

I-N-Jeu

Interculturalité – Numérique – Jeunes

TEXTES DE
TRAVAIL

Numéro
33
2024

DIRECTION :

Julia Putsche, Claudia Polzin-Haumann

RÉDACTION :

Chloé Faucompré, Anissa Hamza, Max Penth, Claudia Polzin-Haumann,
Chloé Provot, Julia Putsche, Christina Reissner, Laurence Schmoll

RÉALISATION TECHNIQUE

ET ÉVALUATION DU QUESTIONNAIRE :

[Statistiques / Codage et saisie des données / entretiens individuels /
documentation, recherche, cartographie / soutien logistique et administratif]

Chloé Faucompré, Anissa Hamza, Max Penth, Claudia Polzin-Haumann,
Chloé Provot, Julia Putsche, Christina Reissner, Laurence Schmoll

TRADUCTION :

Céline Maurice

RELECTURE ET COORDINATION :

Margot Dufaux, Anya Reichmann

CONCEPTION GRAPHIQUE COUVERTURE :

p+s grafik

CONCEPTION GRAPHIQUE PAGES INTÉRIEURES :

Patrick Stoffel

ISSN 2270-4639

Julia Putsche, Claudia Polzin-Haumann

I-N-Jeu

Interculturalité – Numérique – Jeunes

Auteurs

Chloé Faucompré, docteure en sciences du langage dont les travaux portent essentiellement sur l'enseignement de la langue du voisin en contexte frontalier, est maitresse de conférences en didactique des langues à l'Université de Strasbourg. Depuis septembre 2023 elle y occupe le poste de responsable pédagogique du Pôle FLE-IIEF de la Faculté des Langues. Ses travaux de recherche portent également sur le développement de la réflexivité chez les enseignantes et enseignants du secondaire et du supérieur dans le domaine de l'apprentissage interculturel et du plurilinguisme. Actuellement, elle travaille entre autres sur un projet de formation à l'internationalisation du personnel enseignant de l'université de Strasbourg.

Anissa Hamza est maitresse de conférences en sciences du langage, enseignante à l'INSPE de Lorraine, et membre du laboratoire ATILF (CNRS/UL). Elle s'intéresse à l'intégration des outils du TAL et de l'Intelligence Artificielle dans l'analyse et l'enseignement des langues. Ses recherches englobent des orientations en didactique des langues et linguistique appliquée (apprentissage des langues et cultures à l'ère du numérique et enseignement-apprentissage des langues avec les traducteurs automatiques), et des orientations en sciences cognitives (traitement de corpus, apprentissage profond, détection automatique des *fake news*).

Max Penth a fait des études d'anglais, de français et de sciences de l'éducation à l'Université de la Sarre pour devenir professeur de lycée. Il y a travaillé de 2019 à 2022 en tant qu'assistant étudiant à la chaire de linguistique romane (Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann), à la chaire de philologie romane (Prof. Dr. Dres. h.c. Wolfgang Schweickard) et dans le département des langues et littératures romanes (informatique/laboratoire vidéo). Depuis 2023, il est collaborateur scientifique à la chaire de linguistique romane, à la chaire de philologie romane (Prof. Dr. Elton Prifti) et dans le département des langues et littératures romanes. Son projet de thèse dans le domaine de la linguistique textuelle est dirigé par Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann. Outre la linguistique textuelle, ses intérêts

de recherche et d'enseignement portent sur la linguistique numérique, l'aménagement linguistique et la politique linguistique, la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues aussi bien que l'histoire des langues.

Claudia Polzin-Haumann est titulaire de la chaire de Linguistique romane (Linguistique appliquée, didactique du plurilinguisme et communication interculturelle) de l'Université de la Sarre. Ses principaux domaines de recherche portent sur le multi- et le plurilinguisme, en particulier dans les espaces linguistiques français et espagnol, et sont menés sur une large base disciplinaire et méthodologique : linguistique contrastive, sociolinguistique (politique linguistique et aménagement linguistique, norme(s)/discours normatifs, réflexion et conscience linguistique), linguistique textuelle et variationnelle. Elle travaille aussi dans les *border studies* et s'intéresse aux constellations linguistiques dans les espaces frontaliers. Elle est membre fondateur et co-directrice de l'Institut des langues et du plurilinguisme (ISM) à l'Université de la Sarre, membre du groupement GRETI (Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires) et du *Center for Border Studies* de l'Université de la Grande Région. Elle a collaboré à de nombreux projets dans le domaine de la linguistique appliquée. Elle est par ailleurs consultante pour le Land de Sarre en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Chloé Provot est docteure en sciences du langage et enseignante contractuelle en didactique des langues à l'Université de Strasbourg. Elle est également membre de l'unité de recherche LiLpa. Ses recherches doctorales ont porté sur une mobilité enseignante franco-allemande de longue durée à destination des enseignantes et enseignants du premier degré de France et d'Allemagne. Elle a étudié l'expérientiel de cette mobilité par les enseignantes participantes et les enseignants participants sur différents aspects (interculturels, identitaires, langagiers et concernant l'enseignement d'une langue étrangère). Elle s'intéresse ainsi aux notions d'interculturel, d'identité, de réflexivité des enseignantes et enseignants et de mobilité enseignante, en particulier dans le domaine franco-allemand.

Julia Putsche est maitresse de conférences habilitée à diriger des recherches à l'Université de Strasbourg. Elle dirige le département de linguistique appliquée et didactique des langues (DLADL) et est membre de l'unité de recherche LiLpa. Ses travaux portent sur les aspects sociodidactiques de l'enseignement-apprentissage des langues, notamment en

contexte frontalier franco-allemand. Elle s'intéresse aux aspects inter- et transculturels dans l'enseignement-apprentissage des langues ainsi qu'aux représentations sociales de celles-ci. En 2024, Julia Putsche est nommée membre de l'Institut universitaire de France (IUF) pour ses travaux en sociodidactique des langues dans une perspective européenne. Elle est également membre du CA de l'Association des chercheurs et des enseignants en didactique des langues étrangères (Acedle) et rédactrice en chef de la revue *Recherches en Didactique des Langues-Cultures* (RDLC).

Christina Reissner est enseignante-chercheuse au département des langues romanes de l'Université de la Sarre où elle dirige la section « Enseignement/Apprentissage précoce de la langue française » (*Frühes Fremdsprachenlernen Französisch*) ainsi que le centre virtuel de l'eurocompréhension (www.eurocom.uni-saarland.de). Elle mène des recherches académiques et scientifiques dans ses domaines de spécialisation : linguistique appliquée, apprentissage/enseignement des langues, pratiques et didactiques du plurilinguisme et de l'intercompréhension, politique linguistique, *border studies*, transfert du savoir de l'université dans la société. Elle est consultante du gouvernement de la Sarre dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et membre fondateur du Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires (GRETI), vice-présidente du *Sprachenrat Saar* ainsi que membre du *Center for Border Studies* de l'Université de la Grande Région et de l'Institut des langues et du plurilinguisme (ISM) de l'Université de la Sarre.

Laurence Schmoll est maitresse de conférences en didactique des langues à l'université de Strasbourg (UR LiLPa 1339). Ses recherches portent sur l'ingénierie pédagogique, les approches ludiques pour l'enseignement-apprentissage (jeux, *gamification*), ainsi que l'enseignement-apprentissage des langues médiatisé par les technologies et plus spécifiquement par les jeux numériques. Elle a participé à la conception de jeux vidéo pour l'apprentissage du français ou de l'allemand langues étrangères (Thélème, Les Étonautes, Architecte 2015, Avenkraft) et au projet européen Babelweb.

