique). D'autre part, le même signe, en jaune, amalgamé cette fois à l'objet-événement d'apprentissage », en rouge, donne le choix de la langue (en orange) à l'interlocuteur : c'est donc dire que l'apprenant non-natif actif sur une plateforme d'apprentissage interculturelle doit apprendre/comprendre le contenu pédagogique en interprétant/traduisant le signe, l'énoncé ou ce qui EST dit/écrit, identifier de quel registre langagier provient l'énoncé, en connaître la ou les connotations, en interpréter le discours (de l'apprenant pair natif ou non-natif ou de l'enseignant), identifier l'angle pragmatique de cet énoncé et le « situer » dans son contexte d'apprentissage en saisissant les valeurs symboliques de cet objet-événement d'apprentissage pour saisir tout le *sens* de l'énoncé et d'y répondre par les mots/expressions/énoncés correspondant à la langue communicationnelle du cours/programme et à sa propre pensée . Quant aux connotations, se situant au centre de ce « *système de la langue communicationnelle* » du cours/programme, toujours en nous référant à la dichotomie saussurienne *paradigme-syntagme*, elles nous rappellent « ...que les exemples préférés de la linguistique chomskyenne sont le plus souvent des OLNI, des Objets Linguistiques Non Identifiés,... » (Calvet, 2004, p.133).

En effet, en ce qui a trait à l'interprétation des objets-événements d'apprentissage et des diverses images/représentations mentales (symboliques) des interactions pédagogiques entre les enseignants et ses pairs par l'apprenant non-natif, nous préférons, jusqu'à ce que les analyses sémiotiques et statistiques soient produites, opter pour l'hypothèse de Sapir-Whorf (1949), les notions de registres dialinguistiques et composante périlinguistique de Ladmiral (1994) ainsi que pour la théorie éducative sociocognitive et socio-historique de Vygotsky et de l'apprentissage collaboratif plutôt que pour la théorie chomskyenne qui ignore *le sens* des interactions dans l'apprentissage des langues.

