



En quoi les plateformes collaboratives apportent-elles des outils qui favorisent le dialogue interculturel? Étude menée au sein de l'OFAJ à Berlin

Claire Chaix

► To cite this version:

Claire Chaix. En quoi les plateformes collaboratives apportent-elles des outils qui favorisent le dialogue interculturel? Étude menée au sein de l'OFAJ à Berlin. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01171313

HAL Id: dumas-01171313

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01171313>

Submitted on 3 Jul 2015

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.



En quoi les plateformes collaboratives apportent-elles des outils qui favorisent le dialogue interculturel ?

Etude menée au sein de l'OFAJ à Berlin

CHAIX

Claire

Sous la direction de Mme Diana-Lee SIMON

UFR LLASIC

Département Sciences du langage

Mémoire de Master 1 Professionnel – 12 Crédits – Sciences du langage

Spécialité : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia

Année universitaire 2014-2015



En quoi les plateformes collaboratives apportent-elles des outils qui favorisent le dialogue interculturel ?

Etude menée au sein de l'OFAJ à Berlin

CHAIX

Claire

Sous la direction de Mme Diana-Lee SIMON

UFR LLASIC

Département Sciences du langage

Mémoire de Master 1 Professionnel – 12 Crédits – Sciences du langage

Spécialité : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Tout d'abord, je remercie mes parents pour m'avoir toujours soutenue.

Je remercie, ensuite, mes collègues du master DILIPEM pour m'avoir permis de relativiser quand j'ai eu des doutes.

Puis, je remercie mes collègues de l'OFAJ pour avoir relu mon travail et pour avoir répondu à mes questions tout au long de mon stage.

Enfin, je remercie Madame Elke NISSEN pour m'avoir aidée à trouver mon stage et Madame Diana-Lee SIMON pour m'avoir conseillée avant et pendant l'écriture de mon mémoire.

DÉCLARATION

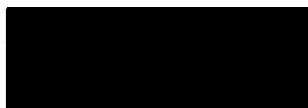
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CHAIX

PRENOM : Claire

DATE : 30/05/2015

SIGNATURE :



Sommaire

Introduction	7
Partie 1 - Contexte de stage	9
CHAPITRE 1. L'OFFICE FRANCO-ALLEMAND POUR LA JEUNESSE	10
1.SA MISSION	10
2.SA STRUCTURE	10
3.SON ORGANISATION	11
CHAPITRE 2. LE PROGRAMME PRAXES	15
1.PRESENTATION DU PROGRAMME	15
2.STATISTIQUES	16
CHAPITRE 3. ETAT DES LIEUX DU PROJET DE LA PLATEFORME E-LEARNING	20
1.OBJECTIF PRINCIPAL ET PUBLIC CIBLE	20
2.LES DEFIS	21
3.QUESTIONS DE COMMUNICATION	23
4.DESIGN DIDACTIQUE	23
5.DESIGN VISUEL	26
6.DESIGN TECHNIQUE	27
7.MISE EN ŒUVRE DU PROJET	28
Partie 2 – Partie théorique	29
CHAPITRE 4. L'INTERCULTURALITE.....	30
1.DEFINITIONS	30
2.LE BESOIN D'ÊTRE INTERCULTUREL	31
3.L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL	33
CHAPITRE 5. LA TELECOLLABORATION	34
1.DEFINITIONS	34
2.CONFLITS	35
3.AUTONOMIE DE L'APPRENANT	37
4.ROLE DU TUTEUR / DU PROFESSEUR	37
CHAPITRE 6. LES RELATIONS FRANCO-ALLEMANDES CULTURELLES ET EDUCATIVES APRES LA SECONDE GUERRE MONDIALE.....	39

Partie 3 – La compétence interculturelle	42
CHAPITRE 7. QUELLES COMPETENCES SONT UTILES POUR PARTICIPER A UN DIALOGUE INTERCULTUREL	43
1.COMPETENCES MORALES	43
2.COMPETENCES LINGUISTIQUES.....	43
3.SAVOIR SE DEFAIRE DES STEREOTYPES.....	44
CHAPITRE 8. UNE COMPETENCE JAMAIS TOTALEMENT ACQUISE	45
CHAPITRE 9. DES CONDITIONS PROPICES AUX ECHANGES INTERCULTURELS.....	46
1.TANDEM	46
2.TELE-TANDEM	47
3.ECHANGES A BUT PROFESSIONNEL	49
3.ANIMATION LINGUISTIQUE ET INTERCULTURELLE.....	50
Partie 4 – Les outils des plateformes collaboratives.....	51
CHAPITRE 10 FONCTIONALITES GENERALES DES PLATEFORMES LEARNING MANAGEMENT SYSTEM	52
1.L’ESPACE PRIVE	52
2.L’ESPACE COMMUN.....	52
3.L’ESPACE DE COMMUNICATION.....	53
3.CAS PARTICULIER : L’ESPACE « APPRENDRE A APPRENDRE »	54
CHAPITRE 11. FONCTIONALITES RECHERCHEES PAR L’OFAJ.....	56
Conclusion.....	59

Introduction

Grâce au programme Praxes, l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) ou das deutsch-französische Jugendwerk en allemand (DFJW) tente d'aider les jeunes à gagner de l'expérience professionnelle. Car, alors que les jeunes ont de plus en plus de mal à trouver du travail et que le chômage en France des jeunes de moins de 25 ans atteint les 20% (Galland, 2007, p 150 cité par Kallfass, 2012) et 23,4% en Europe (donnée Eurostat citée par l'OFAJ, 2014a), l'OFAJ permet aux jeunes volontaires, qui ne sont plus étudiants ou lycéens, d'aller faire un stage dans le pays partenaire (la France pour les allemands et l'Allemagne pour les français).

De plus, malgré le fait que de moins en moins d'Allemands apprennent le français et de Français, l'allemand (Milot, 1995), l'Allemagne reste le premier partenaire économique de la France (l'Office fédéral des statistiques (Destatis) cité par Connexion emploi, 2011) et l'Allemagne celui de la France (Ministère des finances et des comptes publics et Ministère de l'économie, de l'industrie et du numérique, 2014). De nombreuses entreprises demandent, donc, souvent à leurs futurs employés de savoir parler la langue du partenaire (Monolingua, 2012).

En effet, selon l'OFAJ (2014a), la plupart des participants au programme Praxes ont décidé de faire un stage car ils voulaient acquérir de l'expérience professionnelle et faire des progrès en langue (p. 4). Mais les stagiaires ont eu beaucoup de problèmes à cause des différences entre les cultures française et allemande. Ils se sont aussi rendu compte que leur niveau en langue n'était parfois pas suffisant pour faire tout ce qui leur était demandé (p. 19).

L'OFAJ a donc décidé de créer une plateforme collaborative pour permettre aux futurs stagiaires d'améliorer leurs connaissances linguistiques mais aussi de se renseigner sur les habitudes de la société et de l'entreprise du pays partenaire. Un autre aspect important que l'OFAJ veut mettre en place pour aider les utilisateurs de la plateforme à s'intégrer dans leur vie à l'étranger est de favoriser le dialogue interculturel entre les stagiaires des deux pays pour qu'ils se donnent mutuellement des conseils sur ce qui les attend. Les personnes qui ont déjà fini leur stage pourront aussi partager leur expérience avec ceux qui ne l'ont pas encore commencé ou ceux qui sont encore en train de le faire.

Ainsi, nous avons choisi de faire un stage à l'OFAJ et de réfléchir sur les problèmes qui découlent des différences de cultures lorsqu'on travaille ou fait un stage

dans un pays étranger car, pendant huit mois, nous avons assisté des professeurs de français dans un Gymnasium (un collège / lycée) en Allemagne. Au début de notre assistanat, nous avons eu beaucoup de mal à avoir des contacts avec nos nouveaux collègues et à nous intégrer dans notre nouvelle vie car, avant de partir en Allemagne, nous ne pensions pas qu'il pouvait y avoir autant de différences entre deux pays aussi proches géographiquement. En cherchant à nous adapter à la société allemande, nous nous sommes rendu compte à quel point il était difficile de comprendre son fonctionnement sans qu'un natif nous l'explique.

Par conséquent, nous avons décidé d'examiner les intérêts qu'apporte l'utilisation d'une plateforme collaborative pour aider les futurs stagiaires à s'adapter à la culture du pays où ils font leur stage en nous demandant : en quoi les plateformes collaboratives apportent-elles des outils qui favorisent le dialogue interculturel ?

Pour répondre à cette question, nous avons tout d'abord réfléchi sur les compétences qui sont utiles, lors d'un dialogue entre deux personnes de cultures différentes, pour permettre un véritable partage. Ensuite, nous nous sommes intéressées aux conditions et aux programmes existants que proposent déjà l'OFAJ qui rendent propices les échanges interculturels. Et, pour finir, nous nous sommes interrogés sur les fonctionnalités que proposent les plateformes et qui favorisent les rapports interculturels.

Partie 1

-

Contexte de stage

Chapitre 1. L'Office franco-allemand pour la jeunesse

1. *Sa mission*

Le traité de l'Elysée du 22 janvier 1963 (République française et République fédérale d'Allemagne, 1963), marque la réconciliation entre la République française et la République fédérale d'Allemagne (RFA) après la seconde Guerre Mondiale. Ce traité a pour but de rapprocher les deux pays et de les faire coopérer dans les domaines des affaires étrangères, de la défense, de l'éducation et de la jeunesse.

Son rôle est de faire en sorte qu'aucun nouveau conflit n'éclate entre les deux pays et pour éviter que cela n'arrive, il faut que les deux peuples se côtoient, se respectent et soient tolérants l'un avec l'autre. Mais il n'est pas toujours facile de rentrer en contact avec des personnes du pays partenaire.

Dans ce traité, il est aussi dit qu'un organisme destiné à développer les possibilités de resserrer les liens entre les jeunes des deux pays et à promouvoir les échanges sera créé par les deux pays.

Ainsi, la création de l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) ou das deutsch-französische Jugendwerk en allemand (DFJW) découle du traité. Il est « une organisation internationale au service de la coopération franco-allemande » (OFAJ, 2012a), qui favorise les rencontres et la compréhension mutuelle des jeunes.

La mission principale de l'OFAJ est d'aider à l'organisation de rencontres et de projets franco-allemands. C'est-à-dire pas seulement les échanges scolaires (qui sont tout de même les plus courants et demandés) mais aussi les échanges universitaires ou extra-scolaires (par exemple en colonie de vacances), les projets individuels, les cours de langue intensifs ou le volontariat dans le pays partenaire etc.

L'objectif majeur de ces rencontres est le dialogue interculturel qui est « porteur de conséquences durables » (OFAJ, 2012b) dans les relations franco-allemandes et avec le reste du monde.

2. *Sa structure*

L'OFAJ est une organisation internationale autonome (OFAJ, 2012d). Il a son siège actuel à Paris et a un second site à Berlin (notre lieu de stage). Il est régi par un conseil d'administration composé de quatorze membres dont les ministres de la jeunesse de

France et d'Allemagne qui en sont les présidents. Les autres membres sont, respectivement pour les deux pays, un représentant des ministères de la jeunesse, des affaires étrangères et du budget, des collectivités territoriales, du Bundestag et de l'Assemblée Nationale et un jeune âgé de plus de 18 ans et de moins de 27 ans au moment de sa nomination. Chaque membre (et son suppléant) est nommé par son gouvernement pour une durée de trois ans. Le conseil d'administration se réunit une fois par an et siège alternativement en France et en Allemagne.

Pour diriger et représenter l'OFAJ, les deux gouvernements désignent l'organe exécutif du conseil d'administration : les deux Secrétaires Généraux. Il est obligatoire que l'un des deux soit de nationalité française et que l'autre soit de nationalité allemande. Leurs mandats durent six ans et peuvent être renouvelés une fois mais ne commencent pas au même moment. Chaque Secrétaire est nommé respectivement trois ans après le début du mandat du second Secrétaire. Les deux Secrétaires sont aidés par deux assistants (un à Paris et un à Berlin) ainsi que par un troisième spécialisé dans les relations avec les pays de l'est de l'Europe.

De plus, un conseil d'orientation « élabore les documents et les recommandations concernant les objectifs et les programmes de l'OFAJ et les soumet au Conseil d'administration » (OFAJ, 2012d). Ses membres sont au nombre de vingt-quatre et sont désignés par les deux gouvernements. Douze doivent être de nationalité française et douze de nationalité allemande. Quatre de ces membres sont obligatoirement des jeunes qui ont entre dix-huit et vingt-sept ans et tous doivent appartenir aux secteurs de la société civile, de l'éducation et de l'université, de la culture, de l'économie ou des institutions franco-allemandes.

Pour finir, comme l'OFAJ est une organisation internationale, il ne dépend ni de la législation française du travail ni de l'allemande. Les droits et devoirs des employés sont donc régis par un Statut du personnel à part. En cas de litige, les commissions « de recours » ou « d'arbitrage » sont réunies et agissent, en quelque sorte, comme des Prud'hommes internes.

3. Son organisation

En plus du Secrétariat Général, l'OFAJ est composé de cinq bureaux (Referat en allemand) qui sont répartis entre Paris et Berlin et qui eux-mêmes comportent plusieurs secteurs (Bereich en allemand). Au total, l'OFAJ a environ 100 employés (OFAJ, 2012e).

3. 1. Le bureau un

Situé principalement à Paris mais ayant tout de même du personnel à Berlin, le premier bureau est celui des finances, des ressources humaines et de l'administration. Il se consacre aux affaires internes de l'OFAJ. Le secteur « finances » gère le budget de l'OFAJ, qui était de 24,2 millions d'euros pour 2014 (OFAJ, 2014b), et de sa répartition dans tous les bureaux. Le secteur « ressources humaines » se charge des contrats, des conventions de stages et de tout ce qui concerne le temps de travail du personnel. Le secteur « administration » s'occupe du système informatique de l'OFAJ, il crée les sessions informatiques des nouveaux membres du personnel et les aide les en cas de problème. Il veille aussi à la sécurité des deux sites, par exemple en gardant la trace des personnes qui ont les clefs pour rentrer dans les bâtiments.

3. 2. Le bureau deux

Le deuxième bureau (le plus important en termes de budget et du nombre de membres de personnel qui le composent) est celui des échanges scolaires et extra-scolaires. Il est situé à Berlin. Environ trois cent mille programmes (OFAJ, 2014b) ont eu lieu depuis la création de l'OFAJ mais plusieurs sortes d'échanges existent. Tout d'abord, pour les groupes : les échanges en tiers-lieu, les participants se retrouvent dans un lieu où personne n'habite ; les échanges en école primaire, pour aider les élèves à choisir prendre la langue du pays partenaire une fois au collège ; les échanges IN (INterculturels, INnovants, INterdisciplinaires) pour les établissements du secondaires (OFAJ, 2012f) qui assurent un enseignement intensif de la langue du partenaire (par exemple : les filières Abibac ou les sections européennes).

Puis, pour les individus seuls ou jusqu'à quatre personnes (OFAJ, 2012g), il est possible de recevoir des bourses s'ils veulent réaliser des projets sur un thème particulier concernant le pays partenaire (par exemple : sur l'histoire ou la culture). Il existe aussi des programmes comme les programmes Voltaire ou Brigitte Sauzay. Ils offrent la possibilité à des lycéens de partir respectivement six et trois mois chez une famille d'accueil dans le pays partenaire pour ensuite accueillir leurs correspondants pour la même durée. Une nouvelle sorte d'échanges qui est de plus en plus fréquente est la collaboration entre un établissement scolaire et un extra-scolaire, par exemple une école allemande et un centre de loisirs français.

3. 3. Le bureau trois

Le bureau trois « Formation professionnelle et échanges universitaires », situé à Paris, (ainsi qu'à Sarrebruck) donne des bourses individuelles de groupe aux étudiants de master ou de doctorat qui souhaitent aller dans le pays partenaire pour étudier ou faire un stage. Il subventionne aussi les échanges entre les établissements d'enseignement professionnel, technologique et agricole. Un autre axe de travail très important de ce bureau est le volontariat franco-allemand dans les domaines social, écologique, sportif et artistique. L'OFAJ donne une bourse aux volontaires (parfois choisis sur dossier par l'OFAJ) et organise trois séminaires (au début, au milieu et à la fin du volontariat) pour former les volontaires, faire le point sur l'évolution de leurs acquis linguistiques et interculturels et les aider en cas de problèmes.

3. 4. Le bureau quatre

Le bureau quatre « Formation interculturelle » (où nous faisons notre stage) a un rôle transversal. Il soutient les autres bureaux dans leurs missions.

Premièrement, une des missions du secteur « Recherche » est de comprendre comment fonctionnent les échanges interculturels. Pour cela, ce secteur organise des rencontres franco-allemandes pour mettre en place des discussions interculturelles car c'est le regard croisé des personnes françaises et allemandes qui permettent l'amélioration des échanges précédemment cités. Il s'occupe aussi de l'évaluation de tous les programmes de l'OFAJ grâce aux retours des participants et des « multiplicateurs » (les formateurs, les animateurs, les professeurs et les encadrants qui organisent des rencontres binationales).

Deuxièmement, le secteur « linguistique » cherche à faciliter l'apprentissage de la langue ou la communication, par exemple, grâce à l'utilisation des nouveaux médias. Il a, par exemple, géré la création de la plateforme *Tele-Tandem*¹ ou celle du glossaire en ligne *Mobidico*². Il organise aussi des formations, notamment pour les animateurs linguistiques ou pour les enseignants Tandem et publie du matériel pour les soutenir, par exemple, l'ouvrage *Tête à tête* (OFAJ, 2014c).

Dernièrement, le secteur « pédagogique » organise et finance des formations pour ces « multiplicateurs », comme les enseignants en école primaire. Ce secteur travaille aussi sur la publication de contenus pour aider les encadrants à enseigner la langue du partenaire,

¹ <http://plattforme.tele-tandem.net/>

² <http://www.mobidico.ofaj.org/>

par exemple la « valisette franco-allemande »³ pour l'apprentissage précoce de la langue dans les écoles maternelles françaises ou dans les Kindergarten allemands. Une de leurs priorités est la « Diversité et participation », c'est-à-dire permettre aux jeunes ayant moins d'opportunités (JAMO) de participer à des échanges bi- voire trinationaux. Il gère aussi le réseau de l'OFAJ avec ses partenaires, l'OFAJ a notamment des permanents pédagogiques au CEMEA⁴ ou au Centre français⁵ de Berlin.

3. 5. Le bureau cinq

Le bureau cinq « Communication et événements » s'occupe de la communications grâce au site internet et aux réseaux sociaux mais aussi dans la presse. Il permet aux personnes extérieures à l'OFAJ de voir ce sur quoi travaillent l'OFAJ et ses partenaires. Ainsi, lorsqu'un événement important en relation avec l'OFAJ vient de se dérouler, il publie un point info sur ce qui s'est passé sur le site de l'OFAJ. Il s'occupe aussi de la publication des textes de travaux, des ouvrages spécialisés et des brochures de présentation des activités de l'OFAJ. Il gère les grands événements qu'organise l'OFAJ, par exemple l'anniversaire des cinquante ans de l'OFAJ en 2013.

Un autre organe du bureau cinq est « l'infocafé Berlin Paris »⁶ à Berlin. Ce café est ouvert au public du lundi au vendredi. Il organise des expositions ainsi que d'autres événements en rapport avec les relations franco-allemandes, par exemple une pièce de théâtre sur le génocide Arménien pendant la première Guerre Mondiale⁷.

³ <http://www.ofaj.org/valisette-franco-allemande>

⁴ <http://www.cemea.asso.fr/>

⁵ <http://centre-francais.de/>

⁶ http://www.infocafe-berlinparis.de/front_content.php?changelang=12

⁷ <http://www.ofaj.org/conference-dans-le-cadre-de-la-commemoration-du-centenaire-du-genocide-armenien-0>

Chapitre 2. Le programme Praxes

1. Présentation du programme

Le programme Praxes (OFAJ, 2014a) est un des programmes les plus récents de l'OFAJ. Il a seulement été lancé en 2013 pour fêter les cinquante ans du traité de l'Elysée. Il a pour but de permettre aux jeunes ayant moins d'opportunités (JAMO) d'accéder à la mobilité dans l'optique de faciliter leur insertion professionnelle. « Le soutien à l'orientation professionnelle, la formation professionnelle et l'accès à l'emploi » (OFAJ, 2012c) sont des champs d'intervention privilégiés de l'OFAJ. Ces champs d'intervention privilégiés ont été définis par le Conseil d'orientation car ils s'inscrivent dans la politique de jeunesse allemande, française et européenne.