Sommaire

1. Introduction – Le projet I-N-Jeu Interculturalité – Numérique – Jeunes 1

Anissa Hamza

2. Langues et cultures, apprentissage non formel à l'ère du numérique : cadre méthodologique du projet I-N-Jeu 5

2.1 Introduction	5
2.2 Le contexte du projet : rencontres OFAJ 2020 et 2021	6
2.3 Les questions de recherche traitées dans le projet I-N-Jeu	8
2.4 Quelle méthode pour quel type de données ?	9
2.4.1 Collecte de données : méthode mixte, pour quoi faire ?	9
2.4.2 Choix et élaboration des outils de collecte	11
2.4.3 Analyse de données	17
2.5 Recherche sur le <i>numérique</i> avec le <i>numérique</i>	20
2.6 Conclusion	21
Bibliographie	22
Annexes	24

Chloé Faucompré

3. Les stratégies des animateurs et des animatrices face au basculement soudain des rencontres à distance : l'urgence au service de la créativité pédagogique ? 31

3.1 Introduction	31
3.2 Entre continuité et rupture pédagogique : un état d'urgence	33
3.2.1 Penser la continuité pédagogique...	34
3.2.2 ...dans une situation de rupture pédagogique	38
3.3 Une pédagogie de l'urgence : de la contrainte à l'ajustement	41

3.3.1 Affronter le stress	42
3.3.2 De la contrainte à l'action	44
3.3.3 Souplesse, adaptation et changement de focale	46
3.4 Mise en place de stratégies et initiatives	48
3.4.1 S'auto-former sur le terrain	49
3.4.2 <i>Learning by doing</i>	51
3.4.3 La coopération entre pairs comme levier du développement professionnel	53
3.5 Discussion et conclusion	54
Bibliographie	55

Chloé Provot et Julia Putsche

4. L'apprentissage interculturel en ligne – défis, obstacles et opportunités	59
4.1 Introduction	59
4.2 Perspectives didactiques sur l'éducation et l'apprentissage non formels	60
4.3 De quel interculturel est-il question ?	61
4.4 Des activités en ligne ayant permis des « rencontres interculturelles »	63
4.4.1 Découvrir l'environnement personnel	63
4.4.2 Bouger son corps et pratiquer un sport ensemble à travers l'écran	64
4.4.3 Utiliser des objets du quotidien	66
4.4.4 Se quitter visuellement pour mieux se connaître et échanger	67
4.4.5 Se servir de la musique pour interagir	69
4.4.6 Entrer en contact physique épistolièrement malgré la distance	69
4.5 Des difficultés liées au format à distance	70
4.5.1 L'écran, un obstacle dans l'interaction	71
4.5.2 Le format à distance, moins propice aux moments informels	72
4.5.3 Des difficultés liées aux outils informatiques	75
4.5.4 Difficulté d'organiser des rencontres hybrides « simultanées »	75
4.5.5 L'hybride « successif », une alternative permettant l'usage du numérique et du présentiel ?	77
4.6 Quelle place à l'interculturel dans les rencontres en ligne ?	79
4.7 Conclusion	80
Bibliographie	80

Laurence Schmall

5. Animation de rencontres interculturelles en ligne et gestion des interactions au sein du dispositif technopédagogique	83
5.1 Cadrage théorique	83
5.1.1 Dispositif technopédagogique : concepts sollicités et problématisation	83
5.1.2 Interaction et interactivité : poser les concepts	86
5.2 Méthodologie mise en œuvre	87
5.3 Les rencontres en ligne : des interactions fortes en émotion	88
5.3.1 Des dispositifs facilitateurs sur certains aspects, problématiques pour d'autres	88
5.3.2 Vers une redéfinition de l'espace-temps de communication	91
5.3.3 Outils et activités propices aux interactions à distance	95
5.4 Conclusion	98
Bibliographie	99

Julia Putsche

6. Les jeunes et le format numérique en ligne – quelques observations au sujet de leurs réceptions et attitudes face aux rencontres interculturelles à distance	101
6.1 Introduction	101
6.2 Focales d'analyse	101
6.3 Face à l'outil/aux différents outils	102
6.4 Questions de postures, de codes, d'attitudes	104
6.5 La place de l'oral et de l'écrit	105
6.6 Démocratisation et hiérarchisation	106
6.7 Engagement, respect, <i>Verbindlichkeit</i>	109
6.8 Ennui, concentration, durée	110
6.9 Gratitude et champ des possibles	111
6.10 Orientation et buts	112
6.11 Discussion et perspectives : promouvoir les présences socio-cognitives et -affectives	113
Bibliographie	117

Claudia Polzin-Haumann, Christina Reissner, Max Penth

7. Interculturalité et apprentissage

interculturel – points de vue et perspectives

119

7.1 Introduction	119
7.2 Méthode : constitution et évaluation du corpus	120
7.3 Analyse catégorielle du corpus francophone	121
7.3.1 Signification de l'interculturalité dans le cadre des rencontres de jeunes	122
7.3.2 Signification de l'interculturalité dans le cadre des rencontres de jeunes en ligne	124
7.3.3 Moments ayant favorisé l'apprentissage interculturel	126
7.3.4 Activités interculturelles	127
7.3.5 En ligne vs. En présentiel – même degré d'interculturalité ?	128
7.3.6 Développement des objectifs pédagogiques	130
7.3.7 Dynamique de groupe dans l'échange en ligne	130
7.3.8 Interculturalité et langues	131
7.3.9 Vivre l'interculturalité – corps – sens – perception – moments informels	133
7.4 Analyse catégorielle du corpus allemand	135
7.4.1 Bedeutung von Interkulturalität im Rahmen der Jugendbegegnungen	135
7.4.2 Bedeutung von Interkulturalität im Rahmen der Online-Jugendbegegnungen	138
7.4.3 Momente, die interkulturelles Lernen hervorgerufen haben	138
7.4.4 Interkulturelle Aktivitäten	140
7.4.5 Online vs. Präsenz – gleichermaßen interkulturell?	140
7.4.6 Veränderung der pädagogischen Ziele während der Online-Begegnung	143
7.4.7 Interkulturelle Gruppendynamik im Online-Austausch	143
7.4.8 Interkulturalität und Sprachen	144
7.4.9 Erleben von Interkulturalität – Körper – Sinne – Wahrnehmung – informelle Momente	146
7.5 Regard comparatif	147
7.6 Conclusion	149
Bibliographie	151

1 Introduction – Le projet I-N-Jeu

1 Interculturalité – Numérique – Jeunes

Avec l'arrivée de la pandémie causée par le Covid-19, les rencontres franco-allemandes co-organisées par l'OFAJ ont dû être annulées ou organisées à distance. Cela a marqué une rupture profonde pour ces rencontres, qui relèvent du champ de l'éducation non-formelle et qui représentent le cœur du travail pour beaucoup d'associations porteuses de projets. Mais que signifie exactement ce passage à un autre « canal de rencontre » ? Quelles difficultés, mais peut-être aussi quelles opportunités se sont présentées aux actrices et acteurs ? Ces questions présentent le point de départ pour le projet I-N-Jeu, sachant que l'organisation virtuelle des échanges pourrait compléter la conception des rencontres des jeunes allemands et français ; ainsi, elles pourraient permettre de poursuivre les échanges à la suite de premières rencontres ou entre plusieurs réunions en présentiel.

L'équipe de recherche franco-allemande, composée de chercheuses en Didactique des langues et Linguistique Appliquée¹ de trois universités de la région frontalière franco-allemande (Universités de Strasbourg et de Lorraine en France, Université de la Sarre en Allemagne), a formulé les questions de recherche suivantes :

- Quels types d'activités pédagogiques ont été mises en œuvre lors de ces rencontres virtuelles conçues à l'origine comme des solutions transitoires (y-a-t-il eu des apprentissages, et si oui lesquels : langagiers / culturels) ?
- Quel potentiel recèlent les expériences avec des projets interculturels en ligne pour l'avenir des échanges entre les jeunes ?

¹ Strasbourg (LiLPa) : Chloé Faucompré, Chloé Provot, Julia Putsche, Laurence Schmolle ; Lorraine (ATILF) : Anissa Hamza ; Sarrebruck : Claudia Polzin-Haumann et Christina Reissner avec le soutien de Luise Kwak pour la collecte des données et de Max Penth pour leur analyse ainsi que la rédaction du chapitre. Les chapitres 1 à 6 ont été rédigés en français et traduits vers l'allemand. Le chapitre 7 a été rédigé en allemand et traduit en français.