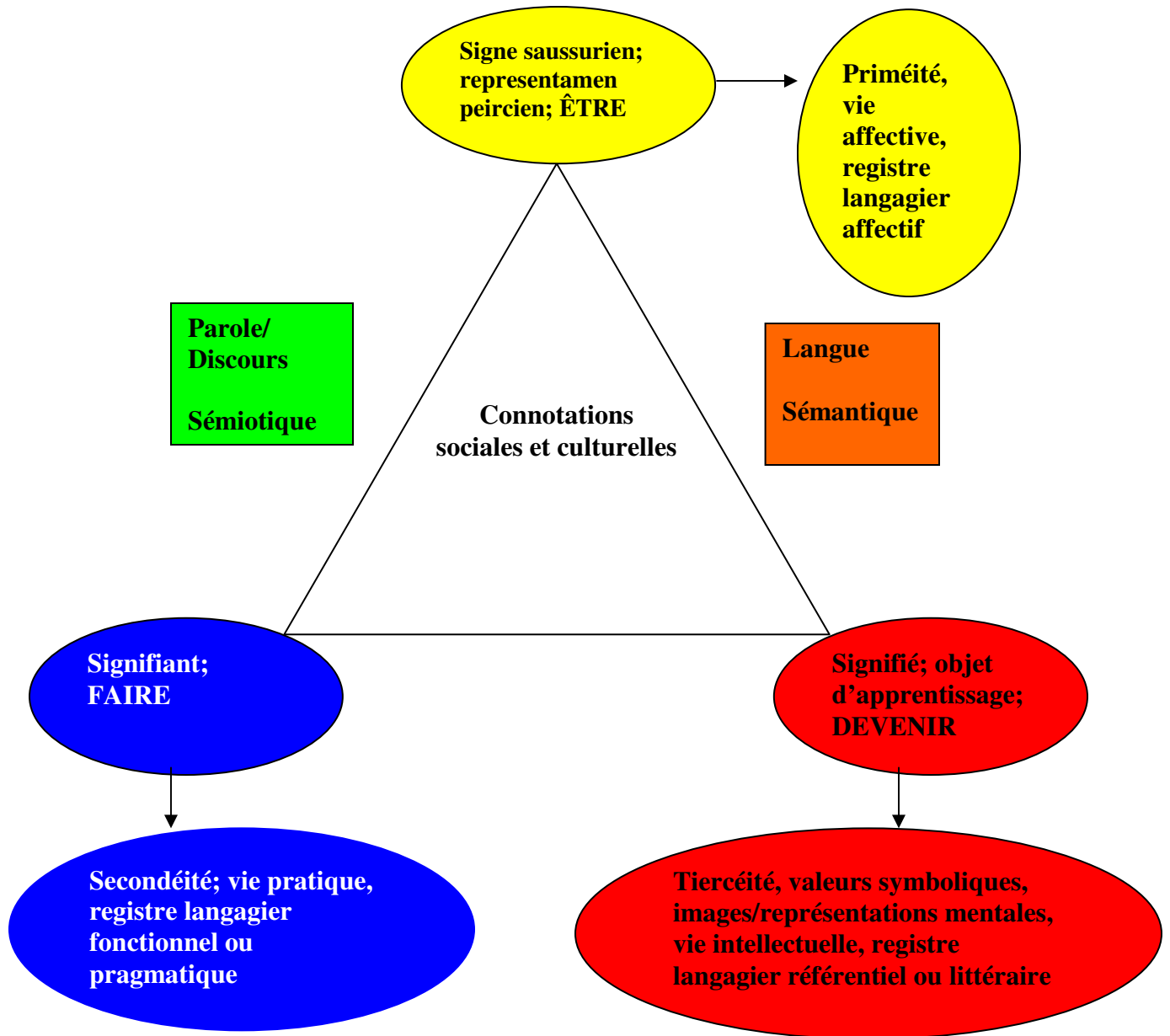


Figure 3 : Interprétation/traduction du sens et de la signification des interactions pédagogiques par l'apprenant non-natif en contexte éducationnel interculturel.

De plus, la grille ajustée de l'interculturalisme (Hofstede, 1980), dont vous trouverez la nomenclature au tableau 3 ci-dessous, la théorie élaborant sur les cultures monochroniques et polychroniques (Hall et Hall 1990) et la théorie de gestion de l'anxiété/incertitude du locuteur/apprenant non-natif (Gudykunst et Kim, 1997) pourraient nous servir de points d'ancrage pour identifier les énoncés à analyser. En effet, « *Hall et Hall (1990) distingue trois composantes principales qui constituent autant de clés pour comprendre et déchiffrer le comportement de l'étranger : le temps, l'espace et le contexte de communication* ». Ensuite, Gauthey et Xardel (1990) résument les contrastes européens (tendances) entre les cultures latines et anglo-saxonnes quant au contexte, temps et espace occupé par les locuteurs. Comme l'apprenant est un usager potentiel de la langue dans un groupe social, Galisson recommandait déjà en 1989 un « niveau seuil de comportement » qui l'aiderait à comprendre les locuteurs natifs. (Claes, 2003). Nous avons ajusté la grille d'Hofstede (1980), car elle fût l'objet de nombreuses critiques. De plus, nous avons voulu inclure les points d'assise communs avec les autres auteurs réputés en communication interculturelle, ci-dessus nommés, en prévision d'une triangulation théorique.