Avec le programme Praxes (OFAJ, 2014a), l'OFAJ offre la possibilité à des jeunes de dix-huit à trente ans qui ont fini leurs études (ou bien qui veulent les reprendre plus tard) d'aller faire un stage volontaire dans le pays partenaire. Il s'adresse aux bacheliers qui ne veulent ou ne peuvent pas reprendre leurs études tout de suite, aux demandeurs d'emploi qui n'arrivent pas à trouver du travail, aux étudiants qui veulent faire une pause dans leurs études, aux lycéens qui ont interrompu leur formation professionnelle car ils veulent se réorienter ou bien à ceux qui veulent gagner de l'expérience professionnelle dans leur domaine d'expertise ou bien à ceux qui veulent découvrir de nouveaux emplois etc. Les participants aux programmes doivent obligatoirement avoir la nationalité d'un des deux pays partenaires ou bien avoir résidé au moins cinq années consécutives dans le pays partenaire du pays dans lequel ils veulent aller faire leur stage.

Ces jeunes, qui ne dépendent plus d'un établissement scolaire ou d'enseignement supérieur, ne peuvent pas faire de stage car une convention de stage est forcément tripartite (le stagiaire, l'organisme d'accueil et l'établissement d'enseignement ou de formation) (Service Public, 2015). L'OFAJ prend donc le rôle de la troisième partie, l'organisme de formation et procure un cadre juridique, une assurance au stagiaire pour toute la durée du stage ainsi qu'un certificat de stage.

Néanmoins, bien que l'OFAJ soit partenaire avec des entreprises proposant des stages aux jeunes et qu'il permet à toutes les entreprises de déposer leurs offres de stage sur une bourse aux stages en ligne, les jeunes doivent rechercher eux-mêmes leur stage. De plus, l'OFAJ ne prend pas en charge ni la rémunération des stagiaires ni leur frais de

transports. Cependant, les stagiaires sont payés selon la législation du pays d'accueil et ne doivent rien payer d'autre que des frais de dossier de cinquante euros (OFAJ, 2014a).

La durée du stage doit être comprise entre un et six mois et les stagiaires doivent malgré tout avoir des connaissances de base dans la langue du pays partenaire. Même s'il est évidemment possible que l'entreprise soit d'accord pour accueillir un jeune ne sachant pas parler la langue du pays partenaire ou au contraire, elle peut demander à ce que le stagiaire ait un certain niveau dans la langue du pays partenaire.

2. Statistiques

Dans *Programme Praxes : Mise en valeur des résultats statistiques octobre 2011 – août 2014* (OFAJ, 2014a), le Bureau un de l'OFAJ réalise « une première synthèse et analyse des éléments statistiques sur la base des dossiers des participants et de leurs retours centralisés par le logiciel *Silverage* » (p. 1). Depuis janvier 2013, cinquante-neuf stagiaires sur deux cent dix-huit ont répondu au questionnaire (voir Annexe 1, p. 71). Dans cette mise en valeur, il y a, tout d'abord, des statistiques sur le profil des participants et sur celui des organismes d'accueil puis sur les caractéristiques et sur le déroulement des stages. Pour finir, on y trouve une analyse des retours des participants.

2. 1. Profil des participants

Pour commencer, le profil-type du participant au programme Praxes, qui a pu être déduit des statistiques, est une « femme allemande de vingt-quatre ans titulaire du baccalauréat (ou diplômée de l'enseignement supérieur) ; originaire du Bade-Wurtemberg et effectuant un stage en région parisienne » (p. 8).

Ainsi, sur les quatre années depuis lesquelles le programme Praxes existe, 82,04% des participants sont des femmes, 66,94% des participants sont de nationalité allemande et la moyenne d'âge des participants est de 23,75 ans. Seulement trois jeunes originaires d'un pays tiers ont participé au programme. Et, alors que presque 29% des participants viennent juste de passer le baccalauréat et plus de 22% sont diplômés de l'enseignement supérieur, seulement 7,76% sont demandeurs d'emploi et 1,22% ont interrompu leurs études. Concernant l'origine des stagiaires, il est important de signaler qu'ils ne viennent pas « forcément de régions frontalières, mais principalement des grands bassins d'emplois » (p. 8) comme les Länder Bade-Wurtemberg, Bavière et Berlin en Allemagne ou comme la région Ile-de-France en France.

2. 2. Profil des organismes d'accueil

De même pour les nombreux organismes d'accueil qui sont implantés dans les régions dont partent les participants et où le « marché du travail est relativement développé » (p. 13). Depuis la création du programme Praxes, deux cent huit entreprises ont accueilli un ou plusieurs stagiaires. Les domaines d'activités de ces organismes sont multiples mais les trois qui prédominent sont l'art et la culture, l'enseignement et l'éducation et le tourisme. La plupart des organismes d'accueil sont dans le secteur privé mais il y en a aussi certains provenant du secteur public comme l'*Institut Français*⁸ et l'*Institut Goethe*⁹. La taille des entreprises est aussi variée, allant du groupe hôtelier *Accorhotels*¹⁰ qui a 160 000 employés au comparateur de voyages *Easyvoyage*¹¹ qui en a 150. L'OFAJ est, lui-même, un organisme d'accueil ainsi que d'autres organisations franco-allemandes comme le *Magasine Paris Berlin*¹² (environ 50 employés) ou la *Chambre franco-allemande de commerce et d'industrie*¹³ (900 employés).

2. 3. Caractéristiques et déroulement des stages

A cause du marché de l'emploi, l'OFAJ avait prévu que, dès son lancement, le programme Praxes serait un grand succès et attirerait de nombreux jeunes. Mais, cela ne s'est pas déroulé de cette manière. Seulement deux stages ont eu lieu en 2011 et vingt-cinq en 2012. C'est en 2013 que le programme a vraiment eu son essor car cent vingt-quatre jeunes ont participé et le nombre ne cesse d'augmenter, au 01 août 2014 (quand les statistiques ont été réalisées), quatre-vingt-quatorze stages avaient été fait ou étaient en cours.

En outre, la durée du stage est aussi relativement variable même s'il est vrai que les stages longs ou au contraire très courts sont les plus choisis. Douze des jeunes qui ont répondu au questionnaire ont fait un stage de quatre mois, treize de six mois et huit d'un mois. Cependant, certains stagiaires ont fait un avenant pour changer la durée de leurs stages. Quatre d'entre eux ont souhaité « prolonger leur expérience » (p. 17) alors que six autres ont demandé à l'interrompre plus tôt que prévu. Les raisons de ces changements

⁸ <https://www.institutfrancais.de/?language=fr>

⁹ <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/frindex.htm>

¹⁰ <http://www.accorhotels.com/fr/home/index.shtml>

¹¹ <http://www.easyvoyage.com/>

¹² <http://www.parisberlinmag.com/>

¹³ <http://www.francoallemand.com/fr/>

sont diverses. Si les stagiaires ont prolongé leur stage c'est parce qu'ils voulaient continuer à améliorer leurs connaissances en langue ou parce que ce qu'ils faisaient en tant que stagiaire leur plaisait ou encore parce qu'ils souhaitaient continuer à gagner de l'expérience professionnelle. A l'inverse, s'ils ont arrêté leur stage en avance, c'est à cause de raisons personnelles ou de santé, parce qu'ils travaillaient dans de mauvaises conditions, parce qu'ils faisaient ne leur plaisait pas ou de façon plus positive, parce-que l'entreprise où ils faisaient leur stage les a engagés sous contrat à durée indéterminée (un stagiaire sur les cinquante-neuf).

Même si les stages peuvent commencer à tout moment dans l'année, il y a quand même certains moments qui sont plus propices au début d'un stage. Par exemple, le mois de mai est la période pendant laquelle les étudiants français finissent leurs études, le mois de mars marque le début du semestre d'été en Allemagne et le mois de juillet celui des vacances d'été pour les bacheliers français. Ainsi, trente-six stages sur les deux cent dix-huit ont commencé au mois de mai, trente-trois au mois de mars et trente au mois de juillet.

2. 4. Analyse des retours des participants

Le retour des participants est majoritairement positif. Ils « ont pu atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés, en faisant des progrès relativement important dans la langue du pays partenaire » (p.18). Ils sont aussi contents d'avoir pu continuer à se former et d'être devenus plus sûrs d'eux et plus autonomes. Ils pensent aussi que l'offre de l'OFAJ (le cadre juridique et l'assurance) et l'accompagnement de l'équipe du programme Praxes leur ont été utiles. Néanmoins, certains participants ont regretté que l'OFAJ ne vérifie pas, avant que le stage commence, que l'entreprise propose des conditions de stage correctes et que leur stage se passe bien une fois qu'il est commencé. Ils voudraient aussi recevoir une aide financière de l'OFAJ, ne pas avoir à payer les frais de dossier et pouvoir faire un stage plus long. Concernant les tâches qu'ils avaient à faire, la plupart des stagiaires ont assisté les employés de l'organisme d'accueil, ont fait de la traduction ou de la recherche et de l'analyse.

De plus, les participants ont eu des problèmes à cause des différences entre les cultures des deux pays ou à cause de la langue car ils ne connaissaient pas « le vocabulaire spécifique de l'entreprise ou des collègues de travail » (p. 19). La culture d'entreprise qui diffère aussi d'un pays à l'autre a rendu la réalisation de certaines tâches plus difficile. Ils ont eu, notamment, des difficultés pour répondre au téléphone, envoyer des emails et accueillir un client. Parfois, ils ont aussi eu du mal à se faire respecter ou ont eu

l'impression d'être exploités. En dehors du cadre de l'entreprise, ils ont aussi eu des problèmes dans leur vie quotidienne, par exemple pour payer le loyer ou interagir avec les administrations locales.

Ainsi, les stagiaires conseillent aux futurs participants de chercher à faire de nouvelles rencontres, d'être ouverts et de s'adapter aux habitudes du pays où ils travaillent. En amont du stage, ils leur recommandent « de bien se préparer en s'informant de façon approfondie sur le pays partenaire, ses coutumes et l'entreprise choisie » (p. 19).

Pour finir, les participants reconnaissent que le programme Praxes leur a permis « de s'orienter ou se décider quant au choix de leurs études et du domaine d'activité dans lequel ils souhaiteraient travailler » (p.20). En effet, après leur stage, 32% des jeunes ont commencé des études, 15% un nouvel emploi.

Chapitre 3. Etat des lieux du projet de la plateforme e-learning

Lorsque l'OFAJ s'est rendu compte à quel point les participants au programme Praxes eurent des difficultés pour faire des tâches pendant leur stage à cause de leurs problèmes pour communiquer et pour s'adapter à la culture de l'entreprise, il fut décidé de créer une « plateforme d'apprentissage franco-allemande pour la formation linguistique et professionnelle » (OFAJ, 2015a). Au départ, la plateforme leur était exclusivement destinée mais comme le nombre de stagiaires n'était pas assez conséquent, il fut jugé nécessaire de l'ouvrir aux participants des autres programmes de l'OFAJ (OFAJ, 2015b). En effet, un nombre relativement important d'utilisateurs est requis car l'un des buts principaux de cette plateforme est la collaboration entre pairs.

Cependant, l'étude de faisabilité de la plateforme (Brückner et Hafer, 2013), sur laquelle nous allons nous baser pour faire l'état des lieux, fut réalisée avant qu'il fut décidé d'ouvrir la plateforme aux participants d'autres programmes car il était prévu que mille quatre cents jeunes participent au programme et qu'environ cinq cents d'entre eux utilisent la plateforme. Nous allons donc nous appuyer sur l'étude faite initialement, en l'absence d'informations plus récentes. En effet, cette étude fut menée à la demande de l'OFAJ en mars 2013 alors que le programme Praxes n'avait commencé que depuis un an et demi. Elle fut réalisée après le premier conseil d'experts qui eut lieu en décembre 2012. Il est aussi important de préciser que l'étude fut écrite en allemand et que toutes les citations sont donc des traductions faites par nos soins.

Dans cette étude, il est question de l'objectif principal et du public cible de la plateforme, des défis qu'il faudra surmonter pour la concevoir, des questions de communication, de son design didactique, visuel et technique et de sa mise en œuvre.

1. Objectif principal et public cible

1. 1. Public cible

Tout d'abord, tout comme celui du programme Praxes, les personnes visées par cette plateforme sont les jeunes qui ont entre dix-huit et trente ans. Ils viennent de France ou d'Allemagne (ou ont vécu minimum cinq ans dans un de ces deux pays) et veulent aller faire un stage dans le pays partenaire pour améliorer leurs connaissances linguistiques et / ou gagner de l'expérience professionnelle. Ils ne sont membres d'aucun établissement de

formation et veulent effectuer un stage volontaire dans le pays partenaire. Ils doivent aussi être volontaires pour aller sur la plateforme car son utilisation n'est pas obligatoire. Ils sont, de plus, un groupe très hétérogène. Ils n'ont pas le même niveau linguistique, ni le même « métier ». Ils n'ont pas eu la même formation ni le même niveau d'études (sont-ils des étudiants qui ont l'habitude d'être autonomes ou des bacheliers à qui il était dit tout ce qu'ils devaient faire ?). Ils n'ont pas la même biographie langagière (quel est leur rapport avec la langue ? ont-ils aimé leurs cours de langue pendant leurs études ? aiment-ils la langue du pays dans lequel ils vont aller ?). Et pour finir leurs stages ne commencent ni ne finissent au même moment.

1. 2. Objectif principal

L'objectif principal de cette plateforme est « de préparer les participant(e)s individuel(le)s à leur stage dans le pays de destination »¹⁴ (p. 3). Pour cela, la plateforme va les aider à améliorer leurs connaissances linguistiques dans la langue du pays où ils vont aller. Les activités prévues seront à objectifs spécifiques. Mais la plateforme leur permettra aussi de gagner en compétences interculturelles, c'est-à-dire qu'elle voudra faire découvrir et comprendre aux utilisateurs la culture ainsi que la culture d'entreprise du pays partenaire. Il y aura aussi une grande partie qui aura pour but de leur donner des outils sur les modalités de candidature qui sont valables dans le pays où ils vont postuler.

2. Les défis

Le premier défi à prendre en compte est le fait que les utilisateurs de la plateforme devront organiser eux-mêmes leur travail. Ils devront décider des objectifs qu'ils souhaitent atteindre et des stratégies qu'ils vont mettre en œuvre pour réussir. C'est pourquoi « la phase d'introduction diagnostique et les conseils des tuteurs qui en découlent jouent un rôle important »¹⁵. Il faut éviter que les apprenants choisissent des objectifs impossibles à réaliser, par exemple à cause du peu de temps qu'ils ont à passer pour y arriver.

¹⁴ Dans le texte original : « die Vorbereitung der einzelnen Teilnehmer/innen auf ihr Praktikum im Zielland ».

¹⁵ Dans le texte original : « hier spielen die diagnostische Einstiegsphase und die anschließende Beratung durch Tutoren eine wichtige Rolle ».

Le deuxième défi est d'arriver à capturer l'attention des participants et à les motiver pour qu'ils continuent à se servir de la plateforme. Il faut donc réussir à ce qu'ils s'identifient personnellement avec une communauté (« Community ») et qu'ils comprennent qu'ils ne sont pas seuls à être dans cette situation. Pour cela, il faut que des tuteurs soient disponibles et à leur écoute. Les tuteurs doivent proposer aux participants des rendez-vous (obligatoires ou non). Ces rendez-vous peuvent prendre différentes formes, par exemple ils peuvent être individuels pour permettre de donner des conseils personnalisés aux apprenants ou bien des classes virtuelles pour leur transmettre des informations que plusieurs peuvent trouver intéressants. Un point important est aussi de mettre à leur disposition des endroits où ils peuvent demander de l'aide à leurs pairs pour qu'ils sentent qu'ils font partie d'un groupe. La collaboration entre utilisateurs et les engagements personnels que chacun prend envers les autres créera un sentiment d'identification et les obligera à aller sur la plateforme. Le système des récompenses¹⁶, comme les *Berries* sur le site Web collaboratif pour apprendre des langues *Busuu*¹⁷, est aussi considéré pour donner envie aux apprenants d'utiliser la plateforme. La dernière possibilité qui est envisagée est de faire une sorte de contrat d'apprentissage pendant la phase d'introduction. « Les participants s'engagent alors à atteindre certains objectifs »¹⁸. Le tuteur, de son côté, conseille l'apprenant sur les activités qu'il doit faire pour les atteindre.

L'hétérogénéité du groupe cible rend difficile la création de modules d'apprentissage car les participants n'ont pas les mêmes objectifs ni la même façon d'arriver au but qu'ils s'étaient fixé. Chaque parcours doit être individualisé pour répondre aux attentes de chaque apprenant. De plus, comme il n'y a pas de dates fixes pour le début et la fin des stages, il est difficile de créer des groupes de travail. Il n'est pas possible non plus de dire à quel moment les stagiaires décideront de venir sur la plateforme (auront-ils beaucoup de temps pour atteindre leurs objectifs ou alors très peu ?). Une autre question qui est soulevée est de savoir si, une fois qu'ils auront commencé leur stage, les utilisateurs auront toujours accès à la plateforme, s'ils deviendront des sortes de mentors pour ceux qui ne sont pas encore au même niveau. Le système des récompenses prendrait alors tout son

¹⁶ Dans le texte original : « Belohnung »

¹⁷ <http://www.busuu.com/fr/>

¹⁸ Dans le texte original : « So verpflichtet sich der/die Teilnehmende bestimmte Ziele zu erreichen »

sens car les anciens pourraient être reconnus comme des partenaires expérimentés et serviables. Les nouveaux pourraient alors se tourner vers eux en cas de problème.

Le dernier défi relevé est le nombre important de personnes qui est nécessaire pour concevoir et utiliser, sur la durée, une telle plateforme : des experts pédagogiques pour s'occuper des ressources et des contenus, des experts techniques et graphiques et des tuteurs pour accompagner les utilisateurs dans leur apprentissage. Il faudra aussi faire en sorte que tout le contenu soit disponible dans les langues française et allemande.

3. Questions de communication

La philosophie de la plateforme « se base sur l'intégration du parcours individuel dans un cadre socioconstructiviste »¹⁹ (p. 10). C'est-à-dire que l'apprentissage se fait en autonomie, selon les besoins et les objectifs de chacun. Cependant, les apprenants ne sont pas laissés tout seuls, des tuteurs sont là pour les aider à définir leurs objectifs et en cas de problèmes ainsi que pour leur proposer des activités qui leur seront utiles.

De plus, pour faire connaître la plateforme, l'idée de faire un imageclip a été lancée. Un imageclip est une courte vidéo qui a souvent pour but de faire la publicité d'un organisme ou d'un produit. Ainsi, un imageclip « plait au public cible et lui donne envie d'utiliser la plateforme »²⁰ (p. 10). Le public cible se pose ensuite des questions et veut en découvrir plus.

4. Design didactique

L'utilisation de la plateforme se fera en quatre phases : la phase d'introduction et d'orientation, la phase d'apprentissage, la phase de conclusion et la phase des alumni²¹. Etant donnée l'hétérogénéité des utilisateurs et le temps qu'ils ont à donner à leur apprentissage, le temps donné pour chaque phase n'est qu'une estimation.

¹⁹ Dans le texte original : « basiert auf der Einbettung dieses individuellen Lernwegs in einen sozialkonstruktivistischen Rahmen ».

²⁰ Dans le texte original : « spricht die Zielgruppe an und macht „Lust“ sich mit der Plattform zu beschäftigen ».

²¹ Dans le texte original : « Einstiegsphase und Orientierung, Lernpfad, Abschlussphase und Alumniphase ».