- Quels formats d'échange numérique sont particulièrement adaptés au contexte de l'éducation non-formelle ?

Ainsi, le projet de recherche franco-allemand a comme objectif, dans un premier temps, d'établir, dans une approche compréhensive, l'état des lieux des différentes pratiques développées par les partenaires de l'OFAJ, afin d'obtenir, dans un second temps, un panorama complet des différentes activités réalisées par les associations impliquées. En d'autres termes, il s'agit de recenser et comprendre les différentes pratiques, d'en distinguer les avantages et limites ainsi que de répertorier les outils avec lesquels les partenaires ont élaboré et mis en place les échanges interculturels virtuels.

Pour ce faire, les chercheuses ont utilisé deux outils de collecte de données :

- un questionnaire semi-ouvert en ligne à destination des partenaires ayant réalisé des rencontres virtuelles : L'intérêt portait sur leurs pratiques numériques pendant les périodes de confinement, leurs représentations de celles-ci et les besoins détectés pour le futur. Ce premier recensement quasi-exhaustif des pratiques effectives des partenaires de l'OFAJ a été analysé de manière quantitative et qualitative.
- une série d'entretiens semi-guidés auprès des partenaires en France et en Allemagne pour mieux comprendre les enjeux, obstacles, réussites et échecs auxquels les actrices et acteurs se sont vu confrontés au moment du basculement du présentiel vers les rencontres virtuelles en raison de la situation sanitaire.

Les résultats obtenus sont présentés dans les contributions du présent volume. Le projet de recherche a également donné lieu à trois capsules vidéo² destinées à la formation continue des organisateurs de rencontres interculturelles en ligne.

Dans le premier chapitre, Anissa Hamza expose les postures des chercheuses impliquées dans le projet ; les choix, les outils et le déroulement

² Réalisées par Elise Bottazzi, ingénieure de formation à l'Université de Strasbourg :

Rencontres interculturelles en ligne : 1 – Les outils

<https://youtu.be/CoPYqJg-px4>

Rencontres interculturelles en ligne : 2 – Les modalités

<https://youtu.be/IZ9kjGx8N1I>

Rencontres interculturelles en ligne : 3 – La temporalité

<https://youtu.be/HN301wZMEpg>

méthodologiques mis en œuvre pour exploiter et interpréter les données recueillies dans le cadre d' I-N-Jeu. La démarche méthodologique adoptée pour les besoins de l'étude permet aussi bien de répondre aux questions de recherche identifiées et abordées au travers des textes du présent volume, que d'enrichir la réflexion sur la complexité inhérente à l'organisation des rencontres interculturelles en ligne.

La contribution de **Chloé Faucompré** propose une analyse qualitative des représentations des animatrices et des animateurs face à l'urgence qu'a constitué le basculement à distance des rencontres de jeunes. A travers une vingtaine de témoignages, l'autrice dégage les différentes stratégies et postures pédagogiques adoptées par les animatrices et les animateurs dans une situation contrainte par la pandémie, les conduisant vers une forme d'autonomie pédagogique et contribuant ainsi à leur développement professionnel.

Chloé Provot et **Julia Putsche** analysent la manière dont l'interculturel est encouragé et/ou stimulé à travers les rencontres, adaptées à des formats en ligne au vu de la situation engendrée par la pandémie du Covid-19. Les autrices se basent sur des extraits d'entretiens qui ont été menés avec les organisatrices et les organisateurs de rencontres proposées dans le domaine de l'éducation non-formelle. Après avoir donné une vision générale de l'apprentissage interculturel dans le champ de l'éducation non-formelle, elles se concentrent sur la manière dont les organisatrices et les organisateurs de rencontres ont adapté leurs activités afin d'encourager des échanges interculturels et quels obstacles ils ont rencontré à ces occasions.

Laurence Schmoll s'intéresse à la gestion des interactions au cours des rencontres interculturelles en ligne et comment, au sein du dispositif technopédagogique, les animatrices et les animateurs ont su gérer les difficultés rencontrées et profiter des outils interactifs pour adapter les activités qu'elles et ils ont proposées. À travers l'analyse des entretiens effectués en français, le chapitre questionne notamment le rôle de l'interactivité dans la réussite ou l'échec des rencontres et présente les particularités qui ont émergé de cette situation, souvent inédite pour les animatrices et les animateurs.

La contribution de **Julia Putsche** interroge la réception de la rencontre interculturelle et plus particulièrement du format numérique chez les jeunes ayant participé à une telle manifestation durant la pandémie. A travers l'analyse des informations données par les organisatrices et organisateurs des rencontres, le chapitre montre l'importance des aspects relationnels et socio-affectifs dans les rencontres en lignes qui, comparées aux rencontres en présentiel, ont leur propre fonctionnement. La mise

en place d'une relation (pour donner du sens à la rencontre) ainsi que la notion d'environnements « capacitants » sont au cœur de l'animation interculturelle en ligne.

L'analyse de **Claudia Polzin-Haumann, Christina Reissner** et **Max Penth** se consacre aux points de vue formulés par les animatrices et les animateurs de rencontres en ligne à propos de l'interculturalité et l'apprentissage interculturel. Pour ce faire, les auteurs analysent 18 entretiens menés avec des expertes et des experts des deux nationalités. Les résultats sont présentés selon les catégories principales dégagées à l'aide d'une analyse qualitative de contenu. La comparaison des avis et des perspectives permet de tirer des conclusions qui sont révélatrices sur la manière (adaptée) de gérer et de vivre l'interculturalité dans les rencontres en ligne - également en contraste avec leurs équivalents présentiels.

Anissa Hamza

2 Langues et cultures, apprentissage non formel à l'ère du numérique : cadre méthodologique du projet I-N-Jeu

2.1 Introduction

Afin de tracer un panorama des problématiques de recherche résultant des choix méthodologiques adoptés dans la collecte et l'analyse des données issues du projet I-N-Jeu (Interculturel – Numérique – Jeunes), nous proposons dans ce chapitre de travailler à l'observation critique de ces choix à la lumière de la didactique des langues. Soutenu par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse¹, le projet, porté par Julia Putsche depuis février 2022, est le fruit d'une coopération entre l'Université de Strasbourg et l'Université de Sarrebruck, visant à analyser la construction des compétences interculturelles des jeunes (12 à 30 ans) à travers les formats numériques franco-allemands utilisés durant la pandémie (2020). En effet, l'urgence de maintenir en vie les échanges interculturels dans ce contexte particulier a conduit formatrices et formateurs, animatrices et animateurs, et participantes et participants à repenser les activités pédagogiques afin de les adapter à cette nouvelle modalité que constitue le travail à distance. Face à des données hétérogènes issues de pratiques mêlant « présentiel » et « distanciel » (néologismes devenus depuis lors couramment adoptés dans le grand public), l'équipe du projet I-N-Jeu a croisé plusieurs outils de recherche pour aborder les problématiques soulevées par ce nouveau contexte, tout en s'arrêtant à maintes reprises, aussi bien sur la *complexité* du terrain de recherche que sur la posture même des chercheuses. Ainsi, dans le cadre d'une recherche exploratoire et compréhensive et afin de dégager des pistes de réflexions à partir de plusieurs rencontres où

¹ L'OFAJ est une organisation internationale qui s'engage en faveur de la coopération franco-allemande. Depuis 1963, l'OFAJ a permis à près de 10 millions de jeunes de participer à plus de 400 000 programmes d'échanges. (01.03.2024)

le recul nécessaire des formatrices et formateurs au sein de l'exercice n'était pas encore possible, avons-nous conçu des outils de traitement et d'analyse de données menant à des propositions susceptibles de faciliter les prochaines rencontres.