Tableau 3 : Proposition de grille d'analyse interculturelle ajustée de Hofstede (1980) :

Hofstede (1980) pourrait servir de point de départ pour notre analyse sémiotique. « *...l'homme doit faire face à trois types de problème : sa relation avec les autres [espace], sa gestion du temps et la façon dont il traite avec le monde extérieur [contexte de communication]. À ces trois types de problématiques, les cultures apportent des réponses différentes qui peuvent être analysées selon 7 dimensions :*

- *universalisme ou particularisme ou relativisme sapirien ;*
- *individualisme ou collectivisme ;*
- *objectivité ou subjectivité ;*
- *degré d'engagement - diffus ou limité - envers une personne ou une situation ; statut attribué ou statut acquis ;*
- *attitude à l'égard du temps ;*
- *volonté de contrôle de la nature ».*

Nous pourrions compléter cette grille en utilisant le modèle de Gudykunst (1997). Dans sa théorie de gestion de l'anxiété/incertitude, basée sur plusieurs axiomes, ce dernier postule que « *la communication efficace visant à minimiser les malentendus doit viser à réduire l'incertitude d'un interactant dans une situation où il se rend compte qu'il maîtrise mal les paramètres de sa communication (versant cognitif) et augmenter son assurance, sa confiance (versant émotif)* ». Ce qui nous conduit aux variables de Preston (1963). Ces dernières véhiculent des significations similaires à certains axiomes de Gudykunst (1997) et pourraient ainsi être ajoutées :

- *compétence (intelligence, ambition, éducation académique, confiance en soi, aptitude à diriger, courage);*
- *intégrité personnelle (fiabilité, sincérité, force de la personnalité, personnalité consciencieuse, bonté);*
- *attrait social (sociabilité, sympathie, chaleur, caractère accueillant, sens de l'humour, affection);*

« Ainsi Gudykunst et Ting-Toomy font l'hypothèse que l'ambiguïté acceptable dans les modes de communication est liée au niveau de contexte de la culture (1988). D'autre part les auteurs relient encore ces dimensions avec le facteur individualisme et collectivisme de Hofstede (1980) ».

- *l'ambiguïté dans les messages/la clarté;*
- *le caractère high-context [contexte implicite] de la culture/caractère low-context [contexte explicite] de la culture;*
- *contrôle de l'incertitude;*
- *masculinité/féminité (valeurs dans les cultures des apprenants natifs/non-natifs);*
- *distance hiérarchique;*
- *orientation à long ou court terme.*

Afin de mesurer les dimensions discursives entre les apprenants à distance natifs et non-natifs, nous pourrions insérer les critères suivants : (Weaver, 1994).

- *compétition/coopération;*
- *langage verbal/langage non-verbal;*
- *rencontres virtuelles/face-à-face;*
- *communication personnelle/impersonnelle;*
- *relations de dépendance/indépendance/interdépendance;*
- *relations monologiques/dialogiques;*
- *relations systématiques/spontanées.*

Nous pourrions évaluer les dimensions langagières par les variables suivantes :

- orthographe;
- lexique;
- syntaxe;
- stylistique;
- sémiotique;
- phonétique;
- phonologique;
- registre langagier : maternel ou affectif, quotidien ou pragmatique, littéraire ou référentiel et spirituel;
- variétés linguistiques : *régiolectes, sociolectes et idiolectes.* (Lafontaine, 1986).

Enfin, Honor (1997) reprend le concept d'interprétation subjective pour contrecarrer les malentendus interculturels. Elle propose certains repères pédagogiques dont nous pourrions tenir compte pour repérer les principaux facteurs de réussite scolaire des apprenants à distance non-natifs :