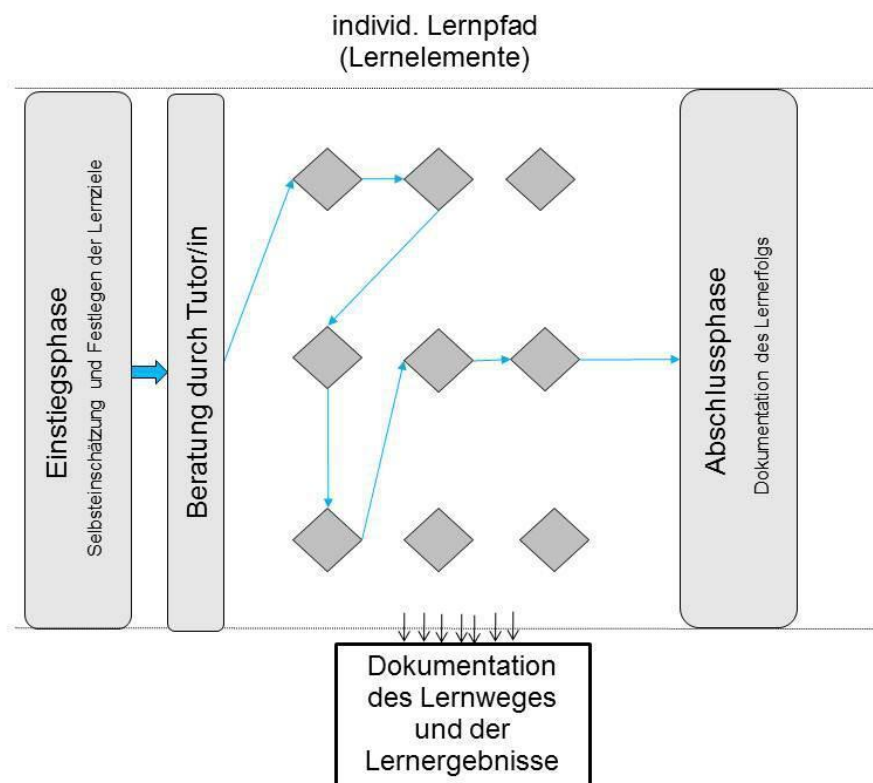


Figure 1 : Schéma d'utilisation de la plateforme²²

4. 1. La phase d'introduction et d'orientation

Tout d'abord, la phase d'introduction et d'orientation devrait durer entre une et quatre semaines. Pendant cette phase, les participants doivent découvrir et apprendre à utiliser la plateforme. Ils doivent aussi définir les objectifs qu'ils souhaitent atteindre grâce à leur stage mais aussi ce dont ils ont besoin avant d'aller dans le pays partenaire. Ils doivent avoir à leur disposition des tutoriels techniques mais aussi des documents authentiques, comme des interviews d'anciens participants. Une « grille diagnostique des compétences »²³ (p. 6) peut être mise à leur disposition pour les aider à définir leur niveau et leurs besoins linguistiques mais aussi leurs compétences professionnelles. Cette réflexion les aidera à choisir un parcours d'apprentissage qui répondra à leurs attentes. La fin de cette phase pourra être un entretien individuel ou alors en groupe avec un tuteur pour qu'il réponde à leurs questions ou les conseille dans leur choix pour la phase suivante.

²² En français, de gauche à droite et de haut en bas : Phase d'introduction - Autoévaluation et détermination des objectifs d'apprentissage, Conseil d'un tuteur / d'une tutrice, Phase d'apprentissage individuelle (éléments d'apprentissage), Documentation du parcours d'apprentissage et des résultats d'apprentissage, Phase de conclusion - Documentation du succès d'apprentissage.

²³ Dans le texte original : « Diagnostisches Kompetenzraster »

4. 2. La phrase d'apprentissage

La phase d'apprentissage dépend de ce qui a été décidé dans la phase d'orientation. Elle dure entre trois et douze semaines. Cette phase est composée des différentes activités d'apprentissage que choisissent de faire individuellement les participants. Comme nous pouvons le voir dans la figure 1, il n'y a pas de parcours d'apprentissage prédéfinis. Selon leurs objectifs et leurs besoins, les apprenants décident quelles activités ils font et dans quel ordre ils les font. Ces activités peuvent prendre différentes formes. Certaines doivent être réalisées en Tandem alors que d'autres sont conçues pour être faites par des apprenants seuls.

Pour que les utilisateurs se repèrent facilement dans la plateforme, il est important que soient précisés, pour chacune des activités, les prérequis nécessaires à sa réalisation et les activités qu'il serait intéressant de faire après l'avoir terminée. Ces activités seront regroupées par thème en plusieurs « modules d'apprentissage »²⁴ (p. 8). Les ressources, qui seront utilisées dans cette phase, seront des ressources déjà existantes prises sur des sites avec qui l'OFAJ a un partenariat, par exemple le site *Ich will Deutsch lernen*²⁵ ou celui de *TV5 monde*²⁶. Les apprenants pourront aussi sélectionner le vocabulaire qu'ils trouveront utile de connaître et il s'intégrera directement dans un cahier digital qu'il sera possible de télécharger pour pouvoir y accéder depuis un appareil mobile (comme l'application *Mobidico*²⁷ de l'OFAJ, cette application regroupe plusieurs glossaires sur des thèmes variés tels que se loger ou se nourrir).

Par ailleurs, une grande partie de cette phase sera consacrée à la collaboration entre pairs. Une sorte de « bourse à l'aide »²⁸ (p. 8) sera mise en place pour permettre aux utilisateurs de s'entraider. Ils pourront se poser des questions s'ils ne comprennent pas quelque chose sur la plateforme, demander des traductions ou encore partager leur expérience. Le système des récompenses joue ici un très grand rôle car il peut motiver les participants les moins intéressés à participer encore plus aux échanges et à apporter de la reconnaissance à ceux qui donnent des réponses constructives et utiles.

²⁴ Dans le texte original : « Lerninsel », la traduction littérale serait « île d'apprentissage »

²⁵ <http://www.iwdl.de/cms/lernen/start.html>

²⁶ <http://apprendre.tv5monde.com/>

²⁷ <http://www.mobidico.dfw.org/>

²⁸ Dans le texte original : « Hilfebörse ».

4. 3. La phase de conclusion

Cette phase durera entre une et quatre semaines. En effet, à la fin du stage, les utilisateurs devront recevoir un retour individuel du ou des tuteurs qui les ont suivis. Ils devront aussi pouvoir accéder à une sorte de C.V. (de type E-Portfolio) de tout ce qu'ils auront appris depuis le début de leur utilisation. Pour cela, tout au long de la phase d'apprentissage, les participants devront pouvoir sélectionner ce qu'ils ont fait et le C.V. devra se mettre à jour automatiquement. Ils récolteront aussi des points lorsqu'ils auront réussi une activité et à la fin, pourront recevoir un certificat qui reprendra tout ce qu'ils ont mené à bien. Il est aussi envisagé de relier leurs nouvelles compétences aux grilles de compétences du *Cadre européen commun de références pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001a).

4. 4. La phase des alumnis

Le but de cette phase est de permettre aux anciens participants du programme de garder contact. L'OFAJ pourra aussi leur faire passer des informations qui seraient susceptibles de les intéresser, par exemple les formations ou les manifestations franco-allemandes. Cette phase durera aussi longtemps que le souhaiteront les anciens stagiaires. Il est aussi important d'« avoir une présence sur les réseaux sociaux existants (Facebook, Xing) »²⁹ (p. 9) car c'est là que les jeunes ont l'habitude de discuter. Ils seront aussi sûrement plus à l'aise car il n'y a pas le côté formel que peut avoir la plateforme.

De plus, s'ils le souhaitent, ils pourront devenir des mentors pour les nouveaux participants. Ils partageront leur expérience, ce qui s'est bien et mal passé et pourront ainsi conseiller et répondre aux questions des autres utilisateurs.

5. Design visuel

Pour relier le monde virtuel au monde réel et accrocher l'attention de l'utilisateur, il est possible de faire une métaphore centrale dans la plateforme. Par exemple, le menu principal peut être une carte du monde et les différents modules peuvent être des pays ou le menu principal peut avoir la forme d'une valise et les différents modules peuvent être des objets qu'il ne faut pas oublier de mettre dans la valise, etc.

²⁹ Dans le texte original : « in bestehenden Sozialen Netzwerkseiten (Facebook, Xing) eine Präsenz zu haben ».

Ensuite, la plateforme peut être représentée de différentes manières. L'apparence peut être réaliste (par exemple avec des photographies), documentaire (par exemple avec des cartes), artificielle (par exemple avec des bandes-dessinées). Tout dépend de l'effet qui veut être produit.

Puis, les couleurs et les écritures doivent correspondre au *Corporate Design*³⁰ de l'OFAJ. Ainsi, seules quelques couleurs (par exemple, le bleu Pantone 2746 ou le vert Pantone 362) et deux polices de caractères (Courier sans pour les titres et Verdana pour le reste des textes) pourront être utilisées.

Enfin, le design visuel doit mettre en avant ses différentes fonctionnalités pour permettre l'utilisation instinctive de la plateforme. Il doit aussi refléter la philosophie de la plateforme, permettre à l'utilisateur d'apprendre en autonomie et le mettre à l'aise pour qu'il travaille dans des conditions qui sont favorables à son apprentissage. Le participant doit avoir envie de venir sur la plateforme.

6. Design technique

Pour rendre possible la création de toutes les activités prévues, il faut trouver une plateforme qui ait beaucoup de fonctionnalités. Aucune des quatre phases n'a les mêmes caractéristiques. Ainsi, chaque phase aura des besoins différents. Par exemple, pour la phase de conclusion, il faudra relier la plateforme avec un *E-Portfolio-System* pour pouvoir créer le C.V. des apprenants (il existe, cependant, des plateformes qui offrent directement cette fonctionnalité (voir Annexe 2 p. 76)). Pour la création des modules d'apprentissage dans la phase d'apprentissage, il faudra relier la plateforme avec un *Virtual Classroom-software*. Il doit aussi être possible de relier la plateforme avec un *Content Management System* (CMS) pour permettre d'avoir les contenus dans les deux langues.

De plus, la plateforme doit aussi prendre en compte le fait que tous ses utilisateurs n'auront pas le même rôle. Les apprenants ne doivent pas pouvoir accéder aux fonctionnalités des tuteurs et des administrateurs. Néanmoins, tous les utilisateurs doivent avoir un espace personnel ainsi que pouvoir accéder à tout moment aux informations qu'ils ont rentrées pour s'inscrire sur la plateforme.

³⁰ <http://ofajdfjw.branddocumentation.com/?lang=fr>

7. Mise en œuvre du projet

Pour mettre en route la plateforme, il faut tout d'abord recruter et former des tuteurs. Il faut aussi bien qu'ils connaissent la plateforme d'un point de vue technique pour pouvoir aider les utilisateurs en cas de problèmes mais aussi toutes les ressources pédagogiques pour pouvoir conseiller les participants dans leur apprentissage. Mais une question qui se pose (OFAJ, 2015b) est de savoir s'il faut d'abord former les tuteurs avant d'avoir fini de créer la plateforme pour qu'ils nous donnent leur avis sur les fonctionnalités qui devraient être comprises dans la plateforme ou s'il faut mieux d'abord finir de concevoir la plateforme pour ensuite former les tuteurs.

Ensuite, il faut trouver la plateforme qui comprend le plus de fonctionnalités qu'il a été choisi de mettre en œuvre et si besoin, trouver des logiciels ou d'autres plateformes pour réaliser les fonctionnalités qui manquent dans la première plateforme. Il faut ensuite engager un prestataire de services techniques ainsi qu'une agence de graphisme et trouver la société qui hébergera sur ses serveurs la plateforme. Pour finir, il faut tester la plateforme avec un groupe réduit d'utilisateurs qui pourra juger avec un œil nouveau si la plateforme est fonctionnelle et complète.

Partie 2

-

Partie théorique

Chapitre 4 : L'interculturalité

1. Définitions

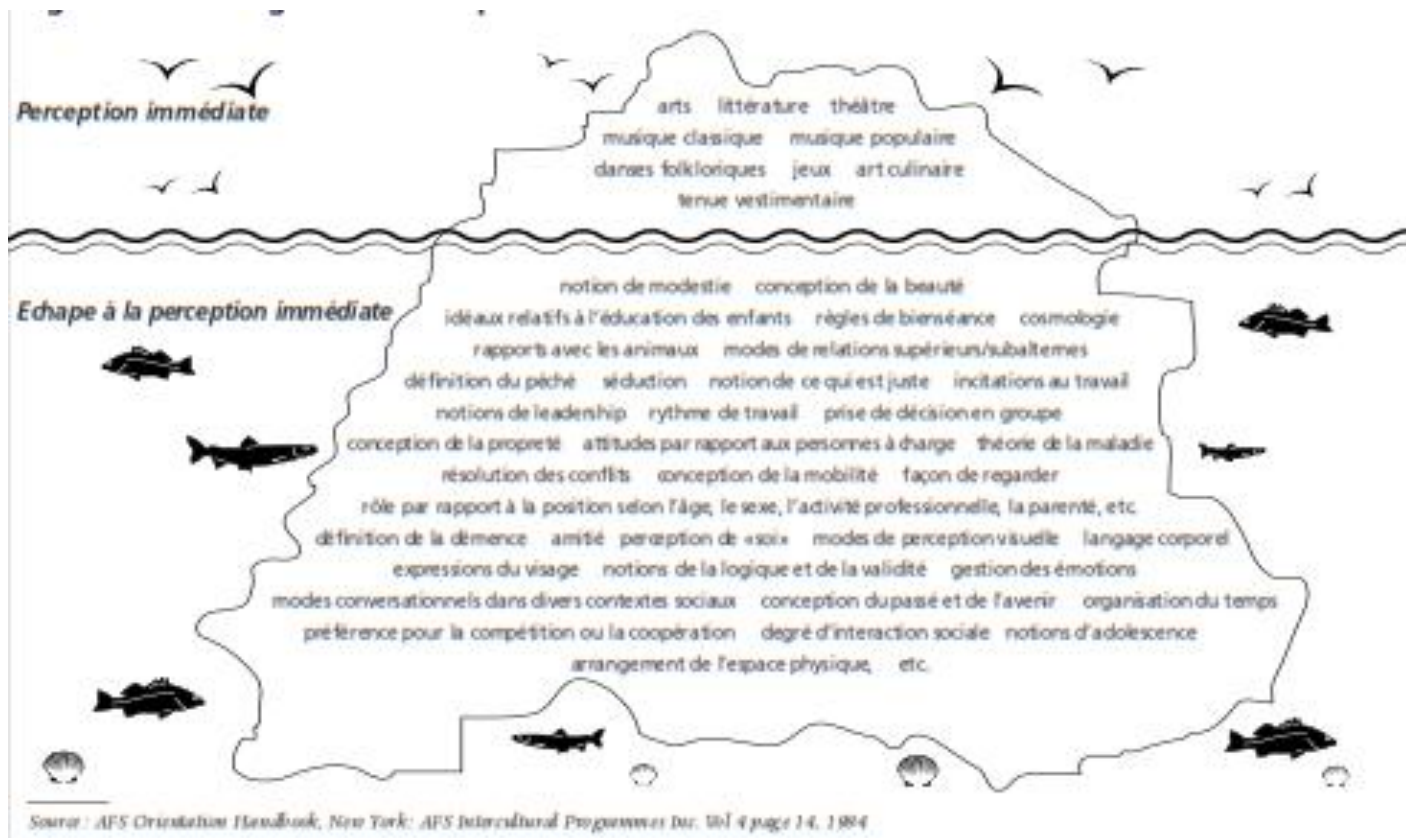


Figure 2 : L' « iceberg » - un concept de culture

L'interculturalité est définie par Byram comme étant « la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, [...] et à réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi [...] » (2009, p.7).

En effet, sans rencontrer des individus d'autres cultures, il est impossible d'instaurer un dialogue interculturel car l'interculturalité, c'est comprendre les causes des actions de chaque personne et combattre les stéréotypes. Derrière chaque action, il y a une raison qui n'est pas visible au premier abord (Conseil de l'Europe, 2001b), par exemple, si le flamenco est une danse dans laquelle les personnes dansent serrées, c'est parce qu'elles ne ressentent pas le besoin d'avoir un large espace vital.

Ainsi, le modèle de l' « iceberg » (Figure 2, ci-dessus, Conseil de l'Europe, 2001b, p. 18) est une métaphore qui montre que peu des aspects de la culture sont visibles et que ceux-ci « ne sont que les expressions de ses aspects invisibles » (Conseil de

l'Europe, 2001b, p. 20). Ces derniers sont les bases de la culture de chacun et c'est parce qu'ils sont difficiles à découvrir et à comprendre qu'il est compliqué de comprendre les individus qui n'ont pas la même culture que nous.

Le fait de chercher à comprendre les raisons des actions que font les autres et qui ne nous paraissent pas normales, permet de remettre en question nos propres actions et de nous demander si nous les réalisons pour les bonnes raisons ou juste parce-que nous les faisons par habitude, car nous accomplissons souvent des choses sans réfléchir, seulement parce-que nous les avons vu faire ou parce-qu'on nous a dit de les faire.

De plus, d'après Cavalli et al, l'interculturalité est un « ensemble de savoirs, savoirs faire et savoirs être et d'attitudes permettant à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine » (2009, p.8).

Ainsi, il n'est pas facile de dialoguer avec des individus qui ont une culture différente de la sienne mais certaines compétences sont utiles pour faciliter l'écoute et l'analyse des motifs des agissements des autres.

De plus, de nombreux conflits peuvent résulter de ces dialogues ; les interlocuteurs ont donc besoin d'adopter une attitude qui n'attise pas les divergences mais au contraire qui donne confiance aux autres pour que chacun ait envie d'expliquer pourquoi il agit comme il le fait et pour qu'il souhaite en apprendre plus sur la culture de l'Autre.

2. Le besoin d'être interculturel

2. 1. Contexte historique

Il y a encore très peu de temps, l'altérité était encore considérée comme une aberration et devait être supprimée. Pendant l'Antiquité grecque, l'Autre était considéré comme un Barbare, pendant la Renaissance, les 17^{ième} et 18^{ième} siècles, comme un Sauvage, au 19^{ième} siècle, comme un Primitif et même « à notre époque », comme un Sous-développé (Laplantine, 1987, p.38 cité par Gohard-Radenkovic, 2005, p.19).

Ainsi, on pensait que tous les habitants d'un Etat-Nation utilisaient une même langue et avaient une culture commune (Byram, 2009). Mais de nos jours, on se rend facilement compte que ce n'est pas la réalité. Certains immigrés ne parlent pas la langue de leur nouveau pays et ne se retrouvent pas dans les valeurs que partagent les habitants de leur pays d'accueil.

Cependant, la mobilité internationale n'est pas récente. Par exemple, au Moyen-âge, il était obligatoire pour les érudits de voyager ; le parcours qu'ils faisaient s'appelait « la perigrinatio academica » (Zarate, 2005, p.14). Il y avait aussi les marchands qui voyageaient dans toute l'Europe en suivant les foires et qui ont ainsi appris des bases dans plusieurs langues et qui ont pu créer un dictionnaire plurilingue : « le Berlaimont » (Zarate, 2005, p.14).

Au 20^{ième} siècle, le monde entier a vécu une histoire remplie d'horreurs (les deux Guerres Mondiales, la séparation Est / Ouest en Europe, la Ségrégation raciale aux Etats-Unis etc) ; le Conseil de l'Europe a donc décidé qu'il était important de favoriser la communication interculturelle pour lutter contre l'intolérance et le racisme et pour éviter de revivre de telles situations (Zarate, 2005).

2. 2. Une société multiculturelle

Grâce à l'ouverture des frontières en Europe et à la mondialisation (Cavalli et al, 2009), il est de plus en plus facile de voyager et d'émigrer dans un nouveau pays ainsi que de travailler avec des personnes qui parlent une autre langue. On rentre alors en contact avec d'autres cultures et on peut découvrir des choses qui ne nous paraissent pas normales (Zarate, 2005). Il est alors conseillé de discuter avec les personnes qui font les actions qui nous choquent pour ne pas mal vivre notre expérience internationale.

Byram (2009, p.4) a dit « le multilinguisme des sociétés et le plurilinguisme des individus sont aujourd'hui des réalités ordinaires » ; en effet, dû aux migrations de plus en plus fréquentes des populations, les cultures se mélangent et les sociétés évoluent.

Chaque individu amène donc sa culture avec soi et la partage avec les personnes qu'il rencontre. Les pays d'accueil doivent prendre en compte ces différences pour qu'il n'y ait pas de conflits et que personne ne se sente exclu de la société dans laquelle il vit (Conseil de l'Europe, 2008, cité par Byram, 2009) car c'est ce qui permet une cohésion sociale et la démocratie. Il y a donc besoin, pour garder cette cohésion de permettre aux individus de dialoguer avec des personnes d'autres cultures pour analyser en quoi la culture de l'Autre est différente et donc comprendre sa propre culture.

Tous les immigrants sont aussi obligés de s'adapter à la culture de leur pays d'accueil. Ils doivent vivre selon de nouveaux us-et-coutumes. Ils deviennent donc des individus pluriculturels (Byram, 2009). Dans leur sphère privée, ils vivent selon leur culture d'origine et dans leur vie publique, ils doivent se conformer aux valeurs de la culture du pays où ils habitent.

3. *L'apprentissage interculturel*

3. 1. *Promouvoir le dialogue interculturel (Byram, 2009)*

Dans le Portfolio européen des langues, le *Cadre européen commun de référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001a) tente de donner envie aux utilisateurs de faire des rencontres interculturelles en leur permettant de noter leurs expériences.

L'*Autobiographie des rencontres interculturelles* du Conseil de l'Europe est un outil donnant la possibilité aux apprenants d'écrire leurs rencontres interculturelles et d'analyser ce qui s'est passé : leur propre comportement et celui de leurs interlocuteurs.