2.2 Le contexte du projet : rencontres OFAJ 2020 et 2021

Habituellement, certaines rencontres organisées par l'OFAJ réunissent jeunes, adolescentes et adolescents sportifs ou artistes autour d'activités extrascolaires pendant les vacances d'été afin de les inciter à découvrir le pays de l'autre et à s'enrichir des échanges interculturels². Ces rencontres ont toujours mêlé animations linguistiques et activités physiques sur le terrain en ayant :

pour objectif de faire acquérir une « compétence de l'étrangeté », à travers des activités communes dans la poursuite d'objectifs communs, visant « à se comprendre avec d'autres jeunes issus d'une ou de plusieurs cultures étrangères et pratiquant donc des styles de communication et des manières d'agir différents. Se faire comprendre dans une langue étrangère et prendre des décisions communes y devient indispensable. Plaisante ou aussi bien troublante, l'expérience y est faite de l'altérité d'autres jeunes ». (Faucompré, 2024)

Depuis la pandémie de Covid-19, plusieurs secteurs, dont le secteur éducatif, ont été fortement bousculés dans leurs pratiques quotidiennes. Certaines activités ont été annulées et d'autres reportées, tributaires d'un confinement forcé en mettant en œuvre des modalités différentes selon les écoles et les universités. Pour assurer la continuité pédagogique des enseignements, l'intérêt de l'apprentissage à distance va s'accroître, garantissant de ce fait les mesures sanitaires prises par les différents gouvernements (Wagon, 2020).

Dans ce contexte, les organisatrices et organisateurs des échanges au sein de l'OFAJ ont cherché à maintenir la rencontre entre les jeunes sous un format qui, par ses modifications, permettait une adaptation aux conditions imposées par la pandémie. En effet, ces rencontres représentent le cœur du travail de beaucoup d'associations porteuses de ce genre de projets et s'inscrivent dans le cadre de l'éducation informelle et non-formelle.

² <https://www.ofaj.org/programmes-formations/rencontre-des-jeunes.html>

Pour rejoindre les définitions des communautés européennes (se rapporter également à Sockett (2023) et Toffoli & Sockett (2010)), l'éducation non-formelle, bien qu'elle n'aboutisse à aucune certification, envisage un apprentissage intentionnel chez l'apprenant qui suit un programme aux objectifs définis respectant un délai. Le but des rencontres envisagées par l'OFAJ nous semble ainsi viser cet apprentissage dans la mesure où la participante ou le participant a d'abord envie de participer à un échange avec l'autre³ en profitant des apports d'un apprentissage sous-jacent aux activités de loisirs.

D'autres préoccupations surgissent à ce stade, notamment celles concernant la configuration des enseignements. Les rencontres dont il est question ici s'écartent de l'enseignement habituel et adoptent une modalité à distance, voire hybride. L'enseignement traditionnel « en présence », répond à la configuration de la classe habituelle nécessitant la présence de l'enseignante ou de l'enseignant et des participantes et participants en contact direct, dans un seul et même endroit, tandis que le nouvel enseignement hybride et à distance fait voler en éclat cette habitude du partage des savoirs et évolue sans cesse depuis la pandémie. On parle donc d'enseignement à distance lorsque les apprenantes et apprenant et l'enseignante ou l'enseignant ne se trouvent pas dans le même espace physique. Tardieu (2020 : 299) en identifie plusieurs modalités : l'un distanciel asynchrone intégral (où le cours est enregistré) et l'autre distanciel synchrone intégral (au moyen d'une visio-conférence). Un enseignement hybride, d'où son nom *Blended Learning*, alterne enseignement à distance et enseignement en présentiel. Lorsque ces deux types d'enseignements sont organisés simultanément, on parle alors de la comodalité des enseignements. Ces modalités d'enseignement ont largement été adoptées lors de rencontres associatives, d'animations de réunions, de rencontres informelles, etc.

Avec la pandémie de Covid-19, les organisatrices et les organisateurs de l'OFAJ, ayant souhaité ne pas interrompre leur pratique, ont décidé sa poursuite, en adoptant ces nouvelles modalités. C'est ainsi que les rencontres de 2020, première année de la pandémie, ont eu lieu intégralement à distance, à l'aide des outils de visio-conférence nécessitant l'adaptation immédiate des modalités de travail et des activités à réaliser. En 2021, le confinement a été levé, rendant les rencontres possibles physiquement sous conditions de nombre, du contexte, etc. Les organisatrices et organisateurs ont eu alors recours à des modalités hybrides, permettant d'abord des échanges en visio-conférences pour ensuite enchaîner avec une rencontre effective, en présentiel.

³ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_fr.htm

2.3 Les questions de recherche traitées dans le projet I-N-Jeu

L'objectif général du projet I-N-Jeu étant d'observer et de comprendre le déroulement de la rencontre entre les jeunes adolescents, nous étions amenées à mettre en place un protocole de recherche croisant plusieurs méthodes et outils afin d'analyser la complexité (telle définie par Morin, 2005) d'un échange en ligne entre jeunes, échange qui était jusqu'alors réalisé en présentiel. Il s'est agi plus précisément de répondre aux questions de recherche articulées autour de la place et du rôle de *l'interculturel* dans ce type d'échange. Les principales questions se résument ainsi :

- Quel potentiel recèlent des projets interculturels en ligne, conçus à l'origine comme des solutions transitoires, pour l'avenir des échanges entre les jeunes ?
- Quels types d'activités pédagogiques ont été mises en œuvre lors de ces rencontres virtuelles (y a-t-il eu des apprentissages et quels sont-ils : langagiers/culturels) ?
- Quels formats d'échange numérique sont particulièrement adaptés au contexte de l'éducation non formelle ?
- Quelles sont les pratiques numériques des jeunes ayant participé aux échanges numériques/hybrides ?
- Comment les prendre en compte pour développer des formats virtuels ou hybrides de rencontres attractives pour les jeunes ?

L'orientation de ces questions vise d'une part la compréhension approfondie de la rencontre elle-même grâce à l'identification de la nature des activités et des échanges numériques possibles, et à la prise en compte, d'autre part, des représentations et des perceptions des formatrices et formateurs au sujet des échanges. La démarche de questionnement a été réfléchi de telle sorte que l'équipe des chercheuses puisse dégager des pistes de formation susceptibles d'aider les formatrices et formateurs à améliorer les rencontres ciblant précisément les avantages de *l'interculturel* (ce dernier rendu possible également à distance au travers des apprentissages linguistiques et langagiers). À ce stade, la visée est donc avant tout compréhensive.

2.4 Quelle méthode pour quel type de données ?

Le projet repose sur la conviction que la compréhension des différentes dimensions d'une rencontre interculturelle ne peut se réaliser qu'à partir d'une pluralité d'outils de recherche et d'une posture de recherche dynamique (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). L'équipe est constituée de six chercheuses didacticiennes des langues, associées aux universités de Strasbourg, de Sarrebruck et de Lorraine. Ces chercheuses ne sont pas impliquées dans l'organisation des rencontres mais leurs approches de recherche s'inscrivent directement dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures. Un calendrier de recherche (*Figure 1*) a été établi avec les rendus prévus en fin d'année 2023.

2.4.1 Collecte de données : méthode mixte, pour quoi faire ?

Le fait de travailler sur une approche interculturelle des rencontres entre les jeunes requiert une connaissance fine du contexte. En effet, la notion de contexte nous permet d'ouvrir successivement plusieurs niveaux de lecture des données et donc d'analyser un terrain dans le cadre d'une recherche en didactique. Cette analyse se veut dynamique et doit prendre en compte la mobilité volontaire (physique ou virtuelle) effectuée par les jeunes participantes et participants comme vectrice de découverte de la culture de l'autre, accompagnés de formatrices et formateurs et d'animatrices et animateurs des deux cultures. Si les participantes et participants viennent d'un milieu social différent, d'écoles diverses et de cultures professionnelles variées, ils se rejoignent sur l'objectif des échanges organisés par l'OFAJ qui est de « renforcer la coopération franco-allemande et la connaissance réciproque à tous les niveaux de la société, [...] transmettre à des pays tiers les expériences des échanges franco-allemands et de la réconciliation »⁴.