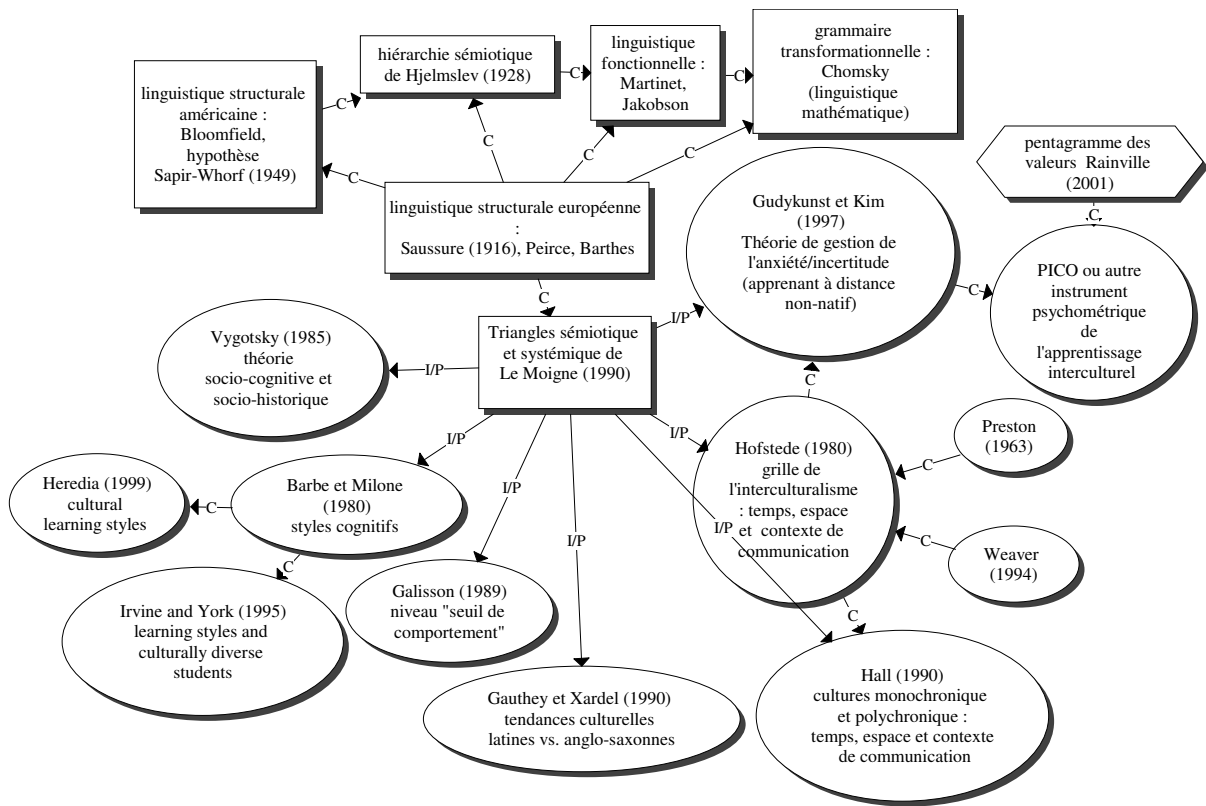
- « *Établir un mode de communication relationnel en prenant compte des différences culturelles en plus du vécu des apprenants;*
- *Mettre en place une hiérarchisation commune des contextes en valorisant les actes communicationnels non-verbaux pour les transformer en actes communicationnels pédagogiques significatifs parce que négociés;*
- *Mettre en place une tierce culture commune en mettant à jour les diverses représentations de la communauté d'apprenants et par des activités de lecture et d'écriture ».*

Nous pourrions tenter de vérifier si les plateformes d'apprentissage interculturelles analysés mettent ces repères pédagogiques en pratique. « *Ce que les mots ne disent pas, et qu'il convient donc d'explicitier « pour réduire les malentendus interculturels », c'est l'ensemble des représentations et des pratiques culturelles vers lesquelles ils font signe sans les nommer »* (Honor, 1997).