3. 2. *Former au dialogue interculturel (Conseil de l'Europe, 2001b)*

Il est fortement recommandé de mettre en contact des enfants qui n'ont pas la même culture dès le plus jeune âge pour qu'ils s'habituent le plus tôt possible à l'altérité et qu'ils acceptent que leurs façons d'agir et de penser ne soient pas les seules à être possibles et qu'ils se rendent compte qu'il ne faut pas croire les stéréotypes qu'ils entendent. Ainsi, l'Ecole a un rôle très important car c'est l'endroit où les enfants peuvent le plus facilement rencontrer et discuter avec des individus qui n'ont pas la même culture.

De plus, l'Ecole doit donc penser à enseigner les compétences, qui ne sont pas innées, pour réussir ce dialogue interculturel et ainsi, donner aux apprenants des moyens pour construire leur identité personnelle (Cavalli, Coste, Crisan et van de Ven, 2009). Il existe donc des activités ludiques qui permettent aux enfants de simuler des rencontres interculturelles pour ensuite analyser leurs comportements et réfléchir sur les questions qu'a amenées l'activité » (Conseil de l'Europe, 2001b).

Mais le plus important est de faire discuter les individus pour qu'ils découvrent de nouvelles cultures et qu'ils réfléchissent sur leurs propres façons de penser et d'agir. Mais attention, ces dialogues interculturels peuvent créer des conflits ; les professeurs ont ainsi un rôle de médiateur pour que les apprenants puissent tous donner leur point de vue sans craindre d'être jugés.

Chapitre 5 : La télécollaboration

1. Définitions

Selon Dejean-Thircuir, le terme « télécollaboration » a deux significations. Il est utilisé de façon soit « extensive », soit « restrictive » (2007, p. 6).

1. 1. Définition « extensive »

Selon O'Dowd (2011, cité par Nissen et Mangenot, 2012, p. 3), « la télécollaboration désigne l'utilisation d'outils de communication en ligne pour faire travailler ensemble des classes géographiquement distantes afin de développer leurs compétences langagières et interculturelles ». Ainsi, pour permettre à leurs élèves d'apprendre une langue vivante de façon la plus authentique possible, des professeurs peuvent mettre en contact leur classe (rarement plus de deux classes à la fois mais c'est aussi possible) grâce aux technologies de communication. Les deux classes parlent deux langues différentes et veulent apprendre la langue de l'autre. La télécollaboration a des objectifs linguistiques mais aussi interculturels.

En effet, chaque apprenant peut améliorer son niveau en langue grâce aux dialogues qu'il a avec les autres. Par exemple, si une activité est faite dans une seule langue, l'élève qui ne parle pas dans sa langue maternelle peut lire ou entendre les natifs discuter et donc être en contact avec la langue qui est utilisée dans une situation véritable et non pas avec celle qui est créée dans un but pédagogique. D'autre part, dans une activité pendant laquelle chacun parle dans sa langue maternelle, les apprenants peuvent se corriger mutuellement les erreurs qu'ils font et ainsi prendre de bons réflexes.

De plus, la télécollaboration est particulièrement adaptée aux échanges interculturels. D'après O'Dowd et Waire (2009, pp. 174 – 175), les tâches télécollaboratives « have a strong possibility of producing negotiation of meaning and providing opportunities for the exploration of different cultural perspectives ». En dialoguant, les apprenants peuvent découvrir la culture de leurs partenaires. Ils peuvent se faire leur propre point de vue sur la personnalité des autres élèves et non plus se fier aux stéréotypes qu'ils ont entendus. Et ils peuvent chercher à comprendre les raisons qui se trouvent derrière les façons de penser et d'agir des autres apprenants.

1. 2. Définition « restrictive »

La définition « restrictive » renvoie « à la réalisation par un petit groupe (en général de 2 à 5 personnes) d'une production commune, sans répartition initiale du travail, ceci par opposition à la coopération (Lewis, 1998 ; Roschelle & Teasley, 1995, cité par Dejean-Thircuir, 2007, p. 6).

La coopération (Nissen, 2015) est un travail en groupe avec une production finale commune demandée par le professeur ou par le tuteur. Au début du travail, les membres du groupe se mettent d'accord sur les objectifs et se répartissent les tâches à faire pour les atteindre. La répartition se fait selon les connaissances de chacun. « L'accent est mis sur le produit du travail » (p. 7), les apprenants veulent réussir le mieux possible la tâche qui leur a été donnée. Chaque membre réalise donc ce sur quoi il a déjà des compétences et ne cherche pas à en acquérir de nouvelles.

Contrairement au travail en collaboration, où tous les membres participent à toutes les étapes de la tâche (Nissen, 2015). Ils s'entraident mutuellement et cherchent à aller au-delà du travail qui leur est demandé. Ainsi, « au centre des préoccupations ne se trouve pas le produit en tant que tel, mais le processus du travail en groupe » (p. 7). Le plus important dans ce travail en groupe est l'interaction entre les différents participants car c'est pendant ces échanges qu'ils se motivent et qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances.

2. Conflits

2. 1. Conflits négatifs

Néanmoins, ces discussions ne se passent pas toujours aussi bien que ce qui avait été prévu. Elles peuvent n'arriver à aucun résultat et frustrer les interlocuteurs. Ainsi, « 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 et Ritter, 2006, p. 624).

Les apprenants peuvent donc sortir de leur formation en ayant une image de leurs partenaires plus mauvaise qu'elle ne l'était auparavant. Par exemple, O'Dowd et Ritter (2006) expliquent que pendant un échange entre une classe espagnole et une classe allemande, une élève espagnole dit que *Don Quichotte* « has been considered the most important book of humanity » (p. 635). Sa partenaire allemande prit cette affirmation

comme de la vantardise alors que l'élève espagnole ne faisait que rendre compte de ce qu'elle avait lu dans un journal. Cette incompréhension fut la cause de « cultural differences in communicative style and behavior » (O'Dowd et Ritter, 2006, p. 634). Ces différences, aggravées encore plus par les difficultés que rencontrent les apprenants à s'exprimer dans une langue étrangère, peuvent créer des conflits qui sont difficiles à oublier pour les apprenants. Ils ne peuvent parfois pas passer outre la mauvaise impression qu'ils ont d'une personne et ainsi mettre en péril tout le processus d'apprentissage.

Une autre difficulté qui peut créer de mauvaises conditions de travail est le manque de motivation chez certains apprenants. S'ils sont obligés de participer à l'échange et qu'ils n'ont pas d'intérêt personnel pour apprendre la langue du partenaire, les participants peuvent mettre de la mauvaise volonté dans leur travail. Ainsi, cela se ressent dans les interactions (O'Dowd et Ritter, 2006). Ils peuvent, par exemple, écrire des messages très courts, ne jamais aller parler en premier à leurs partenaires, mettre longtemps à répondre etc. Leurs interlocuteurs peuvent donc être démoralisés et à leur tour, ne plus chercher à dialoguer.

2. 2. Conflits positifs

Cependant, certaines difficultés sont positives et sont même nécessaires pour l'avancement du travail en groupe. Selon Audras et Chanier, « la cohésion du groupe d'apprentissage ne se construit pas en cherchant à tout prix à éviter les différends. Au contraire, l'occurrence de tels événements est un signe normal d'engagement des participants » (2007, p. 2). Par exemple, si un participant s'énerve, c'est parce-qu'il prend à cœur son apprentissage et qu'il ne veut pas échouer. Ces conflits peuvent aussi parfois permettre au groupe de mieux se souder et de passer outre les tensions qui pouvaient être ressenties avant la véritable dispute.

De plus, les conflits sociocognitifs (Nissen, 2015) aident les apprenants à remettre en question leurs manières de faire grâce au contact qu'ils ont avec leur interlocuteur qui sont au même niveau qu'eux et non pas des experts. Les participants peuvent, notamment, se disputer car ils ne sont pas d'accord avec les réponses de leur interlocuteur. Mais s'ils aident leur partenaire à comprendre ce qui ne va pas dans leurs réponses et qu'ils cherchent à savoir ce qui ne va pas dans les leurs ; ils peuvent, à leur tour, acquérir de nouvelles connaissances qui leur ont été enseignées par leur partenaire. Néanmoins, pour que les participants progressent, il faut que la réflexion se fasse en groupe.

3. Autonomie de l'apprenant

La télécollaboration permet aux apprenants de gagner en autonomie (Schwienhorst, 2000, cité par O'Dowd et Waire, 2009) car elle permet de « former des êtres capables de se prendre en main afin d'interagir socialement » (Masperi, 2012, p. 11). En effet, les participants doivent prendre en main leur apprentissage et « agir de manière indépendante, savoir où chercher de l'aide ou auprès de qui » (Nissen, 2012, p. 18). Ils doivent décider quand répondre aux messages de leurs interlocuteurs, prendre le temps de chercher le vocabulaire ou les éléments de réponses qui leur manquent etc.

Selon Chambaretaud « parler en langue étrangère, c'est accepter de ne pas pouvoir exprimer ce qu'on pourrait exprimer dans sa langue maternelle, c'est devoir se frayer de nouveaux chemins dans l'inconnu [...] l'élève a donc besoin de se trouver seul face à un problème de sens dont la résolution passera par la langue » (2012, pp. 78 – 79). Ainsi, c'est de cette façon que l'apprenant devient autonome. Il a une tâche à réaliser. Elle est authentique et a un objectif final concret (Conseil de l'Europe, 2001a) et la langue est seulement le moyen qui rend possible la réalisation de la tâche. Pour résoudre le problème auquel il est confronté, l'apprenant doit utiliser une langue qui n'est pas sa langue maternelle et pour réussir, il doit chercher seul, sans être automatiquement aidé par quelqu'un qui a les connaissances qui lui manquent.

4. Rôle du tuteur / du professeur

Le tuteur ou le professeur doit donc réussir à trouver sa place dans l'apprentissage sans trop s'imposer car, sinon, il pourrait empêcher l'apprenant de chercher les solutions à ses problèmes mais il doit aussi montrer qu'il est là pour guider le participant, s'il n'arrive vraiment pas à trouver les moyens nécessaires pour atteindre ses objectifs. En effet, « un dispositif qui vise l'autonomie implique que l'enseignant réfléchisse à quel moment il est importun d'intervenir [...] et avec quelle modalité [...] pour permettre au plus grand nombre possible d'élèves de construire progressivement leurs compétences » (Barioni, R. et Puozzo Capron, 2012, p. 60).

Ainsi, le tuteur ou le professeur « ne pouvant plus se prévaloir d'être le « référent » ni le seul détenteur d'un savoir que l'apprenant vient chercher, il lui faudra accepter un changement de « statut », d'une part, mais, également, envisager un changement de place dans laquelle il ne sera plus le « gardien des clés » de la connaissance, mais, au mieux, un guide permettant de s'orienter dans les multiples

possibilités d'accès à ces connaissances » (Lisowski, 2009, p. 13). L'acquisition de compétences ne se fait plus de manière magistrale. Le tuteur ou le professeur conseille les apprenants et leur donne des outils pour réussir mais il ne leur transmet plus une réponse toute faite, c'est eux-mêmes qui doivent la trouver.

De plus, selon O'Dowd « telecollaboration is undoubtedly one of the most complex aspects of CALL for in-service teachers to master due to the combination of organisational and pedagogical competences and technological skills » (2015, p. 64). En effet, les tuteurs et professeurs doivent avoir un minimum de compétences en informatique pour pouvoir aider les participants s'ils ont des problèmes avec les technologies de communication. Ils doivent aussi pouvoir conseiller les apprenants dans leur apprentissage de manière constructive en les laissant être autonomes mais en leur permettant d'atteindre leurs objectifs.

Un autre aspect important du rôle du tuteur ou du professeur est le fait qu'il doit travailler, lui aussi, en collaboration avec les autres tuteurs ou professeurs (O'Dowd, 2015). Ils doivent notamment collaborer pour préparer les apprenants aux chocs interculturels qui peuvent avoir lieu pendant l'échange (O'Dowd et Ritter, 2006). Il n'est pas possible de prévoir exactement quelles difficultés culturelles vont rencontrer les élèves mais les professeurs et tuteurs peuvent donner des « worksheets containing examples of previous exchanges, showing how misunderstandings occurred due to cultural differences in interaction norms and expectations » (O'Dowd et Ritter, 2006, p. 635). Ainsi, les apprenants peuvent réfléchir en amont sur les causes possibles de ces incompréhensions et au moment où ils en vivront une, ils pourront prendre du recul et ne pas se faire une mauvaise image de leur interlocuteur.

Pour finir, ils doivent avoir une grande connaissance du système culturel et éducatif du pays de leur partenaire (O'Dowd, 2015). En effet, pour l'organisation de la télécollaboration, les professeurs et tuteurs doivent connaître et comprendre les attentes et obligations des autres tuteurs et professeurs. Par exemple, dans certains pays, les professeurs sont libres de faire travailler leurs élèves comme ils le souhaitent tant qu'ils atteignent les objectifs fixés par le programme scolaire alors que dans d'autres pays, les professeurs sont obligés de rendre compte de toutes les étapes du projet (O'Dowd et Waire, 2009). Ou encore, une professeure d'origine française mais enseignant en Amérique raconte (O'Dowd, 2015) combien cela lui a été utile pour l'organisation de son travail de savoir que les professeurs et les élèves français ne travaillaient pas pendant leur temps libre (O'Dowd, 2015, p. 77).

Chapitre 6 : Les relations franco-allemandes culturelles et éducatives après la seconde guerre mondiale

Les relations franco-allemandes culturelles et éducatives commencèrent véritablement en 1954 (Daun, Potier, et Thomas, 2000, p. 168) avec la signature d'un accord entre les deux pays. Dans cet accord, il est question de l'enseignement obligatoire du français et de l'allemand en tant que langue vivante première ou seconde dans le pays partenaire ainsi que de la reconnaissance et de l'équivalence des diplômes universitaires et scolaires dans les deux pays. Dans le Traité de l'Elysée (République française et République fédérale d'Allemagne, 1963), l'accent est de nouveau mis sur ces deux points pour faire accélérer le processus. Le point culturel le plus important de ce Traité est, cependant, la création d' « un organisme destiné à développer ces possibilités et à promouvoir les échanges » : l'OFAJ.

Dans ce Traité (France-Allemagne, 2015a), la fonction de Plénipotentiaire de la République fédérale d'Allemagne chargé des relations culturelles franco-allemandes a été créée. En effet, en Allemagne, le domaine de la culture ne dépend pas du gouvernement fédéral mais de celui de chaque Land. Ainsi, le Plénipotentiaire est le représentant des Länder et l'interlocuteur unique du ou de la Ministre français(e) (Laporte, 2013), « ce qui permet de faciliter et de promouvoir les relations culturelles bilatérales » (France-Allemagne, 2015a).

Le premier lycée franco-allemand est créé en 1961 à Sarrebruck en Allemagne, avant même la réconciliation franco-allemande officielle du 22 janvier 1963. Après la signature du Traité, deux autres lycées sont ouverts, un à Fribourg en Allemagne, en 1972 et le dernier en 1975 à Buc en France (Missions allemandes en France, s.d.). Ces trois lycées (qui sont en fait aussi des collèges, puisqu'ils ont des classes de la sixième à la terminale) préparent leurs élèves à passer un double diplôme : un baccalauréat franco-allemand. Ce baccalauréat a été créé par un accord le 10 février 1972. Ainsi, dans ces lycées, des élèves franco-allemands ensemble ont, tout au long de leur scolarité, leurs cours dans les deux langues.

Contrairement au baccalauréat franco-allemand, l'Abibac ³¹(Ciep, s.d.), créé en 1994, est à destination des élèves français dans des lycées français et des élèves allemands

³¹ Abibac : Mot-valise qui regroupe les mots ABItur (le baccalauréat allemand) et BACcalauréat

dans les lycées allemands (sauf exception). « Les lycéens préparant l'Abibac suivent les programmes nationaux » sauf en première et en terminale. Pendant ces deux années, ils ont six heures hebdomadaires de cours de langue, de littérature et de civilisation ainsi que les cours d'histoire et de géographie qui leur sont dispensés dans la langue du partenaire.

Les 27 et 28 octobre 1986 eut lieu un sommet culturel franco-allemand à Francfort-sur-le-Main, pendant lequel un bilan des relations culturelles fut fait et où il fut annoncé « des mesures destinées à l'amélioration des connaissances linguistiques, à l'intensification du développement des diplômes franco-allemands de fin d'études et à l'élargissement des programmes d'échanges et de rencontres » (Daun, Potier, et Thomas, 2000, p. 90). Ainsi, depuis la signature du Traité de l'Elysée, beaucoup d'efforts furent faits pour permettre aux jeunes d'étudier la langue du partenaire, d'aller dans le pays partenaire (pour étudier ou dans le cadre d'un échange) et de suivre des formations franco-allemandes.

A l'occasion du vingt-cinquième anniversaire de la signature du Traité de l'Elysée en 1988, la décision de créer un Haut conseil culturel franco-allemand (Daun, Potier, et Thomas, 2000). Ce conseil « regroupe des personnalités et des professionnels français et allemands représentant différents horizons culturels » (France-Allemagne, s.d.). Ses domaines de compétences sont variés, il intervient dans le théâtre, la musique, les sciences humaines, la littérature, les arts plastiques etc. Il a trois missions principales (Haut Conseil Culturel franco-allemand, 2015 et France-Allemagne, s.d.). Il conseille les gouvernements ainsi que les organismes français et allemands dans leur politique culturelle, il organise des événements culturels franco-allemands et il soutient et parraine des initiatives « remarquables » (France-Allemagne, s.d.), « pérennes et structurantes » (Haut Conseil Culturel franco-allemand, 2015).

Toujours en 1988, une « déclaration commune sur la chaîne de télévision culturelle » (Daun, Potier, et Thomas, 2000, p. 104) fut faite. Cet accord devint concret le 30 mai 1992 (Daun, Potier, et Thomas, 2000, p. 126), lors de la première émission de la chaîne Arte (Association relative à la télévision européenne). Arte vise tous les publics et diffuse donc toutes sortes de programmes³² : des films, un magazine d'investigation (*Vox Pop*), un décryptage des sociétés française et allemande (*Karambolage*), un journal télévisé, des spectacles de musique, de danse etc.

³² <http://www.arte.tv/guide/fr>

Alors que 60% des Français et des Allemands « considéraient l'existence des relations particulières entre la France et l'Allemagne comme un « mythe » » (Daun, Potier, et Thomas, 2000, p. 156), il eut lieu, les 18 et 19 mai 1997, le soixante-dix-septième sommet franco-allemand à Weimar qui avait pour but de ranimer les relations franco-allemandes. Pendant ce sommet, il fut décidé de « mettre en place de véritables filières franco-allemandes de l'école primaire à l'entrée dans la vie professionnelle » (Daun, Potier, et Thomas, 2000, p. 156), de doubler les effectifs des élèves dans les cursus bilingues d'ici l'année 2000 et de créer une université et une académie franco-allemandes.

Ainsi, l'Académie française du cinéma fut créée en 2000. Elle « a pour objectif de renforcer la collaboration entre la France et l'Allemagne dans quatre secteurs : la production, la distribution, la formation et le patrimoine » (Bizet, 2013, p. 19). Il existe aussi des formations communes de l'académie de cinéma du Bade-Wurtemberg³³ et de la *Fémis*³⁴ (École nationale supérieure des métiers de l'image et du son) ainsi que des rencontres franco-allemandes de cinéma (Wuilbercq, 2013). Par ailleurs, quinze coproductions cinématographiques franco-allemandes ont lieu par an (France-Allemagne, 2015b).

L'université franco-allemande³⁵ regroupe les établissements supérieurs français et allemands qui proposent des formations « débouchant sur un diplôme binational » (Ministère des affaires étrangères et du développement international, 2011).

Pour finir, sept *Instituts Goethe* se trouvent en France et dix *Instituts français* se trouvent en Allemagne (France-Allemagne, 2015b). Ces instituts, fondés respectivement en 1951 et en 2010, sont chargés de partager la culture et d'enseigner la langue de leurs pays respectifs à l'étranger. Par exemple, l'*Institut français* de Berlin a une médiathèque consacrée aux livres français et l'*Institut Goethe* de Paris en a une consacrée à l'Allemagne.

³³ <http://www.filmakademie.de/>

³⁴ <http://www.femis.fr/>

³⁵ <http://www.dfh-ufa.org/?id=1&L=1>

Partie 3

-

La compétence interculturelle

Chapitre 7: Quelles compétences sont utiles pour participer à un dialogue interculturel ?