En ayant cette connaissance du terrain, nous avons donc adopté une démarche exploratoire et compréhensive (Narcy-Combes, 2022 ; Blanchet & Chardenet, 2011), dont l'objectif était de comprendre la direction que les rencontres interculturelles avaient empruntée via un dispositif en ligne. Nous le rappelons, adopter une démarche compréhensive consiste à partir des données pour comprendre les phénomènes étudiés : « les chercheurs ne théorisent pas généralement, mais opèrent en fonction des contextes et des problèmes » (Narcy-Combes, 2022).

⁴ <https://www.ofaj.org/institution.html>

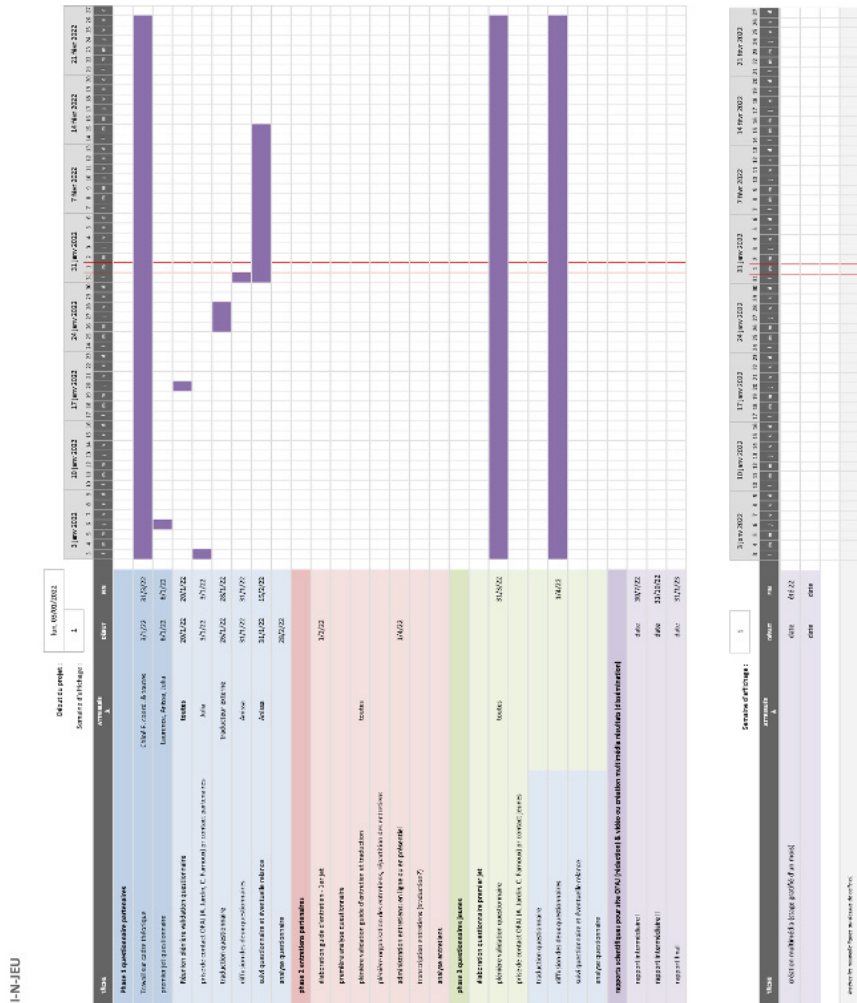


Figure 1 : Calendrier du projet I-N-Jeu

Le choix d'un seul outil ne pouvait être suffisant pour couvrir les différentes questions de recherche que nous nous sommes posées. Nous avons alors opté pour une méthode mixte à dominance empirico-inductive et qualitative qui repose sur l'observation de la réalité du terrain qui, comme le définit Agier (2004 : 4) « [...] n'est pas une chose, ce n'est pas un

lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses ».

Notre recours aux méthodes mixtes nous semble le plus adapté au dessin d'un panorama aussi complet que possible du terrain et à la représentation de la souplesse des données obtenues auprès des formatrices et formateurs, animatrices et animateurs et organisatrices et organisateurs des rencontres interculturelles. Nous rejoignons ainsi les nombreuses recherches en didactique des langues ayant pu démontrer l'apport des méthodes mixtes, révélant l'intérêt de dépasser la dichotomie quantitatif/qualitatif pour analyser la dimension large d'une rencontre interculturelle. Dans notre projet, les méthodes mixtes (questionnaires et entretiens semi-directifs) ont été mobilisées dans la collecte des perceptions des formatrices et formateurs afin d'affiner l'analyse des résultats.

2.4.2 Choix et élaboration des outils de collecte

Nous avons élaboré trois phases de collectes de données. Tout d'abord, nous avons conçu des questionnaires destinés aux collaboratrices et collaborateurs, organisatrices et organisateurs et animatrices et animateurs des rencontres. Des entretiens ont ensuite été menés en direction des formatrices et formateurs volontaires qui avaient renseigné leurs coordonnées dans le questionnaire. Enfin, il a été question d'utiliser, dans une troisième phase, le réseau social Instagram pour recueillir le vécu de jeunes ayant participé aux rencontres.

2.4.2.1 Questionnaire auprès des partenaires OFAJ

Afin de collecter les différentes informations relatives à l'organisation et au contexte des rencontres entre les jeunes, nous avons envisagé un questionnaire non anonyme, à l'aide de la plateforme universitaire Limesurvey (GNU, 2003), constitué de 4 parties représentées dans le tableau ci-dessous :

Informations personnelles	Avant la pandémie	Pendant la pandémie	Contact
5 questions	9 questions	14 questions	Disponibilité pour l'entretien

Tableau 1 : Parties du questionnaire⁵

⁵ Cf. annexe 1 pour la totalité des questions

Plusieurs types de questions ont été utilisés : des questions à choix unique (ex : le statut d'exercice), des questions prédéfinies (ex : les questions nécessitant des réponses en saisies numériques, réponses en oui/non), des questions aux choix multiples (pour la collecte des outils utilisés, par exemple) et enfin des questions ouvertes avec des zones de textes longues, toutes devant éviter le plus possible le recours à des stéréotypes (Singly, 2000).

Le questionnaire a été réalisé en français par les chercheuses impliquées et a été ensuite traduit en allemand par une traductrice agréée. Le questionnaire a été diffusé par l'OFAJ auprès des partenaires et des organisatrices et organisateurs le 17/02/2022 et une relance a été faite le 25/02/2022.

Le nombre de réponses obtenues est de 89 : 69 questionnaires (26 en allemand et 43 en français) sont exploitables tandis que les 20 autres n'ont été que partiellement complétés.

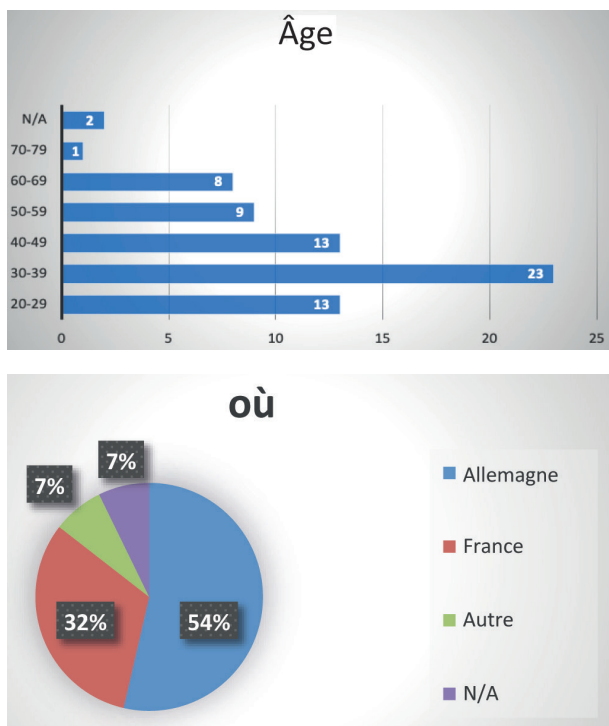


Figure 2 : Âge et genre

Comme évoqué précédemment, nous avons voulu, par le biais de la première partie du questionnaire, connaître nos formatrices et formateurs, leur vécu pendant la pandémie et l'organisation de la rencontre. À cette fin, la figure 2 donne quelques informations sur les organisatrices et organisateurs des rencontres. Ces données sont importantes pour la présentation et l'interprétation des résultats dans les articles à venir.