4.3. Pédagogie interculturelle (théorie éducative sociocognitive)

Nous avons vu que des communautés d'apprentissage interculturelles à distance et présentes pourraient servir d'assise pour notre analyse sémiotique. On y retrouverait un contexte commun d'apprentissage : la communauté d'apprenants, qui, par le biais d'interactions pédagogiques, bâtit son propre réseau d'apprentissage. « *Cooperative learning tends to be the most recommended technique for students from diverse cultural backgrounds* (Irvine and York, 1995). En l'occurrence, le contexte « techno-pédagogique » collaboratif virtuel favoriserait ainsi la mise en place d'« une culture commune ». Nous pourrions y identifier les dysfonctions communicationnelles, les ratés technologiques, les interactions par rapport aux interactivités et les malentendus créateurs, i.e., les malentendus indirects pour lesquels nous ne sommes pas préparés « *...c'est-à-dire de l'expérience, qui est elle-même une liaison synthétique d'intuitions* ». (Normand, 2000). Finalement, la théorie éducative sociocognitive historico-culturelle de Vygotsky pourrait expliquer les apprentissages réalisés lors des rencontres entre des apprenants et enseignant natifs et non-natifs. L'apprentissage collaboratif, présentiel ou virtuel, pourrait alors s'inscrire comme solution d'apprentissage. « *...il [l'homme] n'est pas réduit au seul fruit de ses efforts personnels, mais coopère régulièrement avec ses semblables; ce qui renforce le rendement de chacun* » (Durkheim, 1922, p.57).

Figure 4. Carte cognitive représentant la matrice théorique de la recherche pour tenter de définir la formation à distance interculturelle :



5. Méthodologie

Nous croyons que des recherches sur « ...les distances textuelles permettent d'évaluer et de représenter la proximité ou l'éloignement entre deux ou plusieurs textes en fonction de divers paramètres, dont le plus familier et le plus fréquemment étudié est leur lexique ». (Luong, 2003). Nous pourrions ainsi confirmer ou infirmer scientifiquement l'évolution des apprentissages des apprenants en analysant et comparant leurs interactions textuelles (verbales en présentiel et écrites en mode virtuel) avec leurs pairs et leurs enseignants natifs et non-natifs.

Ainsi, nous croyons que l'indice de Jaccard pourrait permettre de mesurer/calculer l'indice de proximité/similarité entre les concepts échangés, (Landry et Auger, 2007) tandis que les logiciels (version polyglotte) ALCESTE ou la méthode d'analyse LSA, Latent Semantic Analysis, permettrait d'analyser les données textuelles verbales et écrites en les classifiant de manière hiérarchique, par analyse factorielle ou espace sémantique. « The descriptive statistics was to yield quantitative information on the general efficacy of the system design; for example, the students' preferences in using the different components of the e-learning environment, particularly the online dictionary, concordancer [ALCESTE, LSA, KWIC], and e-forum" (Liaw, 2006, p. 55).

Notons que ces analyses intertextuelles devraient être effectuées dans les langues utilisées par les participants lors de leurs interactions afin d'en conserver le *sens*.

Dans un premier temps, nous pourrions utiliser deux types d'échantillons théoriques interculturels : des participants issus de contextes éducationnels présentiel et virtuel (par exemple, des entrevues semi-dirigées avec des enseignants et étudiants, natifs et non-natifs, en mode présentiel en contexte interculturel, des observations participatives en classe présentielle interculturelle et une communauté d'apprentissage à distance interculturelle échangeant sur un blogue ou autre plateforme virtuelle d'apprentissage). Les questions d'entrevues pourraient être conçues à partir du modèle de Byram (1997). Une proposition de ce type de questionnaire est présentée au tableau 4 de ce document. Nous pourrions y ajouter certains éléments de l'hypothèse de Sapir-Whorf et de la théorie chomskyenne (plan du contenu : syntaxe et grammaire) dans notre conception des questions d'entrevues afin d'évaluer le rôle du *sens* dans les interactions, l'apprentissage de la langue-source, de sa composante périlinguistique et du rôle des syntagmes nominal et verbal dans les énoncés. Peut-être pourrions-nous comparer des résultats différents quant à l'interprétation/traduction des « événements-objets d'apprentissage » par l'apprenant non-natif selon que les questions tiennent compte ou non de la dimension sémantique (*sens/signification*) dans les interactions pédagogiques interculturelles en formation à distance.

Tableau 4 : Exemples de critères de base pour concevoir les questionnaires adressés aux apprenants natifs et non-natifs, basé sur le modèle de Byram (1997) : *Assessment of Intercultural Communication*.