1. Compétences morales

L'interculturalité repose sur les différences des Hommes et sur le respect de ces différences car c'est « la base de toute interaction sociale en démocratie » (Conseil de l'Europe, 2002, p. 10). La tolérance est aussi nécessaire (Conseil de l'Europe, 2001b) pour pouvoir accepter les points de vue qui diffèrent du nôtre, l'ouverture d'esprit pour ne pas juger les autres, la réflexion et l'analyse pour chercher à comprendre les raisons des actions des autres, l'intérêt d'écouter les explications des autres, l'empathie pour comprendre l'autre en adoptant sa perspective, la curiosité de découvrir la culture des autres et la confiance car il est important de ne pas douter de ce que disent les autres.

Puis (Conseil de l'Europe, 2002), chaque individu est différent et n'a peut-être pas les mêmes réactions face à l'humour ou à la critique, qu'elle soit positive ou négative. Il faut donc prendre en compte ces différences et savoir s'adapter aux caractères de chacun.

Ensuite, il faut aussi savoir faire preuve de patience, prendre le temps d'expliquer notre culture et savoir remettre en questions les raisons qui nous poussent à agir comme nous le faisons. Nos interlocuteurs peuvent avoir du mal à comprendre certaines de nos justifications mais il ne faut pas le prendre trop à cœur et s'énervier.

Cependant, l'interculturalité (Conseil de l'Europe, 2001b), ce n'est pas obligatoirement adopter la culture de l'autre. Nous ne sommes pas obligés d'être d'accord avec le point de vue des autres. Il faut seulement l'accepter et ne pas essayer de les faire changer d'avis.

2. Compétences linguistiques

En premier lieu, pour éviter toute tension involontaire avec son interlocuteur, il faut avoir des compétences linguistiques suffisantes pour communiquer sans faire des fautes qui peuvent être mal prises par son interlocuteur. Car, les « codes linguistiques établis » (Conseil de l'Europe, 2002, p. 10) peuvent permettre de montrer à son interlocuteur que nous le respectons, que nous nous intéressons à ce qu'il nous explique et que nous ne nous moquons pas de lui. Pour cela, il n'est pas suffisant de connaître seulement les règles grammaticales d'une langue, il faut savoir utiliser le langage qui convient à la situation pour ne pas mettre mal à l'aise son interlocuteur (Conseil de

l'Europe, 2002). Par exemple, pour le français, il faut savoir quand utiliser le « vous » de politesse et le « tu » moins formel.

En dernier lieu (Conseil de l'Europe, 2002), pour pouvoir dialoguer avec des personnes d'une autre culture, il faut avoir des connaissances linguistiques qui nous permettent de pouvoir expliquer correctement et clairement notre culture et comprendre les explications de nos interlocuteurs

3. Savoir se défaire des stéréotypes

En grandissant, nous nous créons une « identité sociale » (Conseil de l'Europe, 2002, p. 10) propre à la culture dans laquelle nous avons été éduqués. Et tout au long de notre vie, en fonction des choix que nous faisons, nous acquérons « les connaissances, les valeurs et les comportements » (Conseil de l'Europe, 2002, p. 10) que partagent les autres personnes qui ont fait le même choix que nous.

Cependant, il est facile de croire que seules ces identités sociales définissent un individu, ce sont les stéréotypes. Chaque nationalité ou catégorie professionnelle ou sportive etc. a ses propres stéréotypes. Mais pour pouvoir participer à un dialogue interculturel, il faut laisser ces « caricatures » de côté et chercher à voir au-delà pour trouver les « identités plus « cachées » » (Conseil de l'Europe, 2002, p. 10) de son interlocuteur. « Un locuteur interculturel » (Conseil de l'Europe, 2002, p. 10) doit chercher à comprendre les points de vue et les valeurs de son interlocuteur. Il ne doit pas croire sans preuve tout ce qui est raconté sur les identités sociales évidentes de son interlocuteur ni réfuter automatiquement ce qui contredit les stéréotypes qu'il pensait corrects.

Chapitre 8 : Une compétence jamais totalement acquise

Comme pour la compétence linguistique, la compétence interculturelle est une compétence vivante qui n'existe que si plusieurs interlocuteurs sont en contact. Son utilisation change en fonction des besoins du locuteur et de qui il a en face de lui. « En effet, il est impossible de savoir par anticipation quel va être l'ensemble des connaissances nécessaires à une interaction avec des personnes appartenant à d'autres cultures » (Conseil de l'Europe, 2002, p. 12). Chaque individu a sa propre culture qui elle-même évolue constamment. Plusieurs personnes peuvent venir du même pays et ne pas avoir la même culture. Si elles ont la même culture, elles ne parlent pas obligatoirement la même langue etc. Ainsi, le locuteur doit s'adapter aux interlocuteurs qu'il a face à lui et ne pas croire que les connaissances qu'il a acquises en dialoguant avec une personne seront automatiquement valables quand il communiquera avec quelqu'un d'autre.

De plus, comme nous l'avons dit précédemment, au fur et à mesure des choix que fait chaque individu, il gagne des « identités sociales » qui changent sa culture personnelle. « Ces identités, et les valeurs et comportements qui y sont associés, deviennent profondément ancrés en chacun » (Conseil de l'Europe, 2002, p. 12). En effet, quelqu'un qui vit un événement marquant peut changer du tout au tout et ne plus adhérer au mode de vie auquel il était habitué. Ainsi, même avec la même personne, il ne faut jamais prendre pour acquis les connaissances que nous avons sur elle. Il faut garder du recul sur chaque dialogue auquel nous avons participé et savoir s'adapter selon les réactions et les explications de nos interlocuteurs.

Chapitre 9 : Des conditions propices aux échanges interculturels

Pour qu'un dialogue interculturel soit possible, il faut créer des conditions propices aux échanges entre des personnes de différentes cultures. Un échange peut aussi bien se faire en personne mais aussi grâce à d'autres moyens comme les lettres ou plus récemment les e-mails ou la visioconférence. L'OFAJ qui a pour mission de contribuer « à la découverte de la culture du partenaire » et d'encourager « les apprentissages interculturels » (OFAJ, 2005 cité par OFAJ, 2012b) soutient les différentes organisations qui offrent la possibilité aux jeunes mais aussi aux multiplicateurs et aux professeurs de se rencontrer et, si ce n'est pas possible, de dialoguer grâce à internet. L'OFAJ organise parfois elle aussi des formations pour les encadrants de ces échanges. Selon l'âge des Allemands et des Français qui sont intéressés, l'école dans laquelle ils sont, leurs objectifs personnels et professionnels, leurs centres d'intérêts etc., plusieurs des programmes leur sont accessibles. Nous allons nous intéresser de plus près à quatre de ces programmes qui nous semblent pertinents pour le projet de la plateforme E-learning : les cours en Tandem, le Tele-Tandem, les échanges à but professionnel et l'animation linguistique et interculturelle.

1. Tandem

Les cours en Tandem ou les cours de langue binationaux sont des séjours en présentiel qui se déroulent en dehors des temps scolaires. Les participants de ces rencontres (OFAJ, 2015c) sont pour la plupart des jeunes de moins de dix-huit ans mais peuvent aussi être des étudiants et des jeunes adultes (qui ont plus de dix-huit ans) ou des multiplicateurs et des enseignants. Ces échanges durent, la plupart du temps, deux semaines. Pendant une semaine, le cours a lieu en France et pendant la seconde, en Allemagne.

En effet, « le changement de lieu offre un énorme potentiel d'approfondissement des thèmes interculturels » (OFAJ, 2015c, p. 3). Les participants qui ne viennent pas du pays dans lequel le groupe séjourne pourront comparer les us et coutumes de leur pays avec ceux du pays partenaire. C'est aussi de cette manière qu'ils découvriront d'autres facettes de la culture et de l'histoire du pays partenaire car pendant ces échanges, il n'y a pas que des cours de langue mais aussi des visites dans la ville ou la région d'accueil.

De plus, les citoyens du pays dans lequel loge le groupe se sentent investis d'une responsabilité car ils connaissent la langue et la culture du pays et peuvent donc répondre

aux questions des autres membres du groupe, ce qui peut ouvrir des conversations interculturelles où les partenaires peuvent comprendre les raisons de telle ou telle habitude et ainsi mieux l'accepter. De même, lorsque les participants d'un pays aident leurs partenaires à apprendre leur langue maternelle, ils deviennent des experts et peuvent aider les autres, car « l'apprentissage en tandem repose sur la réciprocité, la tolérance et le « faire ensemble » » (OFAJ, 2015c, p. 3).

Cependant, bien que l'OFAJ n'organise pas, lui-même de cours en Tandem, elle forme une fois par an les enseignants qui encadrent ces rencontres. Il a donc écrit et édité un ouvrage (OFAJ, 2014c) pour donner aux enseignants des conseils et des idées d'activités à réaliser pendant ces rencontres. Ces idées « sont réparties en six rubriques thématiques » (p. 20) et l'une de ces rubriques est nommée « Arrêt au stand / Boxenstop ». Cette rubrique a une fiche de travail intitulée « Me fixer des objectifs pour le travail en tandem et comment y arriver » (voir Annexe 3, p. 85). En effet, il est précisé qu'un « élément fondamental de l'apprentissage en tandem est le principe d'autonomie » (p. 10). Ainsi les apprenants doivent décider eux-mêmes les objectifs qu'ils veulent atteindre et comment réussir car ils doivent aussi se mettre d'accord avec leur partenaire tandem avant toute activité linguistique. Il est conseillé de réaliser l'activité que nous venons de citer dans les premiers jours du cours car elle permet aux participants de « réfléchir sur la manière d'apprendre » et sur « les obstacles qui peuvent empêcher d'avancer comme souhaité » (p. 60).

2. *Tele-Tandem*

En 2002 (Tele-Tandem, 2015a), l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères dans les écoles élémentaires devient obligatoire en Allemagne et en France. L'OFAJ décide donc de créer un nouveau programme pour donner envie aux écoles d'enseigner l'allemand (en France) et le français (en Allemagne) plutôt que l'anglais. La méthode Tele-Tandem se base sur celle du Tandem mais au lieu de se faire uniquement en présentiel, les partenaires dialoguent majoritairement grâce aux TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), par mails, visioconférences, chats etc. Ainsi, « la méthode proposé conduit à un degré de coopération important entre enseignants et élèves » (OFAJ, 2005, p. 15). Les apprenants deviennent autonomes grâce à leurs compétences en informatique. Ils font eux-mêmes leurs recherches sur internet pour préparer les séances de rencontre à distance et comme ils s'y connaissent souvent mieux

dans les nouvelles technologies que leurs professeurs, ils les aident même parfois pour installer le matériel.

Néanmoins, contrairement à l'apprentissage en Tandem, le public cible (Tele-Tandem, 2015b) est seulement les établissements scolaires (de l'école primaire au lycée professionnel). Ce sont des classes, une de chaque pays, qui sont partenaires Tandem. « Les élèves, dont l'objectif principal est d'apprendre la langue du partenaire, mettent en place, avec le soutien de leurs enseignants, un projet commun qu'ils réalisent avant, pendant et après la rencontre réelle » (Tele-Tandem, 2015a). Le projet dure environ sept semaines (OFAJ, 2005, p. 19), commence par une phase de quatre semaines « de préparation de la rencontre », puis par une semaine de « rencontre en présentiel » et se termine par une phase de deux semaines de « suivi de la rencontre ». La rencontre en personne est l'élément motivateur qui donne envie aux apprenants de travailler lorsqu'ils ne sont pas en contact synchrones avec leurs partenaires.

Mais les principes et les objectifs du Tele-Tandem sont les mêmes que ceux du Tandem classique. « Les enfants apprennent la langue par leurs partenaires » (OFAJ, 2012h) tout en découvrant la culture du pays de la langue qu'ils apprennent grâce aux contacts directs qu'ils ont avec les enfants natifs de ce pays. Ils s'ouvrent au monde et développent des « attitudes positives à l'égard de l'autre » (p. 19) De plus, grâce à ces discussions et grâce au travail de recherche qu'ils doivent faire pour les préparer (OFAJ, 2005), les enfants se posent des questions sur leur propre culture et en découvrent de nouvelles facettes.

Pour finir, l'avantage essentiel de ce programme (OFAJ, 2005) est qu'il donne envie aux participants d'apprendre la langue car l'apprentissage se fait naturellement grâce à son côté ludique et social. Dans ce programme, l'objectif principal n'est pas d'apprendre la langue mais de pouvoir l'utiliser dans une situation réelle, ce qui concorde avec l'approche actionnelle décrite par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001a). En effet, l'intercompréhension joue un rôle majeur dans le projet : les apprenants parlent chacun dans leur langue maternelle et c'est en écoutant leurs partenaires parler qu'ils acquièrent des compétences linguistiques. Ainsi, à la fin du projet, les élèves peuvent tenir une conversation autonome (sans recourir à une aide quelconque).

3. *Echanges à but professionnel*

L'OFAJ soutient les jeunes qui participent individuellement à des échanges à but professionnel et les établissements qui ont en organisent. Ces établissements peuvent être des centres de formations ou des établissements d'enseignement professionnel et technologique ou agricole. Concernant les programmes aux individus seuls, ils sont adressés aux enseignants en école primaire, aux éducateurs jeunes enfants en école maternelle, aux jeunes qui veulent aller travailler chez un partenaire de l'OFAJ ou encore à des jeunes professionnels de PME françaises et allemandes.

Ces derniers peuvent participer à une formation franco-allemande pour les aider à développer la croissance commerciale de leur entreprise dans le pays partenaire. Pour cela, ils se verront donnés des outils pour « bien connaître et décrypter les comportements des Français et Allemands, facteurs clés des relations professionnelles » (OFAJ, 2012i). La formation repose sur la différence des cultures d'entreprise des deux pays. Pour pouvoir exporter leurs produits dans le pays partenaire, les entreprises doivent savoir comment fonctionne le marché du pays visé (OFAJ, 2015d). Les deux pays ont des particularités et les entreprises doivent savoir s'adapter à leurs demandes. Les participants pourront coopérer et partager des expériences de leur vie professionnelle pour faire comprendre aux personnes qui ne viennent pas de leur pays comment développer leur entreprise dans leur pays. En outre, cette formation permettra aussi aux participants d' « établir des contacts professionnels décisifs » (OFAJ, 2012i) pour leur entreprise.

Ensuite, les jeunes qui veulent aller travailler chez un partenaire de l'OFAJ signent un contrat de douze mois avec « une organisation de jeunesse » (OFAJ, 2012j) qui tout comme l'OFAJ pratique les échanges ou qui souhaite mettre en place une coopération avec une organisation partenaire de l'autre pays. Ainsi, une coopération interculturelle se crée (OFAJ, 2015e) car les salariés apprennent comment fonctionnent les organisations dans le pays partenaire et font partager à l'organisme d'accueil leur propre culture d'entreprise qu'ils ont acquis dans leur vie professionnelle dans leur pays d'origine.

De même pour les éducateurs jeunes enfants (OFAJ, 2013a) et les professeurs des écoles (OFAJ, 2014d) qui vont travailler un an dans le pays partenaire et qui découvrent son système éducatif ainsi que la façon d'enseigner qui diffère d'un pays à l'autre. Les élèves, quant à eux, suivent un enseignement différent de celui qu'ils ont d'habitude et apprennent la langue et la culture de leur professeur / éducateur.

Concernant les échanges entre centres de formations (OFAJ, 2014e) et lycées agricoles, technologiques ou professionnels (OFAJ, 2014f), ils ont pour but de faire acquérir aux participants de nouvelles compétences professionnelles, sociales, linguistiques ainsi que des compétences interculturelles pour leur apprendre à tolérer et à s'adapter lorsqu'ils rencontrent des situations ambiguës qui ne correspondent pas aux référents habituels. Ces échanges se basent sur la réciprocité, c'est-à-dire que si le premier échange se passe en France, un second est obligatoire et doit se dérouler en Allemagne.

4. Animation linguistique et interculturelle

Ces formations préparent les participants à devenir des animateurs encadrants des rencontres franco-allemandes. Comme pour le BAFA, les thèmes abordés sont le « travail en équipe, dynamique de groupe et gestion de conflits » et le « rôle de l'animateur dans le cadre de l'échange (diversité des tâches et cadre juridique) » (OFAJ, 2014g) mais aussi des thèmes qui sont spéciaux aux rencontres bi-/ trinationales et aux problèmes que ces dernières peuvent créer. Des connaissances leur sont données sur l'Allemagne et la France ainsi que des principes de base de la pédagogie et des processus interculturels.

Concernant les animateurs linguistiques (OFAJ, 2013b), ils apprennent comment rendre ludique l'apprentissage de la langue. « Les activités d'animation linguistique dédramatisent la communication linguistique, permettent aux jeunes de surmonter facilement les barrières face à la langue du partenaire et leur donnent souvent envie d'apprendre cette langue de façon plus systématique » (p. 6). Des outils leur sont donnés pour leur permettre de mettre à l'aise les apprenants et ainsi de les rendre capables de communiquer, malgré leurs difficultés, sans se sentir embarrassés. En effet, s'ils ont honte de leurs compétences, ils n'oseront pas prendre la parole et n'amélioreront donc pas leurs connaissances linguistiques.

De plus, les participants sont là pour passer de bons moments, les échanges se déroulent souvent pendant leurs vacances, ils y participent donc sur leur temps libre. Les participants veulent acquérir de nouvelles connaissances mais aussi s'amuser. Les animateurs vont donc leur permettre de faire les deux en même temps en rendant leur apprentissage agréable.

Partie 4

-

Les outils des plateformes collaboratives

Chapitre 10 : Fonctionnalités générales des plateformes « Learning Management System »

D'après Henri et Lundgren-Cayrol (2001, pp. 57 – 59, cité par Sarré, 2011, p. 20), une plateforme collaborative a besoin d' « un espace privé (qui permet de réaliser la tâche d'apprentissage), un espace commun (qui permet à tous d'avoir accès à des ressources) et un espace de communication (qui permet de négocier et valider les connaissances). »

Ainsi, en comparant sept plateformes (voir Annexe 2, p 76), choisies car elles ont été citées dans un site qui compare plusieurs logiciels³⁶ ou dans un ouvrage scientifique (Brodin, 2011), nous avons remarqué qu'elles comportaient toutes ces trois espaces. Chaque espace, bien qu'il soit nommé différemment selon les plateformes, a les mêmes objectifs dans toutes les plateformes.

1. *L'espace privé*

L'espace privé est l'espace où les apprenants font les activités volontairement ou parce que leur professeur / tuteur leur a dit le faire. Il leur est aussi possible de voir leurs notes, leur progression ainsi que s'ils font partie d'un groupe particulier et s'ils suivent plusieurs cours, lesquels. Un calendrier est aussi mis à leur disposition et intègre parfois les dates limites jusqu'auxquelles ils doivent faire une activité.

Souvent, les utilisateurs peuvent aussi accéder à un espace de dépôt de fichiers et peuvent aussi relier leur compte avec leur profil des réseaux sociaux dans lesquels ils sont membres. Ils peuvent même parfois partager des photos.

Dans certains cas, par exemple *Edmodo*, les participants ont un « profil » et peuvent écrire leurs « statuts », avoir des « amis » et commenter les « statuts » de leurs « amis » en donnant leur « réaction » (des émoticônes).

2. *L'espace commun*

L'espace commun est l'espace où tous les participants à un cours peuvent accéder aux ressources mises en ligne par un professeur / tuteur du cours ou par d'autres

³⁶ <http://www.capterra.com/learning-management-system-software/#infographic>

professeurs / tuteurs qui ont rendu public leur travail. Sur certaines plateformes, les professeurs / tuteurs peuvent aussi faire en sorte que les apprenants accèdent à des applications externes créées soit par un professeur / tuteur du cours, soit par la plateforme, soit par d'autres professeurs / tuteurs.

Il peut y avoir plusieurs espaces communs. Par exemple, si l'utilisateur fait partie de plusieurs groupes ou cours, il aura accès à des espaces différents qui ne comprendront pas les mêmes ressources. Un espace commun peut aussi être divisé en plusieurs parties, par exemple quand il y a plusieurs modules d'apprentissage.

3. L'espace de communication

Cet espace peut comprendre des outils de communication asynchrone (par exemple, un forum ou une messagerie électronique) et synchrone (par exemple, une visioconférence ou un chat).

Il est le point central des plateformes collaboratives car il permet aux utilisateurs d'avoir des contacts avec les autres participants pour ne pas qu'ils se sentent seuls et qu'ils apprennent en groupe. En effet, « les interactions multiples – avec les pairs, avec les tuteurs et avec les contenus – jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage, en favorisant la co-construction des savoirs et en minimisant l'effet de la distance sur la motivation » (Creuzé, 2011, p. 61).