Les personnes ayant renseigné notre questionnaire exerçaient des fonctions variées (Figure 3), ce qui nous a permis de collecter des perceptions vécues à partir de différents points de vue. La majorité reste néanmoins issue des formatrices et formateurs ou des animatrices et animateurs de rencontres. Nous n'avons donc pas croisé les opinions compte tenu du nombre des réponses.

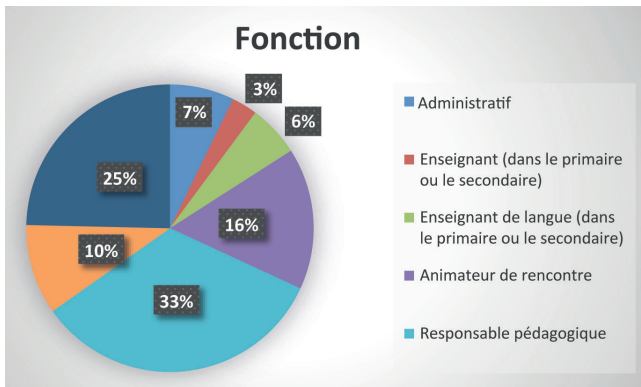


Figure 3 : Fonction et ville d'exercice

Les réponses concernant le lieu des rencontres organisées ont permis d'en identifier 54% en Allemagne, 32% en France et 14% dans d'autres pays.

L'objectif de la première partie du questionnaire, c'est-à-dire la partie prépandémie, était de collecter toute information pouvant avoir un lien avec les pratiques pédagogiques des formatrices et formateurs avant la pandémie et de vérifier si le recours au nouveau dispositif en ligne et à

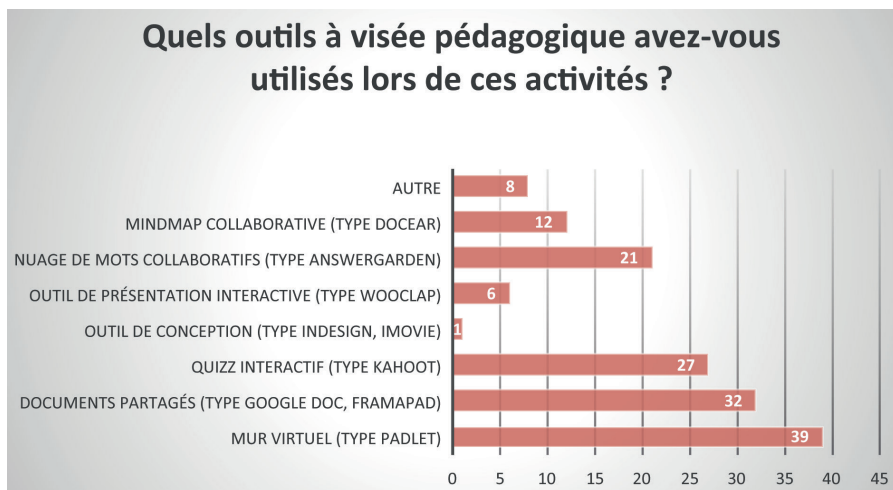
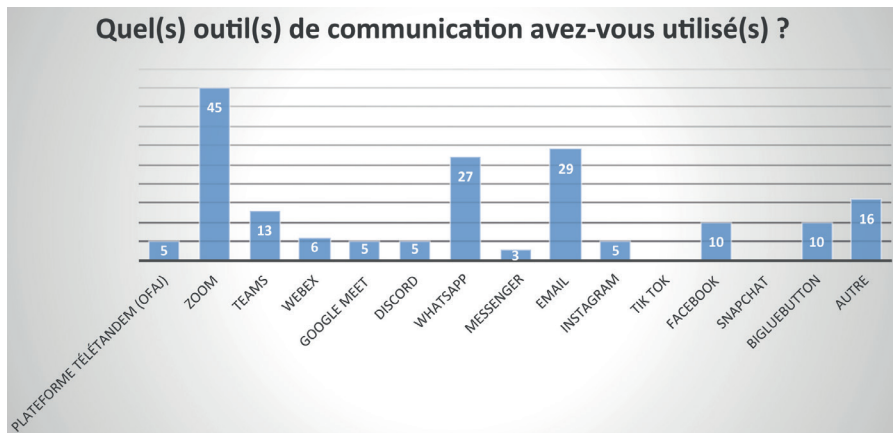


Figure 4 : Outils de visio-conférence et pédagogiques utilisés lors de la rencontre en ligne

distance datait bien de la pandémie du Covid-19. L'intérêt résidait dans l'observation de l'évolution des activités et de l'impact du numérique sur le changement de modalités dans les échanges interculturels. En effet, pour ne prendre qu'un exemple ici, les réponses nous ont permis de constater que seuls 13 formatrices ou formateurs sur 69 avaient déjà organisé des rencontres en ligne avant la pandémie. Les personnes sondées ont été alors invités à sélectionner et à répertorier les différentes activités organisées lors des rencontres.

Les questions envisagées dans la partie « pendant la pandémie » ont visé à recueillir les représentations des formatrices et formateurs au sujet de l'organisation en ligne pendant la pandémie, des outils mobilisés (par exemple, la figure 4) ainsi que des approches pédagogiques adoptées (Figure 5). Ont été également prises en compte leurs craintes et leurs projections relatives aux prochaines rencontres prévues. Une case commentaire a été ajoutée pour chacune des questions, afin que les formatrices et formateurs puissent compléter ou commenter les informations saisies.

Les questions envisagées dans le questionnaire, ouvertes et fermées, sont adaptées à l'analyse statistique tout en laissant une liberté dans les réponses pour mener l'analyse de contenu lorsque les questions s'y prêtent.

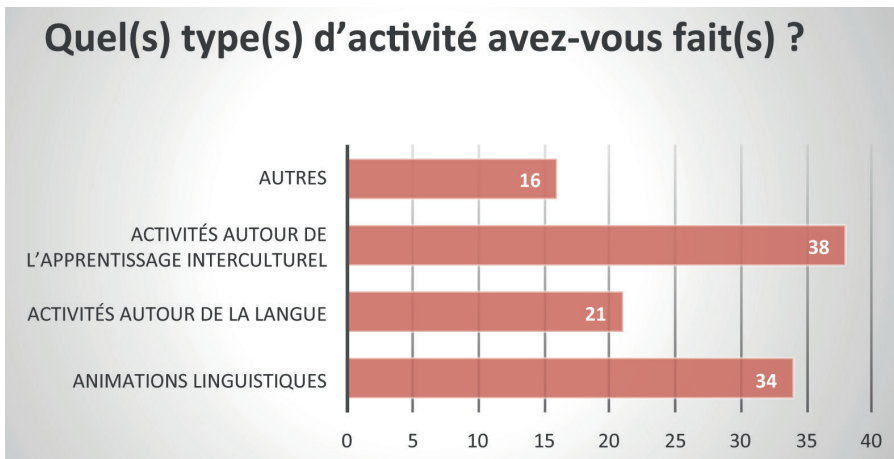


Figure 5 : Activités pédagogiques réalisées

2.4.2.2 Enquête semi-directive avec entretiens

Les enquêtes dans le domaine de la didactique des langues sont très utilisées pour contourner l'hétérogénéité des contextes dans lesquelles les recherches sont menées. Nous avons ainsi réalisé un entretien semi-directif auprès de 18 volontaires (7 entretiens en allemand et 11 entretiens en français). L'intérêt de ces entretiens se constate dans « la collecte d'informations attendues, estimées nécessaires à la compréhension du cas étudié, selon un cadre plus ou moins précis qui permet l'addition et le traitement quantitatif des observables recueillis auprès de différents et parfois nombreux témoins » (Blanchet & Chardenet, 2011).