CATEGORY	DESCRIPTION
Interest in knowing other people's way of life and introducing one's own culture to others.	<ul style="list-style-type: none"> - I am interested in other people's experience of daily life, particularly those things not usually presented to outsiders through the media. - I am also interested in the daily experience of a variety of social groups within a society and not only the dominant culture.
Ability to change perspective.	<ul style="list-style-type: none"> - I have realized that I can understand other cultures by seeing things from a different point of view and by looking at my culture from their perspective.
Knowledge about one's own and others' culture for intercultural communication.	<ul style="list-style-type: none"> - I know some important facts about living in the other cultures and about the country, state and people. - I know how to engage in conversation with people of the other culture and maintain a conversation.
Knowledge about the intercultural communication process.	<ul style="list-style-type: none"> - I know how to resolve misunderstandings which arise from people's lack of awareness of the view point of another culture. - I know how to discover new information and new aspects of the other culture for myself.

« *Byram's model (1997) [on Assessment of Intercultural Communication] can be summarized as the following: (a) attitudes of curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own, (b) knowledge of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general process of societal and individual interaction, (c) skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own, (d) skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to use knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction, and (e) critical cultural awareness/political education:*

an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries” (Liaw, 2006, p.61-62).

6. Contrôle de la qualité des données et limites de la recherche

Des triangulations des sources entre les entrevues avec les étudiants et les enseignants, natifs et non-natifs, en contexte présentiel, les énoncés enregistrés (et codifiées) lors des observations participatives en classe présentielle interculturelle ainsi que les données de l'analyse sémiologique virtuelle (blogue), des triangulations théoriques entre la grille ajustée de l'interculturalisme de Hofstede (1980), la théorie des cultures monochroniques et polychroniques de Hall et Hall (1990), la théorie de Gauthey et Xardel (1990) relative aux principales tendances des cultures latines et anglo-saxonnes quant au contexte, temps et espace occupé par les locuteurs, la théorie relative à l'anxiété/incertitude du locuteur/apprenant à distance non-natif de Gudykunst et Kim (1997), les seuils de comportements de Gallison (1989) et la théorie éducative sociocognitive socio-historique de Vygotsky (1978) pourraient contribuer à contrôler la validité et la fidélité de la recherche. De plus, une triangulation des méthodes pourrait être pratiquée entre les analyses sémiologiques internes du lexique, de la grammaire/syntaxe, des composantes phonologiques et des syntagmes nominaux et verbaux (analyse paradigmatique et syntagmatique) des deux plateformes (présentielle et virtuelle), et les analyses sémiotiques externes (paradigmes des connotateurs sociaux et culturels), l'analyse de contenu des entrevues traitées par logiciel statistique, le calcul de l'indice de Jaccard (indice de proximité), et l'analyse intertextuelle comparative (valeur synonymique mesurée par un logiciel spécialisé « polyglotte » tel : ALCESTE, LSA, ou KWIC) entre le blogue, les énoncés codifiés enregistrés en classe et les entrevues avec les étudiants et enseignants natifs et non-natifs.

Bien que cette étude n'ait pas encore été réalisée, nous pourrions penser qu'en plus des aspects sémantico-sémiotiques des interactions, on pourrait se demander si le fait d'ajouter les valeurs individuelles, culturelles et universelles (Rainville, 2001) ne pourrait pas faire appel aux émotions dans la formation à distance interculturelle. D'ailleurs, la théorie de gestion de l'anxiété/incertitude de Gudykunst et Kim (1997) en communication interculturelle s'appuie sur les versants cognitif et émotif de l'interactant non-natif. À cet effet, Bleton (2005, p.38) renchérit : « *La communication interculturelle est cognitive, certes, comme le souligne Erving Goffman, mais elle est surtout émotive* ».