3. 1. Le socioconstructivisme

« Ce courant de pensée affirme que les gens construisent activement leurs nouvelles connaissances en interagissant avec leur voisinage » (Dogbe-Semanou, Durand, Leproust et Vanderstichel, 2007, p. 15). En effet (Gomez, 2014), à chaque fois que nous rentrons en contact avec quelque chose de nouveau, un déséquilibre se crée et nos nouvelles connaissances se mélangent aux anciennes. Nous nous adaptons au fur et à mesure que nous découvrons de nouvelles choses. Nous ne pouvons donc pas apprendre seuls, nous devons obligatoirement être en contact avec l'Altérité (qu'elle soit humaine ou environnementale).

Ainsi, l'espace de communication permet aux participants d'apprendre grâce aux découvertes qu'ils font au contact de leurs interlocuteurs car il facilite « la mise en place d'une proximité réelle, d'un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage

au sein de laquelle l'apprenant, le professeur – tuteur et l'organisme travaillent ensemble pour atteindre leurs objectifs » (Creuzé, 2011, p. 62)

3. 2. *Le socio-affectif*

La distance qui est créée par les formations uniquement à distance peut isoler les apprenants et leur donner le sentiment qu'ils sont tous seuls à participer à la formation et à avoir des difficultés (Dogbe-Semanou, Durand, Leproust et Vanderstichel, 2007). Ainsi, « le socio-affectif joue un rôle crucial » (Creuzé, 2011, p. 62). C'est pour cela que « le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage et les liens interpersonnels réalisés sont des facteurs motivationnels déterminants dans un apprentissage collaboratif » (Decamps et al, 2004, cité par Stoytcheva, 2011, p. 38). Le fait de communiquer avec d'autres participants et avec des tuteurs permet de stimuler les utilisateurs, par exemple, s'ils ont des difficultés, ils peuvent demander de l'aide au lieu de se décourager.

De plus, les tuteurs peuvent motiver les apprenants « par des encouragements, des questionnements, des suggestions d'approfondissement. Il est de plus en plus fréquent que les formations soient associées à la mise en place d'une communauté d'apprentissage que le tuteur sera chargé d'animer » (Dogbe-Semanou, Durand, Leproust et Vanderstichel, 2007, p. 7). Dans l'espace de communication, les utilisateurs tiennent des conversations authentiques et non pas simulées. Ainsi, s'ils ne parlent ou n'écrivent pas dans leur langue maternelle, ils peuvent avoir des difficultés à exprimer toute leur pensée ou ne pas oser participer de peur de faire des fautes. Le tuteur doit donc « amener l'apprenant à oser aller de plus en plus loin dans ses interventions et à interagir véritablement » (Creuzé, 2011, p. 58).

4. *Cas particulier : l'espace « apprendre à apprendre »*

Demaizière (2003, cité par Brodin, 2011, p. 11) se demande si l'autonomie est un « objectif » ou un « pré-requis ». Car « il semble bien que l'autonomie soit un souci récurrent dans la formation en ligne, quelle que soit l'époque où elle ait été abordée » (Brodin, 2011, p. 11). Même si les tuteurs seront là pour les conseiller, les utilisateurs de la plateforme décideront seuls de ce qu'ils auront besoin d'apprendre et comment ils feront pour atteindre leurs objectifs.

Comme certains n'ont pas l'habitude de devoir travailler en autonomie, beaucoup de plateformes comprennent un espace « apprendre à apprendre » (Rivens Mompean, 2012, p. 70), pour pouvoir aider les apprenants ayant du mal à être plus autonomes.

« L'insistance est mise sur la qualité de l'accompagnement : l'apprenant est acteur de la construction de son savoir, le tuteur est un facilitateur » (Dogbe-Semanou, Durand, Leproust et Vanderstichel, 2007, p. 7). Plusieurs accompagnements sont ainsi possibles.

Par exemple, les participants peuvent écrire un carnet de bord pour « analyser leurs difficultés, ce qui leur permet de déterminer des objectifs à atteindre. De plus, ils peuvent ainsi se rendre compte de ce qui a été fait et de ce qui reste à faire, et de l'amélioration de leurs compétences. Le carnet de bord met en évidence la progression de l'apprentissage et aide à organiser, à structurer, son travail » (Château et Zumbihl, 2011, p. 69). Ils pourront aussi se rendre compte de leur progression grâce à la fonctionnalité « Suivi ». Selon les plateformes, cet outil peut leur permettre de voir combien de fois ils sont allés sur la plateforme, combien de temps ils ont passé dessus, quelles fautes ils ont faites, quelles sont les meilleures et les moins bonnes notes qu'ils ont eues etc.

En outre, l'autoévaluation « apporte aux apprenants une prise de conscience, leur permet de porter un regard critique sur leur apprentissage et facilite leur prise de décisions (Tassinari, 2012, p. 35). Mais même pour leur autoévaluation, il est important que les apprenants soient déjà autonomes. Ils doivent, tout d'abord, être volontaires pour s'autoévaluer. Puis, ils choisissent eux-mêmes les critères qu'ils veulent évaluer (même si les tuteurs doivent être présents pour les conseiller et leur donner des outils).

Une autre éventualité est d'offrir la possibilité aux utilisateurs de faire des activités qui les font réfléchir sur leur processus d'apprentissage (OFAJ, 2014c). Ils pourront ainsi prendre conscience de leurs forces et de comment les exploiter mais aussi de leurs faiblesses et de comment faire pour ne pas qu'elles les empêchent de réussir. Ils pourront aussi découvrir des techniques pour créer un programme d'apprentissage qui est adapté à leurs besoins et pour le mener à terme.

Pour faire réfléchir les étudiants sur le travail en autonomie, le Centre de ressources et d'apprentissage en langues de l'Université de Strasbourg (CRAL) leur pose des questions sur un forum électronique. Ils doivent ainsi dialoguer et donner leur idée de ce que c'était « l'autonomie en général, l'apprentissage en ligne, et finalement l'apprentissage en ligne en autonomie » (Delhaye, Dittel et Gettliffe, 2012, p. 48). Grâce aux discussions, les apprenants découvrent des aspects de l'autonomie qu'ils ne connaissaient pas et, s'ils le souhaitent, adaptent leur façon de faire.

Chapitre 11 : Fonctionnalités recherchées par l'OFAJ

Une plateforme collaborative « est un système réunissant un ensemble d'outils nécessaires aux différents protagonistes impliqués dans une action de FAD : il s'agit donc d'un progiciel ou « ensemble complexe de logiciels rassemblés dans un environnement cohérent à point d'entrée unique » » (Chanier, 2001 cité par Sarré, 2011, p. 15). Ainsi, selon les plateformes, les utilisateurs peuvent accéder à plusieurs fonctionnalités car les plateformes n'ont pas toutes le même objectif.

Pour la plateforme que l'OFAJ souhaite concevoir, l'accent est mis sur les fonctionnalités collaboratives pour que les utilisateurs puissent partager les expériences professionnelles qu'ils ont vécues dans leur pays d'origine avec les participants qui iront dans ce pays. Ils pourront se donner mutuellement des conseils et expliquer les différences qu'il y a dans une entreprise en Allemagne et une en France.

Ensuite, le tutorat a aussi besoin de fonctionnalités collaboratives pour permettre aux tuteurs de communiquer avec les apprenants. La visioconférence est un moyen très pratique pour pouvoir faire des entretiens synchrones, par exemple au début de la formation pour que le tuteur conseille les apprenants sur leurs objectifs et à la fin, pour faire le point sur ce qu'a appris le participant. Mais la visioconférence est rarement comprise dans les plateformes, il faudra donc sûrement renvoyer sur un site, comme *Appear.in*³⁷ ou un logiciel externe, comme *Skype*³⁸.

Toujours pour le tutorat, mais aussi pour la motivation des participants, il est important de pouvoir faire un suivi des apprenants. Les tuteurs pourront ainsi se rendre compte si des apprenants arrêtent d'aller sur la plateforme et pourront essayer de les remotiver. Ils pourront aussi voir si les participants ont des difficultés sur certaines activités car ils ont des résultats qui ne sont pas bons etc. Les utilisateurs, quant à eux, pourront voir leurs résultats et le temps qu'ils ont passé sur une activité et essayer de faire mieux sur la prochaine.

La fonctionnalité qui est obligatoire pour cette plateforme est le bilinguisme de l'interface, des menus et de la page d'accueil. Ils doivent tous, sans exception, être en allemand et français et l'apprenant doit pouvoir choisir dans quelle langue il veut utiliser la plateforme. Initialement, nous avons comparé dix plateformes, mais trois d'entre elles ont

³⁷ <https://appear.in/>

³⁸ <http://www.skype.com/fr/>

été directement éliminées du choix final car elles étaient seulement disponibles en français (et parfois même uniquement en français du Canada ou en français « des affaires »).

De plus, il faut trouver une plateforme qui a une interface plaisante et personnalisable pour que les utilisateurs se sentent bien sur la plateforme. Et comme les apprenants ont fini leurs études et que l'utilisation de la plateforme n'est pas obligatoire, il est important que la plateforme comprenne des outils qui incitent les participants à apprendre et qui leur donne envie d'aider les autres en cas de problèmes ou une fois qu'ils ont fini leur stage. Un « système de récompense » pourra être mis en place dans le but de remercier les apprenants qui ont le plus participé aux échanges et mettre en avant le fait qu'ils sont volontaires pour aider les autres. Un autre objectif de ce système est aussi de donner envie à ceux, qui ne se sont pas intégrés, de prendre plus part aux discussions.

Pour motiver les utilisateurs, des badges pourront leur être donnés, par exemple, lorsqu'ils finiront une activité ou un module d'apprentissage. Certaines plateformes (voir Annexe 2, p 76), permettent aux tuteurs et aux administrateurs de créer et de donner des badges pour toutes les raisons qu'ils veulent. Pour que les apprenants se sentent impliqués dans leur apprentissage, il leur sera permis de personnaliser leur avatar, soit grâce au « système de récompenses » : ils gagneront des avatars lorsqu'ils auront gagné un certain nombre de récompenses (comme par exemple sur le site *Khan Academy*³⁹), soit à volonté, pour qu'ils leur ressemblent, ou pas.

L'aspect « réseau social » est donc très important (par exemple, pouvoir « avoir des amis » comme sur *Facebook* ou le fait de pouvoir partager ce qu'on fait sur la plateforme sur les réseaux sociaux) car les jeunes ont l'habitude de passer du temps sur les réseaux sociaux. Ils aiment raconter ce qu'ils font et si l'interface ressemble à un réseau social connu (par exemple, *Edmodo* ressemble à *Facebook*), les apprenants se sentent plus à l'aise et ont l'impression de passer du temps sur un réseau social comme un autre plutôt que sur une plateforme collaborative pour apprendre une langue. La fonctionnalité de pouvoir « avoir des amis » permettrait aussi de créer une communauté de stagiaires qui pourrait discuter en ligne ou même se rencontrer en personne.

Puis, toujours pour que les participants se sentent concernés par le contenu de plateforme, l'OFAJ voudrait trouver des jeux sérieux qui permettent de relier l'apprentissage linguistique aux aspects plus concrets du futur travail des utilisateurs. En

³⁹ <https://fr.khanacademy.org/>

effet, les jeux sérieux pourraient montrer aux participants à quel point ce qu'ils apprennent sur la plateforme leur servira une fois qu'ils seront en stage. Les Serious Games apportent aussi un aspect ludique. Ainsi les utilisateurs apprennent sans s'en rendre compte, en s'amusant car « leur approche ludique permet d'aborder de multiples thèmes sans perdre de leur côté pédagogique » (Lesaulnier, 2013a).

« Avec l'arrivée du web, des réseaux sociaux et des nouvelles technologies, on peut désormais apprendre partout, quel que soit l'endroit ou bien le type de support » (Lesaulnier, 2013b). Ainsi, l'OFAJ voudrait une plateforme qui peut être utilisée depuis un appareil mobile pour permettre aux participants d'apprendre quand et où ils le souhaitent. Certaines plateformes (voir Annexe 2, p 76) ont une application téléchargeable sur les appareils mobiles dotés des systèmes d'exploitation *Android* ou *IOS* et d'autres ont une version mobile qui s'adapte à la taille de l'écran qui est utilisé.

L'OFAJ ne souhaite pas concevoir les ressources qu'il mettra à disposition des utilisateurs. L'OFAJ se servira donc des supports existants qui se trouvent sur les sites de ses partenaires, par exemple celui de la *Deutsche Welle*⁴⁰ ou de la *Deutsch-Uni-Online*⁴¹. L'OFAJ veut, de surcroît, utiliser plusieurs fois les mêmes activités et pouvoir les mettre sur une autre plateforme en cas de problème. Ainsi, la plateforme choisie devrait pouvoir intégrer les contenus qui sont aux formats SCORM, IMS ou AICC pour faciliter le transfert de toutes les ressources. Ces formats « sont les principaux standards actuels » (Dogbe-Semanou, Durand, Leproust et Vanderstichel, 2007, p. 7) et « allow suppliers and content developers to implement e-Learning specifications in a consistent and reusable way » (Syberworks, 2010).

Pour finir, alors que l'apprentissage tout au long de la vie fait partie des objectifs de l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001a), l'OFAJ voudrait faire en sorte que cette formation soit utile aux participants même après la fin de leur stage. C'est pourquoi, il aimerait que les apprenants puissent exporter les compétences qu'ils ont acquises dans un E-Portfolio. Il est aussi possible, si la plateforme ne comprend pas cette fonctionnalité de l'intégrer grâce à une application (comme pour *Edmodo* avec l'application *Exibi*) ou un site externe (par exemple, *Mahara*⁴²).

⁴⁰<http://deutschkurse.dw.de/KursPlattform/WebObjects/KursPlattform.woa/wa/UAAuthDA/auth?par=G5n9I0OPUIqm93qsNXWNH45V0>

⁴¹http://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/index_fr.do?do=index&lang=fr

⁴²<https://mahara.org/>

Conclusion

Ainsi, pendant notre stage, nous avons fait une comparaison des plateformes collaboratives qui nous semblaient pertinentes pour la formation exclusivement à distance que veut concevoir l'OFAJ. Cependant, à cause du grand nombre de fonctionnalités dont a besoin la formation, il est difficile de trouver une plateforme qui corresponde parfaitement aux attentes de l'OFAJ.

Néanmoins, les plateformes collaboratives facilitent énormément le dialogue interculturel car elles offrent la possibilité de mettre en contact synchrones ou asynchrones les différents participants tout en permettant la diffusion formelle d'informations. En effet, les technologies de communication qu'elles proposent (messagerie électronique, chat, visioconférence etc.) sont utilisables entre les utilisateurs et c'est grâce à elles que le dialogue interculturel est réellement possible. Les participants peuvent partager des expériences de leur vie quotidienne ou en entreprise qui peuvent être utiles aux apprenants du pays partenaire. Ils peuvent aussi se donner mutuellement des conseils et répondre aux questions que posent les autres participants. Les outils de télécollaboration permettent une grande entraide entre les utilisateurs.

De plus, grâce à toutes ces technologies, les plateformes peuvent aussi mettre facilement en contact les tuteurs avec les participants. L'accompagnement tutoral est un point très important car le travail en autonomie et à distance peut parfois décourager les apprenants qui ont l'habitude de faire partie d'une classe où ils sont toujours en contact avec leurs professeurs. « Les interventions tutorales de nature socio-affective développeraient une plus grande « proximité psycho affective » favorisant la motivation et la persévérance de chaque apprenant (personnalisation des échanges) et par la mise en confiance de l'étudiant » (Dumont, 2007, cité par Entenmann et Quintin, 2012, p. 40). Les participants étant très différents les uns des autres, les conseils généraux ne suffisent pas à les aider à se fixer des objectifs et à trouver les moyens pour les atteindre. Les apprenants ont besoin de conseils personnalisés qui leur sont vraiment utiles pour leur apprentissage.

« Le principal intérêt d'une plateforme est de dispenser de la formation à distance, de manière asynchrone et en accès permanent pour un nombre d'utilisateurs pouvant aller jusqu'à plusieurs milliers » (Lisowski, 2009, p. 9). Les plateformes ont des fonctionnalités qui permettent le partage d'informations et la réalisation d'activités avec un feed-back automatique qui est personnalisable par les tuteurs.

En effet, les utilisateurs de la plateforme n'ayant pas les mêmes niveaux linguistique et d'autonomie, ni les mêmes objectifs professionnels, n'ont pas les mêmes besoins. Il faut donc personnaliser la formation au maximum. Pour cela, il est possible de « former par petites unités (« graine ») de formation qui s'agglomèrent en fonction de l'objectif pédagogique visé. Plus un parcours est « granularisé pour acquérir une connaissance donnée, plus il peut être suivi en lieux et temps « flexibles », au gré de la disponibilité et du goût de chacun » (Lisowski, 2009, p. 14).

Ces « unités » nommées « Lerninseln »⁴³ par l'OFAJ sont le point central de l'apprentissage autonome. Il est donc important que les apprenants puissent choisir lesquelles ils veulent faire ou ne pas faire. Mais de nombreuses questions se posent pour leur conception, notamment celles-ci : Comment faire pour que toutes les unités soient accessibles à tous les apprenants quel que soit leur niveau linguistique ? Comment faire pour que tous les participants aient au moins une unité qui les concerne quel que soit leur objectif professionnel ? Comment faire pour que tous les utilisateurs puissent être en contact avec des stagiaires du pays partenaire alors qu'aucun ne part en stage en même temps ni n'a le même temps à consacrer à la formation ?

⁴³ En français, littéralement « îles d'apprentissage ».

Bibliographie

Audras, I. et Chanier, T. (2007). Tridem, interactions à plusieurs à l'écrit - à l'oral et acquisition d'une compétence interculturelle dans une formation en langues en ligne. *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures. Revue LIDIL*, 36. Grenoble : Université Stendhal.

Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00157770/document>

Barioni, R. et Puozzo Capron, I. (2012). Apprentissage autonome : du savoir à la compétence pragmatique. *Les langues modernes*, 3, 55 – 61.

Bizet, J. (2013). *Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires européennes sur les relations franco-allemandes.*

Repéré à <http://www.senat.fr/rap/r12-762/r12-7621.pdf>

Brodin, E. (2011). Introduction. *Les langues modernes*, 1, 9 – 13.

Brückner, C. et Hafer, J. (2013). *Projekt Praxes – Konzeption einer Lern- und Wissensplattform für die sprachliche und berufliche Bildung.* Document non publié.

Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle.*

Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxb-learner_fr.asp#s5

Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A. et van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet.*

Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxb-learner_fr.asp#s5

Chambaretaud, P. (2012). La construction de l'autonomie : une révolution conceptuelle. *Les langues modernes*, 3, 75 – 88.

Château, A. et Zumbihl, H. (2011). Les outils de guidage dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais. *Les langues modernes*, 1, 63 - 73.

Conseil de l'Europe (le). (2001a). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (le). (2001b). L'apprentissage interculturel, *T-Kit*, 4.

Repéré à http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/tkit4_fr.pdf

Conseil de l'Europe (le). (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues.* Conseil de l'Europe : Strasbourg.

Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

Creuzé, A. (2011). Apprendre le français à distance. *Les langues modernes*, 1, 54 - 62.

Daun, R., Potier, F., et Thomas, J. (2000). *Die deutsch-französischen Beziehungen. Chronologie und Dokumente, 1948–1999. / Les relations franco-allemandes. Chronologie et documents, 1948-1999*. Bonn : Europa Union Verlag.

Dejean-Thircuir, C. (2007). *Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance*.

Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/dejean-thircuir.pdf>

Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (2014). Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 40 (1). Repéré à <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/795/386>

Delhay, A., Dittel, J. et Gettliffe, N. (2012). Guider l'autonomie par les forums de discussions en ligne. *Les langues modernes*, 3, 47 – 54.

Dogbe-Semanou, D. A. K., Durand, A., Leproust, M. et Vanderstichel, H. (2007). *Etude comparative de plates-formes de formation à distance dans le cadre du Projet @2L*.

Repéré à https://www.projet-plume.org/files/Choix_plateforme_a2l.pdf

Entenmann, F. et Quintin, J.-J. (2012). Les interventions tutorales dans un dispositif de formation à distance. *Les langues modernes*, 3, 38 – 46.

Gohard-Radenkovic, A. (2005). De l'usage des concepts de 'culture' et 'd'interculturel' en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'Autre. *Diversités culturelles et apprentissage du français - Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Paris : Editions Ecole Polytechnique.

Repéré à http://catalogue.polytechnique.fr/Files/EXT_1254_X.pdf

Gomez, L. (2014). Courants pédagogiques et technologies éducatives – *Les théories de l'apprentissage 2/2* [Présentation PowerPoint]. Université Stendhal – Grenoble 3.

Kallfass, L. (2012). *Les jeunes: une génération face à la précarité* (Mémoire de master, Université Haute-Alsace, Mulhouse).