Nos entretiens ont été effectués via l'outil de visioconférence Big Blue Button (GNU, 2009) de l'université de Strasbourg. Au total, 12 questions ouvertes ont été posées (cf. annexe 2). Bien que les questions n'aient pas été abordées littéralement telles qu'elles sont exprimées dans le guide d'un entretien à l'autre, les thématiques envisagées ont toutes été discutées suivant le plan préétabli par les chercheuses, notamment en respectant l'ordre des questions à poser (Blanchet, 2000 : 45). Les thématiques incluent notamment : (i) la perception des formatrices et formateurs au sujet de l'interculturel, (ii) leur ressenti devant le basculement de modalités (face aux réussites mais aussi aux échecs) et enfin (iii) les changements opérés dans l'urgence au niveau des approches et activités pédagogiques en ligne.

Chaque entretien a duré entre vingt minutes et une heure (en fonction de l'expérience des formatrices et formateurs que nous avons interrogés). Nous avons clôturé chaque entretien par une incitation à compléter ce qui a été dit.

Pour accompagner cet entretien et exploiter les données en respectant les normes du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD), un formulaire de consentement a été signé par les formatrices et formateurs.

Les entretiens ont été ensuite transcrits par des étudiantes et étudiants stagiaires (étudiantes et étudiants de Master 2 en Didactique des langues à l'Université de Strasbourg) selon les conventions de transcription fixées par les chercheuses (cf. annexe 3), afin de faciliter l'analyse des données.

2.4.2.3 Questionnaire Instagram non abouti

Nos données présentent seulement le changement tel qu'il a été vécu par les formatrices et formateurs. Si, à l'aide des entretiens et du questionnaire nous avons pu collecter quelques représentations des personnes adolescentes observées par les formatrices et formateurs, notre ambition de réaliser un questionnaire pour les jeunes à travers un réseau social a

échoué faute de sa transmission. En effet, nous avons conçu un questionnaire court avec seulement 7 questions sous forme de *story* sur Instagram (Figure 6). Ces *stories* étaient à la fois en français et en allemand et contenaient seulement des questions à choix multiples.



Figure 6 : Exemple de questions prévues sur Instagram

Ce court questionnaire voulu bref, concis et ludique correspondait aux publications des réseaux sociaux, et n'aurait nécessité qu'une minute pour être complété afin de permettre la collecte des perceptions des adolescentes et adolescents ayant participé à la rencontre en 2020 et en 2021. Malheureusement, certaines contraintes techniques liées à sa diffusion (difficultés à joindre les participantes et participants pendant cette période) ne nous ont pas permis d'aller plus loin dans la démarche. Nous restons cependant persuadées qu'une enquête utilisant les réseaux sociaux (Instagram, TikTok, etc) pourrait être une voie privilégiée pour collecter des retours à exploiter.

2.4.3 Analyse de données

Comme toute recherche en didactique des langues, l'analyse des résultats est induite par la méthode employée et le type de données collectées. Pour ce qui est des données du questionnaire, les résultats ont été comptabilisés avec les statistiques de Limesurvey (GNU, 2003) et remodelés à l'aide d'Excel.

1	C12. Quelles approches pédagogiques vous paraissent les plus importantes, privilégier pour l'animation en ligne ?		
2	C12. Welche pädagogischen Ansätze erscheinen Sie bei einer Online-Bildung als wichtig?		
3	Expérience interculturelle et autonomie des groupes durant les phases de connection les bons outils/contants		
4	Adressa Erlebnisse der Teilnehmer: flexible Programmgestaltung, Mischung aus On- und Offlinereisen		
5	Die erste Frage: Was ist das vorliegende Bildungsproblem? Wie können digitale Medien zu einem Lösung beitragen?		
6	Zielgruppen und Lernziele		
7	denial/ bestehen, dass (online es die Verbindung selbst) des Kernes genutzt wird		
8	jeder soll ein eigenes Entgelt haben		
9	Spontaneität, Interaktion, Empowerment		
10	Spontaneität, Interaktion, Empowerment		
11	gute Moderator/innen, Puzen, Empowermentaktiven, Kennenlernmodule		
12			
13	Il est important d'animer les temps en plenum et break out room également		
14	Le travail en petits groupes		
15	Il est important d'animer les temps en plenum et break out room également		
16	Difficile de s'arrêter autant qu'en présence (voire impossible) mais arrêter un source aux pures, c'est tj pas mal		
17	approche participative, proposer des animations qui font bouger		
18	le dialogue face au format en ligne		
19	une structure claire de lors des rencontres (a niveau spatial et temporel) e et quand ont lieu les échanges		
20	privilégier le temps de travail en petits groupes par rapport au temps de pléne en grand groupe		
21	limiter les présentations à appporter les outils et coorganiser le programme		
22	une approche dynamique qui propose des activités pratiques, avec du mouvement. Sur des séances en petits groupes, soutenir l'apprentissage par l'expérience. Connecter l'investissement des participants avec l'exercice		
23	la découverte de l'autre		
24	Travail en petits groupes		
25	Proposer des outils en dehors de l'écran		
26	en petits groupes, image ou photos commentées. Energies créées de coopération, création collective, etc.		
27	Le fait que les participants a.s restent actifs.e.s dans les rencontres		
28	Quand on dynamise des animations en présentiel, une animation qui transe fait baisser normalement la fatigue		
29	Il faut faire attention de parler tout le monde et de demander activement de participer. Il est plus difficile d'animer une rencontre vivante en ligne.		
30			

0	
4	
4	
9	
2	
11	
3	
8	
4	
17	
7	
3	
2	
7	

- Caractéristiques à privilégier
- Équipement technique
- Relationnel
- Approche ludique
- Approche collaborative
- Comme en présentiel
- Approche interactive
- Approche participative
- Animation linguistique
- Organisation spatio-temporelles des animations
- Approche digitale
- Souplesse
- Autonomie
- Approche interculturelle

Figure 7 : Analyse de contenu de la question : « Quelles approches pédagogiques vous paraissent les plus importantes à privilégier pour l'animation en ligne ? » du questionnaire

La partie textuelle du questionnaire et les transcriptions des entretiens ont été traitées à l'aide de MAXQDA (VERBI Software, 1995), un logiciel d'analyse de données, afin d'en faire ressortir les traits convergents et divergents des réponses des formatrices et formateurs (Figure 7). En effet, l'analyse de contenu permet, à travers une mise en relation rigoureuse des textes, de rendre compte de la complexité du phénomène traité et de tracer dans la mesure du possible une vue d'ensemble de ce dernier. Nous avons d'abord effectué une lecture flottante des entretiens et effectué quelques hypothèses de catégories qui semblaient se répéter à la lecture (Figure 8). Ces catégories ont ensuite été affinées lors d'une lecture détaillée des entretiens pour annoter le texte.

Bien que l'analyse de contenu offre une façon homogène de traiter les données, les chercheurs peuvent être vite confrontés aux aléas relevant

▼ Moments ayant favorisé les rencontres interculturelles	0
● Rencontre des cultures	1
● côté interconnaissance	1
● Le découpage en petits groupes favorise les échanges	1
● Passage des stéréotypes aux vidéos : progression	2
● Les activités de communication	3
● Les jeux participatifs	3
● échange de lettres/courriers	1
● Co-animation des rencontres	1
● Possibilité de restituer les contenus après la rencontre	2
● échange en groupes	1
● Possibilité d'avoir recours à la traduction	8
● Envie de rencontrer l'autre, de partager des moments informels	5
● Disponibilité des participants	1
● Absence de l'échange	1
▼ Activités pédagogiques réalisées	0
● Quiz culturel/musical	3
● Workshop franco-allemand / culinaire	3
● Jeux interculturels	5
● Activités de traduction	1
● Activités asynchrones pour maintenir la dynamique	1
● La danse du théâtre d'impro	1
● Discussions autour de vidéos	3
● Séminaire/cours	1
● Interventions artistiques	2
● Pédagogie de la danse, du théâtre	3
● animation linguistique	12
● Travail/animation thématique	3
▼ Boom learning	2
● Tétéandem	1
▼ Absence : rencontre animée par un administratif	1
● Activité pour attirer l'attention sur la situation sanitaire	1

Figure 8 : Analyse de contenu d'un extrait d'entretien : « Les moments ayant favorisé les rencontres interculturelles en ligne »

de leur subjectivité. L'annotation dans les analyses discursives permettent généralement de mesurer la significativité statistique des résultats avec le taux de concordance entre annotateur (*Inter-annotator agreement*), ce qui n'est pas le cas dans l'analyse de contenu que nous avons entreprise puisque notre intérêt premier a été de comprendre et non de confirmer ou d'infirmier une hypothèse.