Par ailleurs, Heredia (1999) affirme que: « *The concept of cultural learning styles finds its basis in learning styles theory* ». Pourrait-on y découvrir des liens avec les styles cognitifs de Barbe et Milone (1980), la « nouvelle » pédagogie émotionnelle et se laisser tenter à questionner les rôles des cerveaux cognitif et émotionnel dans l'apprentissage des langues-cultures et dans la traduction ou l'interprétation du « *sens-signification* » des interactions entre des apprenants et enseignants natifs et non-natifs en contexte éducationnel de formation à distance interculturelle?

De plus, Sparrow (2000) mentionne que les facteurs sociaux et émotifs doivent aussi faire partie de la mesure de la réussite de l'apprentissage interculturel, et non uniquement les habiletés cognitives.

D'ailleurs, un peu à la manière dont Myers and Briggs (1962) ont développé des outils de mesure des types de personnalité, lesquels s'avèrent basées sur les typologies jungiennes (1921), Joseph Shaules, directeur général du Japan Intercultural Institute, a conçu et perfectionne toujours, l'outil de profil personnel PICO, *Personal Intercultural Change Orientation*, disponible sur le site www.pico-global.com et mesurant les stratégies d'apprentissage interculturel qu'un individu déploie ou peut développer en contexte d'étude ou de travail interculturel. PICO prend assise sur quatre orientations individuelles mesurant le degré (de volonté ou de possibilité?) d'apprentissage interculturel : « *...proactive, protective, attentive, and adaptive* ». Ces quatre piliers s'avèrent-ils davantage issus du cerveau émotif ou du cerveau cognitif?

De plus, Shaules (2006, p.78) confirme “*...that there is a need for instruments which help interculturalists understand their particular intercultural learning strategies*”.

Enfin, lorsque ces expérimentations auront été analysées, sémantiquement et statistiquement, peut-être pourrions-nous, et avec une certaine précision, définir la formation à distance interculturelle en répondant à notre problématique représentée par Bourdieu et Passeron (1965, pp.15-16):

Quantité d'information émise par A vers B
Quantité d'information reçue par B de A
ou/et
Quantité d'information émise par A vers B
Quantité d'information reçue par A de B.

7. Références

- Badir, S. (2006) *La hiérarchie sémiotique* dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec) *Hiérarchie sémiotique de Hjelmslev*, consulté le 17 août 2007 de : www.signosemio.com/Hjelmslev/hier.asp
- Barbe, W.B. and Milone, M.N. (1980) *Modality*, *Instructor*, 89 (6), p. 44-46.
- Bleton, P. (2005) COM 3030 *Introduction à la communication interculturelle : Une Introduction*, Québec, Télé-Université, 229 p.
- Bougnoux, D. (1998) *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, Éditions La Découverte, 126 p.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cadre de l'ESCANT : consulté le 27 mai 2007 de : http://www.mexconnect.com/mex_/travel/ewinters/ewcrossculture.html.
- Calvet, L.-J. (2004) *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes?* Paris, Plon, 250 p.
- Calvet, L.-J. (2006) *Les fractures linguistiques*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* Institut de linguistique No 83, Université de Neuchâtel.
- Caussat, P. (1974) *Introduction à l'œuvre sur le Kavi et autres essais*, Éditions du Seuil.
- Chomsky, N. (1968) *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, 145 p.
- Claes, M.T. (1995) *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité*, Paris, Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR-France).
- Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006) *Formation à distance et accessibilité*, Québec, Télé-Université, 135 p. http://www.telug.quebec.ca/biblio/documents/DM_Volume.pdf
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1999) *Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance*, *Distances*, vol.3, no.2, p.69-99.
- Dorais, L.-J. (1979) *L'anthropologie de langage*, Québec, Université Laval, 46 p.
- Durkheim, E. (1922) *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.

Fortier, S. (2002) La distance socioculturelle, un obstacle à l'accessibilité en formation à distance? Communication présentée à l'association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française, Montréal.

Galisson, R. (1989) Lexique, langue et culture, Paris, CLE International, Collection D.L.E.

Gauthey, F. et Xardel, D. (1990) Le management interculturel, Paris, Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je?