Relevé à <http://www.memoireonline.com/05/13/7154/Les-jeunes-une-generation-face-a-la-precarite.html>.

Laporte, A. (2013, 15 janvier). *La Dispute : Les relations culturelles franco-allemande*.

Paris : France Culture. Repéré à <http://www.franceculture.fr/emission-24h-france-allemande-la-dispute-les-relations-culturelles-franco-allemande-2013-01-15>

Lesaulnier, F. (2013a, 27 mars). Les nouvelles formes d'apprentissage : e-learning, formation à distance (FOD), serious game et les nouveaux supports (smartphones, tablettes). *Iforpro*.

Repéré à <http://iforpro.com/formation/les-nouvelles-formes-dapprentissage-e-learning-formation-a-distance-fod-serious-game-et-les-nouveaux-supports-smartphones-tablettes/>

Lesaulnier, F. (2013b, 04 avril). Comment peut-on apprendre aujourd'hui ? *Iforpro*.

Repéré à <http://iforpro.com/formation/comment-peut-on-apprendre-aujourd'hui/>

- Lisowski, M. (2009). La FOAD, état de l'art... et des usages. *Actualité de la formation permanente*, 220, 7 – 15.
- Masperì, M. (2012). Introduction : L' « autonomie » en langues – processus et dispositifs d'apprentissage. *Les langues modernes*, 3, 9 – 7.
- Millot, L. (1995, 28 janvier). L'enseignement du Français régresse en Allemagne et vice-versa. Le Rhin, barrière linguistique. *Libération*.
Repéré à http://www.liberation.fr/evenement/1995/01/28/l-enseignement-du-francais-regresse-en-allemand-et-vice-versa-le-rhin-barriere-linguistique_118263
- Rivens Mompean, A. (2012). Le CRL : un espace privilégié pour aller vers l'autonomie. *Les langues modernes*, 3, 69 – 74.
- Ministère des affaires étrangères et du développement international. (2011). *Relations culturelles*. Repéré à <http://www.ambafrance-de.org/Relations-culturelles>
- Ministère des finances et des comptes publics et Ministère de l'économie, de l'industrie et du numérique. (2014). *Les 10 premiers partenaires commerciaux de la France*.
Repéré à http://www.tresor.economie.gouv.fr/9470_10-premiers-partenaires-commerciaux-de-la-france-en-2013
- O'Dowd, R. et Ritter, M. (2006). Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, 23 (3), 623 – 642.
Repéré à https://calico.org/html/article_112.pdf
- O'Dowd, R. et Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22 (2), 173 – 188.
Repéré à <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588220902778369>
- O'Dowd, R. (2015). Supporting in-service language educators in learning to telecollaborate. *Language Learning & Technology*, 19 (1), 62 – 82.
Repéré à http://www.academia.edu/10665755/SUPPORTING_IN-SERVICE_LANGUAGE_EDUCATORS_IN_LEARNING_TO_TELECOLLABORATE
- OFAJ. (2005). *Tele-Tandem*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
- OFAJ. (2013a). *Education bilingue en milieu préscolaire*.
Repéré à <http://www.ofaj.org/sites/default/files/Education%20bilingue%202013.pdf>
- OFAJ. (2013b). *L'animation linguistique/Sprachanimation*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.
Repéré à <http://www.ofaj.org/sites/default/files/sprachanimation.pdf>
- OFAJ. (2014a). *Programme Praxes : Mise en valeur des résultats statistiques octobre 2011 - août 2014*. Document non publié.
- OFAJ. (2014b). *L'Office franco-allemand pour la Jeunesse*. Document non publié.
Repéré à http://www.dfjw.org/sites/default/files/portrait_ofaj.pdf
- OFAJ. (2014c). *Tête à tête*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.

- OFAJ. (2014d). *Enseigner le français à l'école primaire en Allemagne*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW. Repéré à <http://www.ofaj.org/sites/default/files/enseigner-le-francais-a-l-ecole-primaire-en-allemande.pdf>
- OFAJ. (2014e). *Vivre de nouveaux apprentissages professionnels*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW. Repéré à <http://www.ofaj.org/sites/default/files/vivre-de-nouveaux-apprentissages-professionnels.pdf>
- OFAJ. (2014f). *Préparer son avenir professionnel*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW. Repéré à <http://www.ofaj.org/sites/default/files/Preparer-son-avenir-professionnel.pdf>
- OFAJ. (2014g). *Devenir animateur de rencontres interculturelles de jeunes*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW. Repéré à <http://www.ofaj.org/sites/default/files/devenir-animateur-de-rencontres-interculturelles-de-jeunes.pdf>
- OFAJ. (2015a). *Projet de plateforme d'apprentissage franco-allemande pour la formation linguistique et professionnelle*. Document non publié.
- OFAJ. (2015b). *Protokoll zur Sitzung am 29. April 2015*. Document non publié.
- OFAJ. (2015c). *Cours binationaux Calendrier 2015*. Document non publié. Repéré à http://www.ofaj.org/sites/default/files/cours_binationaux_2015_0.pdf
- OFAJ. (2015d). *Renforcez les relations commerciales de votre entreprise avec l'Allemagne !* Paris/Berlin : OFAJ/DFJW. Repéré à : <http://www.ofaj.org/sites/default/files/Renforcez-les-relations-commerciales-de-votre-entreprise-avec-l-Allemagne.pdf>
- OFAJ. (2015e). *Le programme « Travail chez le partenaire »*. Document non publié. Repéré à http://www.ofaj.org/sites/default/files/notice_1.pdf
- Nissen, E. et Mangenot, F. (2012). *La télécollaboration au service de l'apprentissage des langues*. Repéré à http://num-langues.univ-fcomte.fr/download/num-langues/document/02072012/mangenot-nissen_besancon_03072012.pdf
- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les langues modernes*, 3, 18 – 27.
- Nissen, E. (2015). Ingénierie du e-learning - *Apprendre en petit groupe en ligne*. Université Stendhal – Grenoble 3.
- République fédérale d'Allemagne (la) et République française (la). (1963, 22 janvier). *Traité de l'Elysée*. Repéré à http://www.france-allemande.fr/Traite-de-l-Elysee-22-janvier-1963_0029.html
- Sarré, C. (2011). Valeur ajoutée des plateformes de téléformation pour les langues. *Les langues modernes*, 1, 14 – 21.
- Service Public. (2015). *Stages : les obligations de l'employeur*. Repéré à <http://vosdroits.service-public.fr/professionnels-entreprises/F20559.xhtml>

Stoytcheva, M. (2011). Collaboration en ligne. *Les langues modernes*, 1, 32 – 40.

Tassinari, M. G. (2012). Autoévaluer l'autonomie d'apprentissage : un modèle dynamique. *Les langues modernes*, 3, 28 – 36.

Zarate, G. (2005). L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel. *Diversités culturelles et apprentissage du français - Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Paris: Editions Ecole Polytechnique. Repéré à http://catalogue.polytechnique.fr/Files/EXT_1254_X.pdf

Wuilbercq, E. (2013, 9 avril). La culture, levure du gâteau franco-allemand. *Libération*. Repéré à http://www.liberation.fr/evenements-libe/2013/04/09/la-culture-levure-du-gateau-franco-allemand_894820

Sitographie

Ciep. (s.d.). *Abibac*. Repéré à <http://www.ciep.fr/abibac>

Connexion emploi. (2011). *La France : premier partenaire commercial de l'Allemagne*. Repéré à <http://www.connexion-emploi.com/fr/a/la-france-premier-partenaire-commercial-de-l-allemande>

France-Allemagne. (2015a). *Le Plénipotentiaire de la République fédérale d'Allemagne chargé des relations culturelles franco-allemandes*. Repéré à <http://www.france-allemande.fr/La-Plenipotentiaire-de-la.html>

France-Allemagne. (2015b). *Infographie : le couple franco-allemand en chiffres*. Repéré à <http://www.france-allemande.fr/Infographie-le-couple-franco.html>

France-Allemagne. (s.d.). *Le Haut Conseil culturel franco-allemand*. Repéré à <http://www.france-allemande.fr/Le-Haut-Conseil-culturel-franco,1139.html>

Haut Conseil Culturel franco-allemand. (2015). *Qu'est-ce que le Haut Conseil culturel franco-allemand ?* Repéré à <http://www.dfkr.org/fr.html>

Missions allemandes en France. (s.d.). *Le baccalauréat franco-allemand : un double diplôme*. Repéré à <http://www.allemande.diplo.de/Vertretung/frankreich/fr/15-edu-sciences/02-college-lycee/02-diplomes/02-bac-fa/02-bac-fa-seite.html>

Mosalingua. (2012). *7 bonnes raisons d'apprendre l'allemand*. Repéré à <http://www.mosalingua.com/blog/2012/12/05/7-bonnes-raisons-d-apprendre-l-allemand/>

OFAJ. (2012a). *L'institution*. Repéré à <http://www.ofaj.org/ofaj>

OFAJ. (2012b). *L'Office franco-allemand pour la Jeunesse*. Repéré à <http://www.ofaj.org/mission>

OFAJ. (2012c). *Champs d'intervention privilégiés*. Repéré à <http://www.ofaj.org/chantiers-prioritaires>

OFAJ. (2012d). *Structure*. Repéré à <http://www.ofaj.org/structure>

OFAJ. (2012e). *Organigramme*. Repéré à <http://www.ofaj.org/organigramme>

OFAJ. (2012f). *Projets-IN - Réseau des projets scolaires franco-allemands, interculturels, interdisciplinaires et innovants*. Repéré à <http://www.ofaj.org/projets-in>

OFAJ. (2012g). *Cours binationaux en tandem*. Repéré à <http://www.ofaj.org/cours-binationaux-en-tandem>

OFAJ. (2012h). *Tele-Tandem* ® [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.ofaj.org/tele-tandem>

OFAJ. (2012i). *Formation commerciale intensive*.

Repéré à <http://www.ofaj.org/formation-commerciale-intensive>

OFAJ. (2012j). *Travailler chez le partenaire*.

Repéré à <http://www.ofaj.org/travailler-chez-le-partenaire>

Syberworks. (2010). *SCORM/AICC Standards Used in Web-based Learning Management Systems*. Repéré à <http://www.syberworks.com/articles/SCORM.htm>

Tele-Tandem (2015a). *Historique*.

Repéré à <http://www.tele-tandem.net/fr/quest-ce-que-tele-tandem/historique/>

Tele-Tandem. (2015b). *Qui peut participer ?*

Repéré à <http://www.tele-tandem.net/fr/quest-ce-que-tele-tandem/qui-peut-participer/>

Sigles et abréviations utilisés

Abibac : Mot-valise qui regroupe les mots ABItur (le baccalauréat allemand) et BACcalauréat

AICC : Aviation Industry CBT [Computer-Based Training] Committee

ARTE : Association relative à la télévision européenne

CMS : Content Management System

CRAL : Centre de ressources et d'apprentissage en langues de l'Université de Strasbourg

DFJW : Deutsch-französisches Jugendwerk

Fémis : École nationale supérieure des métiers de l'image et du son

IMS : IMS Global Learning Consortium

JAMO : Jeunes ayant moins d'opportunités

OFAJ : Office franco-allemand pour la jeunesse

SCORM : Sharable Content Object Reference Model

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Table des illustrations

Figure 1 : Schéma d'utilisation de la plateforme.	24
Figure 2 : L' « iceberg » - un concept de culture	30

Table des annexes

Annexe 1 Evaluation de Stage – Programme Praxes	71
Annexe 2 Comparaison des plateformes collaboratives disponibles en français et en allemand.....	76
Annexe 3 Fiche de travail.....	85

Annexe 1

Evaluation de Stage – Programme Praxes

01.) Combien de temps a duré le stage ? (en mois)

- ☐ 1 ☐ 1,5 ☐ 2 ☐ 2,5 ☐ 3 ☐ 3,5
☐ 4 ☐ 4,5 ☐ 5 ☐ 5,5 ☐ 6

02.) Cela correspond-il à la durée du stage prévue initialement ?

- ☐ Oui, c'était la durée prévue
☐ Non, j'ai prolongé le stage car ...
☐ Non, j'ai arrêté le stage avant la date prévue car ...

03.) Dans quelle branche votre entreprise d'accueil se situe-t-elle ?

- | | |
|---|---|
| ☐ Automobile et transport | ☐ Tourisme |
| ☐ Agriculture et alimentation | ☐ Art et culture |
| ☐ Santé et Médecine | ☐ Droit et politique |
| ☐ Banque et assurances | ☐ Presse, média, édition |
| ☐ Informatique et internet | ☐ Enseignement, éducation |
| ☐ Industrie de l'énergie et industrie électrique | ☐ Affaires internationales |
| ☐ Artisanat, commerce et vente | ☐ Social |
| ☐ Construction et immobilier | ☐ Autres : |

04.) Y-avait-il d'autres stagiaires en même temps que vous?

- ☐ Non, j'étais le seul stagiaire / la seule stagiaire.
☐ Oui, il y en avait un(e) autre.
☐ Oui, il y avait plusieurs autres stagiaires.

**05.) Pourquoi avez-vous décidé d'effectuer un stage à l'étranger ?
(Plusieurs choix sont possibles.)**

- ☐ Je voulais améliorer mes connaissances de la langue.
☐ Je voulais découvrir d'autres méthodes et d'autres procédés de travail.
☐ Je voulais avoir une expérience de travail concrète.
☐ Je voulais découvrir le pays et sa culture.

- ☐ Je voulais rencontrer de nouvelles personnes.
☐ Autres :

**06.) Comment avez-vous préparé votre séjour à l'étranger ?
(Plusieurs choix sont possibles.)**

- ☐ J'ai pris des cours de langue.
☐ J'en ai discuté avec des amis et des connaissances.
☐ J'en ai discuté avec d'anciens stagiaires.
☐ Je me suis renseigné(e) sur le pays d'accueil et sa culture.
☐ Je me suis renseigné(e) sur la culture d'entreprise et les méthodes de travail, typiques du pays.
☐ Je me suis renseigné(e) sur l'entreprise d'accueil.
☐ Je ne me suis pas préparé(e).
☐ Autres:

07.) A propos des points suivants, vous vous considérez plutôt...?

	Très satisfait(e)	Satisfait(e)	Moyenn ement satisfait(e)	Insatisfai t(e)	Très insatisfai t(e)
Accompagnement dans la prise de fonction	☐	☐	☐	☐	☐
Nature et volume des missions confiées	☐	☐	☐	☐	☐
Conditions de travail (matériel / poste de travail)	☐	☐	☐	☐	☐
Soutien de la part du tuteur de stage	☐	☐	☐	☐	☐
Soutien de la part des collègues	☐	☐	☐	☐	☐
Ouverture à un nouveau domaine professionnel	☐	☐	☐	☐	☐

**08.) Quelles tâches avez-vous effectuées au cours du stage ?
(Plusieurs choix sont possibles.)**

- ☐ Activités d'assistance
☐ Activités de recherche et d'analyse
☐ Activités de traduction
☐ Aide à la gestion de projet
☐ Organisation et logistique
☐ Mise à jour de base de données et de mailinglists
☐ Prise en charge en totale autonomie de missions spécifiques
☐ Observation

- ☐ Réception / vente
☐ Autres :

09.) Comment jugez-vous les affirmations suivantes ?

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Sans avis	Plutôt faux	Totalement faux
Le contenu du stage correspondait à mon niveau de formation	☐	☐	☐	☐	☐
Le contenu du stage correspondait à mon besoin d'apprentissage et de formation continue	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis personnellement satisfait(e) du travail que j'ai effectué pendant la période du stage	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai reçu suffisamment de soutien pendant la réalisation de mes tâches	☐	☐	☐	☐	☐
Les tâches et les missions initialement convenues pour le stage ont été respectées	☐	☐	☐	☐	☐
Les objectifs convenus ont été atteints	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai découvert de nouvelles techniques et méthodes	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai amélioré mes connaissances de la langue	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai envie de poursuivre l'apprentissage de la langue	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai acquis une plus grande confiance en moi	☐	☐	☐	☐	☐
Je me suis découvert(e) de nouveaux côtés et de nouvelles capacités	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai désormais une meilleure compréhension des autres	☐	☐	☐	☐	☐

Il m'est désormais plus facile d'aller vers des personnes étrangères	☐	☐	☐	☐	☐
Je n'ai pas assez expérimenté la vie quotidienne du pays partenaire	☐	☐	☐	☐	☐
Le stage a changé ma vision du pays partenaire	☐	☐	☐	☐	☐
Je ne peux que recommander un stage à l'étranger	☐	☐	☐	☐	☐
Le stage à l'étranger me fera avancer professionnellement	☐	☐	☐	☐	☐

10.) A quel(le)s difficultés/défis avez-vous été confrontée pendant le stage ? Comment vous en êtes-vous sorti(e) ?

**11.) A la fin du stage...
(Plusieurs choix sont possibles.)**

- ☐ ...s'est tenu un entretien d'évaluation.
☐ ...l'entreprise / l'organisme m'a remis une attestation de stage

12.) Evaluation globale du stage

- ☐ Très insatisfait(e) ☐ Insatisfait(e) ☐ Moyennement satisfait(e)
☐ Satisfait(e) ☐ Très satisfait(e)

13a.) Quel(s) conseil(s) donneriez-vous à de futurs stagiaires?

13b.) Quel(s) conseil(s) donneriez-vous à l'entreprise d'accueil ?

14.) Age au début du stage ?

15.) Sexe

- ☐ Femme
☐ Homme

16.) Nationalité

- ☐ Allemande
☐ Française
☐ Autre :

17.) Pays de naissance

- ☐ Allemagne
☐ France
☐ Autre pays :

18a.) Dernier diplôme obtenu

- ☐ En rupture scolaire
☐ En fin de scolarité obligatoire (niveau brevet des collèges)
☐ Baccalauréat (technique, général ou professionnel)
☐ A partir de BAC+ 3 (licence/master)

18b.) Avez-vous terminé une formation professionnelle ?

- ☐ Oui ☐ Non

18c.) Dernière activité avant le stage

- | | |
|--|--|
| ☐ Scolarisé(e) dans le secondaire (lycée) | ☐ Etudes supérieures |
| ☐ En recherche d'emploi | ☐ En recherche de formation |
| ☐ En formation professionnelle | ☐ Stage pratique |
| ☐ En activité professionnelle | ☐ Job |
| Autre : | |

19.) Combien de séjours à l'étranger avez-vous déjà effectués? (ex : stage à l'étranger, semestre à l'étranger, séjour Erasmus, service volontaire à l'étranger) ?
(Veuillez ne pas mentionner d'éventuelles vacances passées à l'étranger, et ne renseigner que les séjours d'1 mois minimum).

20.) Dans quel pays étiez-vous domicilié(e) avant le stage ?

- ☐ Allemagne
☐ France
☐ Autre :

Annexe 2

Comparaison des plateformes collaborative disponibles en français et en allemand

Produit	Lien	Développeur & son siège	Licence	Coûts	Version mobile	Datenschutz / Privatsphäre
Sakai	sakaiproject.org trysakai.longsight.com ou testdrivesakai.com/portal	Aperio Foundation (existe depuis 2012 mais regroupe deux anciennes entreprises Sakai Foundation (2004) et Jasig, Inc (1999)) Siège dans le New-Jersey (Etats-Unis). Mais il y a une communauté française: https://confluence.sakaiproject.org/display/FRA/Hom .	Open Source.	/	Projet "Keitai" en cours. La société Rutgers est en train de faire une autre version https://sakai.rutgers.edu/portal/pda .	L'utilisateur peut choisir s'il montre ses informations à tout le monde ou seulement à ses contacts.
eFront	www.efrontlearning.net/demo	Epignosis LLC (existe depuis 2002) Siège à San Francisco (Etats-Unis). Mais ils sont aussi à Berkhamsted (Royaume-Uni) et à Athènes (Grèce).	Open Source ou Propriétaire.	Si Propriétaire: → Pro: à partir de \$3,690 pour 100 utilisateurs (plus complet + le prix du serveur est compris); → Entreprise: à partir de \$2,690 pour 100 utilisateurs (moins de fonctionnalités + il faut payer le serveur en plus).	Accès mobile possible mais pas de version spéciale.	L'utilisateur peut choisir quelles informations il choisit de montrer aux autres utilisateurs.
Docebo	www.docebo.com/ essaiofaj.docebosaa.com	Docebo (existe depuis 2005) Siège à Naples (Italie). Mais il y a un consultant spécialisé pour le reste de l'Europe, l'Afrique et le Moyen-Orient.	Propriétaire.	Selon le nombre de membres.	Applications à télécharger pour les systèmes Android et IOS.	? Aucune information personnelle n'est demandée

Produit	Lien	Développeur & son siège	Licence	Coûts	Version mobile	Datenschutz / Privatsphäre
Coursesites	www.coursesites.com/webapps/BB-sites-course-creation-BBLEARN/pages/index.html essaiOFAJDFJW.coursesites.com	Blackboard Inc. (existe depuis 1997) Siège à Wahshington, DC (Etats-Unis) Mais ils sont aussi à Londres (Royaume-Uni) et à Amsterdam (Pays-Bas).	Propriétaire.	Gratuite (jusqu'à 5 cours et 500MB de contenu); Après: ?	Applications "Mobile Learn" à télécharger pour les systèmes Android et IOS.	L'administrateur peut choisir quelles informations sont visibles dans l'annuaire des étudiants.
Canvas	canvas.instructure.com	Instructure (existe depuis 2011) Siège à Salt Lake City (Etats-Unis). Mais ils sont aussi à Londres (Royaume-Uni).	Propriétaire.	Gratuite.	Applications à télécharger pour les systèmes Android et IOS.	L'utilisateur peut choisir s'il montre les réseaux sociaux avec lesquels il a connecté son compte aux autres membres du groupe ou du cours.
EdModo	www.edmodo.com/?go2url=%2Fhome%3Flanguage%3Dfr	Edmodo, Inc (existe depuis 2008) Siège à San Mateo (Etats-Unis).	Propriétaire.	Gratuite.	Site mobile : https://www.edmodo.com/m	L'utilisateur peut choisir s'il montre son profil à tout le monde ou seulement à ses contacts; L'utilisateur peut choisir de bloquer les "demandes d'amis"; Pour accéder à une classe ou à un groupe, il faut avoir un code que le professeur peut réinitialiser si besoin.

Produit	Lien	Développeur & son siège	Licence	Coûts	Version mobile	Datenschutz / Privatsphäre
Dokeos	www.dokeos.com/ essai.dokeosaas.com	Au départ: Université de Louvain (Belgique) (Open Source existe depuis 1999). Mais maintenant: Société Dokeos (existe depuis 2004) Siège à Paris (France).	Open Source ou Propriétaire.	Si Propriétaire → selon le nombre de membres; → selon les fonctionnalités que nous choisissons de prendre.	Le site s'adapte à la taille de l'écran.	L'administrateur peut choisir quelles informations les apprenants peuvent modifier.

Produit	Langues disponibles	Graphisme	Intégration des contenus SCORM	Fonctionnalités disponibles	Visioconférence
Sakai	Français et allemand.	Interface très sobre (couleurs: noire et blanche).	non mais possible avec IMS.	Annonce; Calendrier; Plan du cours; Devoir évalué; Questionnaire (Dissertation, Choix multiples, Texte à trous, Question à réponse numérique, Rendre un fichier, Réponses multiples, Formule calculée, Appariement, Réponse courte, Classement, Enregistrement audio); Bulletin de notes; Suivi des apprenants; Partage de ressources; Création possible de sous-groupes (intéressant pour les Lerninsel ou les travaux en groupe); Glossaire; Podcast.	non
eFront	Français et allemand pour les apprenants; Seulement en anglais pour les administrateurs.	Possibilité de changer de thème (arrière-plan et couleurs): → possibilité d'ajouter de nouveaux thèmes personnels; → possibilité de modifier le code des thèmes déjà conçus; Possibilité de changer l'ordre des blocks.	oui	Annonce; Questionnaire (Vrai ou faux, Choix multiples, Réponses multiples, Appariement, Réponse courte/Dissertation/Rendre un fichier, Texte à trous, Glisser/Déposer); Partage de fichiers; Suivi des apprenants; Certificats personnalisables; Création possible de sous-groupes (intéressant pour les Lerninsel ou les travaux en groupe); Agenda; Possibilité d'installer des plugins.	non
Docebo	Français et allemand.	Possibilité de personnaliser la page d'accueil et l'interface	oui	Annonce; Partage de fichiers; Statistiques; Certificat; Suivi des apprenants; Création possible de groupes (intéressant pour les Lerninsel ou les travaux en groupe); Questionnaire (Choix multiples, Réponses multiples, Dissertation, Réponse courte, Appariement, Réponse courte, Texte à trous, Classement); Sondage; Calendrier; Importer Powerpoint; Espace personnel.	oui

Produit	Datenschutz / Privatsphäre	Langues disponibles	Graphisme	Intégration des contenus SCORM	Fonctionnalités disponibles	Visioconférence
Coursesites	L'administrateur peut choisir quelles informations sont visibles dans l'annuaire des étudiants.	Français et allemand.	Personnalisation de l'interface et de la page d'accueil. Mais la page "Modifier ma page d'accueil" n'est pas accessible.	oui	Annonce; Création possible de sous-groupes (intéressant pour les Lerninsel ou les travaux en groupe); Calendrier; Examen; Glossaire; Questionnaire (Dissertation, Choix multiples, Texte à trous, Question à réponse numérique, Rendre un fichier, Formule calculée, Jeu-questionnaire (les réponses attendues sont des questions), Phrase confuse (texte à trous avec des listes déroulantes), Réponses multiples, Appariement, Délimitation, Réponse courte, Classement, Ou/ou (vrai/faux, correct/incorrect, oui/non, d'accord/pas d'accord), Délimitation); Préciser les objectifs du cours (et les relier à un autre cours) et d'un devoir.	? La page "CourseSites Live" n'est pas accessible.
Canvas	L'utilisateur peut choisir s'il montre les réseaux sociaux avec lesquels il a connecté son compte aux autres membres du groupe ou du cours .	Français et allemand.	Interface très sobre (couleurs: noire et blanche);	oui	Questionnaire (Dissertation, Choix multiples, Texte à trous, Question à réponse numérique, Rendre un fichier, Réponses multiples, Question formule, Appariement, Réponse courte, Classement, Enregistrement audio); Annonce; Evaluer devoirs; Calendrier; Création possible de groupes et de "programmes" (intéressant pour les Lerninsel ou les travaux en groupe); Statistiques; Ajouter des applications externes; Bulletin de notes; Création de modules.	oui
EdModo	L'utilisateur peut choisir s'il montre son profil à tout le monde ou seulement à ses contacts; L'utilisateur peut choisir de bloquer les "demandes d'amis"; Pour accéder à une classe ou à un groupe, il faut avoir un code que le professeur peut réinitialiser si besoin.	Français et allemand.	Ressemble à Facebook	non	Sondage; Questionnaire (Vrai ou faux, QCM, Appariement, Réponse courte, Texte à trous); Déposer des fichiers: → possibilité pour les professeurs d'annoter et de noter les fichiers déposés par les élèves; Création possible de sous-groupes (intéressant pour les Lerninsel ou les travaux en groupe); Possibilité de voir sa progression; Utilisation d'applications déjà existantes; Agenda; Suivi des apprenants (seulement le temps passé dans le cours et les progrès faits dans chaque activité); Applications externes.	non

Produit	Langues disponibles	Graphisme	Intégration des contenus SCORM	Fonctionnalités disponibles	Visioconférence
Dokeos	Français et allemand.	Personnalisation de la page d'accueil et de l'interface.	oui	Seulement pour la version payante: Importer Powerpoint + Scénario pédagogique + Création d'évaluation: → Possibilité de donner un certificat. Questionnaire (Choix multiples, Raisonnement, Réponses multiples, Appariement, Délinéation, Zones, Réponse courte, Texte à trous) + modèles de questions: → Possibilité d'intégrer image, son, tableau, vidéo, avatar, carte heuristique, caractère spécial; Enquête; Agenda; Partage de documents; Création d'un catalogue de formations gratuites ou payantes; Création de jeux sérieux (voir ItyStudio); Annonce; Création possible de sous-groupes (intéressant pour les Lerninsel ou les travaux en groupe): → Possibilité d'exporter en fichier excel la liste des membres; → Plusieurs types de groupe "tutorat", "collaboration" et "compétition"; Création d'un glossaire (avec traduction); Importer vidéos; Suivi des apprenants.	Seulement pour la version payante.

Produit	Aspects réseau social / Travail collaboratif	Social Sharing (Interconnectivité avec d'autres réseaux sociaux)	Serious games	E-Portfolio	Eléments motivants	Auszeichnungen für die Plattform	Inconvénients	Autres remarques
Sakai	Wiki; Forum; Chat; Blog; Messagerie électronique; Espace de travail avec: → Profil; → "Mur" (comme sur Facebook); → Statut; → Contacts; → Photo de profil + des photos.	Relier son compte avec son Twitter.	non	oui	/	non	Besoin d'installer sur un serveur et de configurer la plateforme; Traduction pas terminée et parfois mauvaise, sehr textlastig, keine Grafiken/Bilder	verschiedene Nutzerrollen (instructor, teaching assistant, student)
eFront	Profil: → Compétences; → Photo de profil.	non	non	Curriculum	/	Certified ADL Scorm 2004 et 1.2; 2009: Excellence in Technology Brandon Hall Research; 2011: Elearning Best of 2011	Beug dans les questions "appariement"; Si Open Source: → Besoin d'installer sur un serveur et de configurer la plateforme; Pas du tout intuitif.	
Docebo	Messagerie électronique; Blog; Photo de profil; Pouce vert ou rouge pour dire l'information est utile ou pas; Note de 1 à 5 étoiles.	Relier son compte avec son Facebook, son LinkedIn, son Google +, son Twitter, son Gmail, son OKTA, son Google Apps, son WordPress...	Gamification App pour la création de badges	non	Plusieurs symboles: → Une coupe dorée pour donner le score de test le plus élevé; → Une coupe noire pour donner le score de test le plus faible; → Un diagramme vert pour donner le score moyen de test.	Top 10 for SaaS elearning solutions providers; Top 3 for B2B LMSs.	Quelques fautes de traduction; sehr kommerziell ausgerichtet, etwas unübersichtliches Interface, eigenes Profil kann nicht gestaltet werden	ISO 9001 & 27001 certified (norme internationale de système de gestion de la sécurité de l'information)

Produit	Aspects réseau social / Travail collaboratif	Social Sharing (Interconnectivité avec d'autres réseaux sociaux)	Serious games	E-Portfolio	Eléments motivants	Auszeichnungen für die Plattform	Inconvénients	Autres remarques
Coursesites	Blog; Auto-évaluation et évaluation par ses pairs; Wiki; Forum; Messagerie électronique. La page "Paramètres sociaux" n'est pas accessible.	Relier son compte avec son compte Google, son compte Microsoft, son Yahoo, son LinkedIn, son Facebook et son Twitter.	non	non	Succès = Badges pour les apprenants: → Possibilité pour les professeurs de décider quand et pourquoi les apprenants ont un badge; → Possibilité pour les professeurs de créer de nouveaux badges; Création de journaux de bord: → au départ seulement visible par l'apprenant qui l'écrit; → mais possibilité de le rendre visible par tous par le professeur.	Pas pour Coursesites mais pour d'autres projets de Blackboard.	Consignes parfois confuses; Certaines fonctionnalités ne marchent pas; Certaines fonctionnalités sont dédiées aux écoles (il faudra voir pour faire rentrer l'OFAJ dans la liste des établissements autorisés).	
Canvas	Travailler collaborativement avec Etherpad ou Google Docs; Partage de fichiers; Messagerie électronique. Blog; Forum.	Relier son compte avec son Google Drive, son Skype, son LinkedIn, son Delicious et son Twitter.	non	oui	/	non	Quelques fautes de traduction.	
Edmodo	Smiley pour répondre aux messages des professeurs; Statut; Communauté.	Relier son compte avec son Google Drive.	non	oui avec une application externe "Exibi".	Personnalisation d'avatar; Badges: → Personnalisable, possibilité de M-Learning	2011: American Association of School Librarians (AASL) "un des meilleurs sites Web pour l'enseignement et l'apprentissage"; 2012: Webby Award "Education et Mobilité".	Peu d'activités possibles; Spécialisé pour les écoles, keine konsequente Übersetzung	Le professeur peut choisir de n'envoyer ses activités qu'à une ou qu'à plusieurs personnes; Existe une version "Edmodo Plus for Schools".

Produit	Aspects réseau social / Travail collaboratif	Social Sharing (Interconnectivité avec d'autres réseaux sociaux)	Serious games	E-Portfolio	Eléments motivants	Auszeichnungen für die Plattform	Inconvénients	Autres remarques
Dokeos	Wiki; Messagerie électronique; Forum; Possibilité de trouver des amis.	non	Seulement pour la version payante.	non	/	non	Si Open Source: → Besoin d'installer sur un serveur et de configurer la plateforme.	verschiedene Nutzerrollen, Nutzer müssen in den jeweiligen Kursraum eingeschrieben werden (> Moodle)

Annexe 3

Fiche de travail

1 Arrêt au stand
Boxenstopp

Tête à tête
Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

OFAJ
DFJW

Me fixer des objectifs pour le travail en tandem et comment y arriver

En français
Phase de réflexion

› Réponds aux questions suivantes et écris-les sur des cartes de couleur différentes :

Couleur :

Durant le séjour :

- je veux apprendre ou approfondir...
- les obstacles qui pourraient m'empêcher d'atteindre ces objectifs sont...

~~~~~  
~~~~~

Pour pouvoir apprendre :

- Pour pouvoir apprendre j'ai besoin de...
- Pour pouvoir apprendre et bien mémoriser, je dois...

~~~~~  
~~~~~

Tu as ~~~~~ minutes.

Ces informations, notes les et garde-les. Tu les réutiliseras durant le séjour.

ofaj

1 Arrêt au stand
Boxenstopp

Tête à tête
Supports pour l'apprentissage linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

OFAJ
DFJW

Meine Zielsetzungen für die Tandemarbeit und der Weg dahin

Auf Deutsch
Reflexionsphase

› Beantworte für dich folgende Fragen und schreibe sie auf verschiedenfarbige Karteikarten:

Farbe:

Während der Begegnung:

- ich möchte lernen bzw. verbessern...
- die Hindernisse, die mich davon abhalten könnten es zu erreichen, sind...

~~~~~  
~~~~~

Um etwas lernen zu können:

- Um etwas lernen zu können brauche ich...
- Um etwas lernen und auch behalten zu können, muss ich...

~~~~~  
~~~~~

Du hast dafür ~~~~~ Minuten Zeit.

Notiere für dich diese Informationen und behalte sie.
Du wirst sie während der Begegnung wieder brauchen.

Table des matières

Remerciements	4
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE	9
CHAPITRE 1. L'OFFICE FRANCO-ALLEMAND POUR LA JEUNESSE	10
1. Sa mission.....	10
2. Sa structure	10
3. Son organisation	11
3.1.Le bureau un	12
3.2.Le bureau deux.....	12
3.3.Le bureau trois	13
3.4.Le bureau quatre	13
3.5.Le bureau cinq	14
CHAPITRE 2. LE PROGRAMME PRAXES	15
1. Présentation du programme	15
2. Statistiques.....	16
2.1.Profil des participants	16
2.2.Profil des organismes d'accueil.....	17
2.3.Caractéristiques et déroulement des stages	17
2.4.Analyse des retours des participants	18
CHAPITRE 3. ETAT DES LIEUX DU PROJET DE LA PLATEFORME E-LEARNING	20
1. Objectif principal et public cible.....	20
1.1.Public cible	20
1.2.Objectif principal	21
2. Les défis.....	21
3. Questions de communication.....	23
4. Design didactique	23
4.1.La phase d'introduction et d'orientation	24
4.2.La phase d'apprentissage.....	25
4.3.La phase de conclusion	26
4.4.La phase des alumnis	26
5. Design visuel	26
6. Design technique	27
7. Mise en œuvre du projet	28
PARTIE 2 - PARTIE THEORIQUE.....	29
CHAPITRE 4. L'INTERCULTURALITE	30
1. Définitions	30
2. Le besoin d'être interculturel.....	31
2.1.Contexte historique	31
2.2.Une société multiculturelle	32
3. L'apprentissage interculturel.....	33
3.1.Promouvoir le dialogue interculturel (Byram, 2009)	33
3.2.Former au dialogue interculturel (Conseil de l'Europe, 2001b).....	33

CHAPITRE 5. LA TELECOLLABORATION.....	34
1. Définitions	34
1.1.Définition « extensive »	34
1.2.Définition « restrictive »	35
2. Conflits	35
2.1.Conflits négatifs	35
2.2.Conflits positifs.....	36
3. Autonomie de l'apprenant	37
4. Rôle du tuteur / du professeur	37
CHAPITRE 6. LES RELATIONS FRANCO-ALLEMANDES CULTURELLES ET EDUCATIVES APRES LA SECONDE GUERRE MONDIALE	39
PARTIE 3 - LA COMPETENCE INTERCULTURELLE	42
CHAPITRE 7. QUELLES COMPETENCES SONT UTILES POUR PARTICIPER A UN DIALOGUE INTERCULTUREL?	43
1. Compétences morales	43
2. Compétences linguistiques	43
3. Savoir se défaire des stéréotypes	44
CHAPITRE 8. UNE COMPETENCE JAMAIS TOTALEMENT ACQUISE.....	45
CHAPITRE 9. DES CONDITIONS PROPICES AUX ECHANGES INTERCULTURELS	46
1. Tandem	46
2. Tele-Tandem.....	47
3. Echanges à but professionnel.....	49
4. Animation linguistique et interculturelle	50
PARTIE 4 - LES OUTILS DES PLATEFORMES COLLABORATIVES.....	51
CHAPITRE 10. FONCTIONNALITES GENERALES DES PLATEFORMES LEARNING MANAGEMENT SYSTEM..	52
1. L'espace privé	52
2. L'espace commun	52
3. L'espace de communication	53
3.1.Le socioconstructivisme	53
3.2.Le socio-affectif.....	54
4. Cas particulier : l'espace « apprendre à apprendre »	54
CHAPITRE 11. FONCTIONNALITES RECHERCHEES PAR L'OFAJ	56
Conclusion.....	59
Bibliographie.....	61
Sitographie	66
Sigles et abréviations utilisés.....	68
Table des illustrations.....	69
Table des annexes.....	70
Table des matières	86

MOTS-CLÉS : interculturalité, plateforme, télécollaboration, Office franco-allemand pour la jeunesse

RÉSUMÉ

L'Office franco-allemand pour la jeunesse cherche à aider les jeunes qui veulent aller faire un stage dans le pays partenaire (la France pour l'Allemagne et l'Allemagne pour la France) mais qui ne suivent plus de formations. Les conventions de stage étant en France obligatoirement tripartites, l'OFAJ prend ainsi la place de l'établissement de formation pour leur permettre de faire un stage en Allemagne.

Cependant, l'OFAJ a constaté que certains stagiaires ont des difficultés une fois sur place pour réaliser certaines tâches car ils n'ont pas un assez bon niveau de langue ou parce-qu'il y a des différences entre leur culture d'origine et la culture du pays dans lequel ils font leur stage. Ainsi, l'OFAJ a décidé de concevoir une plateforme collaborative pour les aider à s'adapter à la culture de leur pays d'accueil. Une comparaison de différentes plateformes a été réalisée selon les fonctionnalités dont a besoin l'OFAJ pour mener à bien son projet.

STICHWÖRTER: Interkulturalität, Plattform, Telekollaboration, deutsch-französisches Jugendwerk

ZUSAMMENFASSUNG

Das Deutsch-Französische Jugendwerk hat sich zum Ziel gesetzt Jugendliche, die ein Praktikum im Partnerland (Frankreich für Deutschland und Deutschland für Frankreich) absolvieren möchten, sich aber nicht mehr in einer Ausbildung befinden, zu unterstützen. Da Praktikumsvereinbarungen in Frankreich „dreiseitig“, d. h. zwischen dem Praktikanten, seiner Praktikumsstelle und seiner Ausbildungsstätte, abgeschlossen werden, haben junge Franzosen daher kaum die Möglichkeit ein Praktikum in Deutschland zu absolvieren. Um ihnen dort dennoch ein Praktikum zu ermöglichen, nimmt das die Rolle der Ausbildungsstätte ein.

In diesem Zusammenhand hat das DFJW allerdings festgestellt, dass einige Praktikanten vor Ort Schwierigkeiten dabei haben, bestimmte Aufgaben auszuführen, da ihr Sprachniveau nicht gut genug ist oder da es Unterschiede zwischen ihrer Herkunftskultur und der Kultur des Partnerlandes gibt. Vor diesem Hintergrund hat sich das DFJW dafür entschieden eine kollaborative Online-Plattform zu realisieren, um den jungen Erwachsenen zu helfen, die Kultur ihres Aufnahmelandes sich daran anzupassen. Ein Vergleich unterschiedlicher Plattformen wurde entsprechend der Funktionalitäten ausgeführt, die das DFJW braucht, um sein Projekt erfolgreich durchführen zu können.