Gudykunst, W.B. et Kim, Y.Y. (1997) Communicating with Strangers, Boston, Massachusetts, p. 247-370.

Hall, E. et Hall, M. (1990) Understanding cultural differences, Germans, French and Americans. Maine, Intercultural Press.

Hjelmslev, L. (1928) Principes de grammaire générale, Copenhague, Bianco Lunos Bogtrykkeri.

Honor, M. (1997) Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle, Lyon, Chroniques sociales, 171 p.

Hofstede, G. (1980) Culture's consequences, London, Sage.

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001) Vers une définition de l'apprentissage collaboratif, dans Apprentissage collaboratif à distance, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, chapitre 1, p.9-43, 169-181.

Irvine, J.J. and York, D.E. (1995) Learning Styles and Culturally Diverse Students: A Literature Review, In Handbook of Research on Multicultural Education, Ed.

Ladmiral, J.R. (1994) Traduire : Théorèmes pour la traduction, St-Amand, TEL Gallimard, 274p.

Lafontaine, D. (1986) Le parti pris des mots, normes et attitudes linguistiques, Liège, Pierre Mardaga éditeur, 163 p.

Lambert, W.E. (1972) Developmental aspects of second language acquisition, in Lambert W.E. Language, psychology, and culture, Essays, Stanford, CA, Stanford University Press, p. 9-31.

Landry, N. et Auger, R. (2007) Un cycle de modélisation comme méthodologie supportant l'élaboration d'un construit théorique en recherche en éducation : Une valeur ajoutée à l'anasynthèse, Université de Sherbrooke.

Le Moigne, J.L. (1990) *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Afcet Système, consulté le 6 janvier 2007 de : <http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/mksm.htm>.

Lepschy, G.C. (1966) *La linguistique structurale*, Paris, Payot, 238 p.

Liaw, M.-L. (2006) *E-Learning and the Development of intercultural competence*, consulté le 15 mai 2007 de : <http://ilt.msu.edu/vol10num3/liaw/>.

LSA, Latent Semantic Analysis, consulté le 20 février 2006 de : www.lsa.colorado.edu.

Luong, X. (2003) *La distance intertextuelle*, consulté le 23 janvier 2007 de : No. 2, [Corpus](#) .

Mounin, G. (1971) *Clés pour la linguistique*, Paris, Seghers, 1968-1971 (édition revue et corrigée).

Myers, I.B. and Briggs, K. (1962) *The Myers-Briggs Type Indicator*, Princeton: Educational Testing Services. Dans Chevrier, J. et coll. *Le style d'apprentissage : une perspective historique, Éducation et francophonie, Le style d'apprentissage*, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/02-chevrier.html#h-1.1>, consulté le 4 janvier 2007.

Normand, C. (2000) *Saussure*, Paris, Les Belles Lettres, 174 p.

Preston, M. (1963) *Evaluational reactions to English, Canadian, French and European French voices*, Mc Gill University, Redpath Library.

Rainville, C. (2001) *Pour comprendre les valeurs*, Carignan, Les éditions du Machin, 330 pages.

Repousseau, J. (1968) *Bons et mauvais élèves : Le complexe de Möbius*, coll. "Enfance, Education, Enseignement", ed. Casterman, Paris, 1978, 178 p.

Sparrow, L.M. (2000) *Beyond multicultural man: Complexities of identity* *International Journal of Intercultural Relations*, 24(2), 173-201.

Shaules, J. (2006) *Assessing Intercultural Learning Strategies with Personal Intercultural Change Orientation (PICO) profiles*, published in the *Intercultural Communication Review*, No. 4, 20 pages.

Usunier, J.-C. (1990) *Management international*. Paris, Presses Universitaires de France.

Vygotsky, L. (1985) *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Éditions Sociales.

Weaver, G.R. (1994) *Culture, communication and conflict: Readings in intercultural relations*, Needham Heights, MA, Simon & Schuster Higher Education Publishing group, 549 p.