Le codage a été initié par une chercheuse pour les entretiens en français et a été repris par une autre pour les entretiens en allemand. Si cette analyse permet de dégager déjà quelques caractéristiques de la rencontre interculturelle, le retour aux données reste fréquemment nécessaire pour couvrir l'objet de chaque article de recherche publié dans ce volume.

L'interprétation des données qualitatives obtenues, croisées aux données quantitatives du questionnaire et à celles induite par l'analyse de contenu, a permis de dégager la réalité des rencontres interculturelles hybrides et en ligne depuis la pandémie et d'observer l'évolution et la diversité des activités pédagogiques et les objectifs des formatrices et formateurs. Au plan conceptuel, à partir de la conception de *l'interculturel* (un des paramètres clefs de notre projet), les résultats obtenus nous amènent à conclure que les rencontres en ligne considérées comme complexes, bien qu'il soit possible de simplifier beaucoup de choses au niveau logistique, restent toutefois à définir en l'absence de moments informels impossibles à organiser en visio-conférence :

*la dimension **interculturelle** elle passe énormément **par les temps informels** et que du coup en visio là pour le coup **ça appauvrit** vraiment le fait de pas vivre ensemble de pas être ensemble **au petit dej'** ou de pas **aller boire des coups le soir** enfin tous ces tous ces moments-là où on a une **vraie rencontre humaine** en fait ou on apprend à connaître les autres pas seulement sur le plateau pas seulement dans le travail mais aussi en tant qu'être humain alors ça **ça manque cruellement** ça reste quand même **hyper en surface** et et + et puis oui on ne peut pas demander à des gens de rester des heures et des heures et des heures derrière un écran. (H&G – T59)*

2.5 Recherche sur le numérique avec le numérique

La place du numérique dans la rencontre interculturelle entre les jeunes adolescents depuis la pandémie a été cruciale et a induit un changement dans les pratiques pédagogiques pour les rendre transposables depuis le

présentiel. Le numérique a sans doute aussi modifié les comportements des participantes et participants, formatrices et formateurs comme adolescentes et adolescents. L'observation des résultats obtenus a été faite grâce aux outils de la didactique des langues et des cultures et proposant *le numérique* comme un outil d'interaction sociale et interculturelle qui aide à générer l'apprentissage d'une langue (Faucompré *et al.*, 2022).

Le numérique est évidemment au cœur de notre recherche. En effet, nos entretiens ont été réalisés en visioconférence et aucune rencontre en présentiel n'a été envisagée avec les formatrices et formateurs. En dehors de l'outil utilisé, il n'y a eu aucune adaptation du guide d'entretien. La pandémie de 2020 a amené les chercheuses et les chercheurs en didactique des langues et en sciences sociales à revisiter leur méthodologie de recherche pour favoriser le distanciel (Galimberti, 2021). S'il est bon de s'interroger sur les bénéfices d'un entretien mené en visio-conférence, la question n'a pas été soulevée dans notre équipe dans la mesure où les formatrices et formateurs comme les chercheuses se trouvaient dans des zones géographiques éloignées et que cela représentait un gain de temps non négligeable au profit d'autres étapes de la recherche. La visio-conférence permet sans doute, d'offrir plus de liberté aux enquêtés. Selon Milon (2022), elle peut être : « [...] bénéfique puisqu'elle octroie un contrôle plus important aux personnes enquêtées, ce qui a pour effet d'atténuer l'asymétrie dans la relation d'enquête et de favoriser le dévoilement de soi. »

2.6 Conclusion

L'exploitation des données collectées nous a conduit à décrire, à identifier et à préciser l'impact d'une transformation fondamentale des rencontres interculturelles en ligne entre les jeunes adolescents. L'organisation inédite du changement de modalités nous semble porteuse d'une recherche fructueuse nécessitant un protocole de collecte souple adapté à des données en mouvements. En optant pour une démarche compréhensive, nous avons souhaité couvrir les différentes facettes vécues par les formatrices et les formateurs mais aussi par les jeunes (relatées ici par les formatrices et formateurs).

En privilégiant une approche méthodologique mixte, nous avons pu proposer à travers chacun des textes publiés dans ce volume, une vue d'ensemble sur l'utilisation du numérique dans l'organisation des rencontres interculturelles entre jeunes adolescents franco-allemands. De plus, la forme attractive des réseaux sociaux nous a paru offrir un recueil

de données prometteuses grâce à l'exploitation ultérieure des propos des adolescentes et adolescents qui sont concernés par ces rencontres.

Ainsi, si les échanges en ligne ont été une solution d'urgence, leur maintien, hors situation d'exception, a permis d'envisager les échanges interculturels traditionnels sous un angle novateur dont les avantages constituent d'ores et déjà un champ exploratoire en pleine mutation :

*[...] nous on a **envie de garder** des formats virtuels parce que vraiment c'est quelque chose qui **apporte** on trouve que c'est un outil différent [...] qui permet d'avoir un premier **avant-goût ça peut donner envie de la mobilité** donner envie de se rencontrer tout ça. (H&G – T89)*

Enfin, à partir des résultats obtenus dans le projet I-N-Jeu, nous avons pu élaborer à l'aide d'une ingénieure pédagogique trois capsules vidéo à destination des formatrices et formateurs de la rencontre, inscrivant de ce fait, notre projet, dans une démarche de conception méthodologique de *design-based*⁶ (cf. Doff & Komoss, 2017)⁷.

Bibliographie

- Agier, M. (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (dir., 2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Montréal : Agence universitaire de la francophonie. Édition des Archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain : Méthode et théorie ; une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. Dans : *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4), s.p.
- Doff, S., & Komoss, R. (Éds., 2017). *Making Change Happen : Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden : Springer VS.

⁶ Recherche orientée par la conception

⁷ Rencontres interculturelles en ligne : 1 – Les outils

<https://youtu.be/CoPYqJg-px4>

Rencontres interculturelles en ligne : 2 – Les modalités

<https://youtu.be/IZ9kjGx8N1I>

Rencontres interculturelles en ligne : 3 – La temporalité

<https://youtu.be/HN301wZMEpg>

- Duthoit, E. (2016). Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues : L'apport de l'ergonomie de langue française. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 35(1).
- Faucompré, C., Hamza, A. & Putsche, J. (2022). La rencontre interculturelle en ligne chez les adolescents : vers une sociodidactique du numérique. Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s), Colloque Acedle - Aveiro, Portugal 2022 (16-18 nov.)
- Faucompré, C. (2024). L'apprentissage interculturel dans les rencontres franco-allemandes de jeunes en ligne. *Synergies Pays germanophones*, 35-52.
- Galimberti, D. (2021). Les enquêtes par entretien à l'épreuve de la distanciation. Dans : Galimberti D. (dir.), *Les enquêtes par entretien à l'épreuve de la distanciation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2-9.
- Milon, C. (2022). Ce(lles) que la visioconférence rend visible(s). *Socio-anthropologie*, 45.
- Morin, E., & Bibard, L. (2018). *Complexité et organisations : Faire face aux défis de demain* (École supérieure des sciences économiques et commerciales). Eyrolles.
- Narcy-Combes, J.-P. (2002). Comment percevoir la modélisation en didactique des langues. *ASp. La revue du GERAS*, 35-36.
- Putsche, J. (2022). *L'interculturel contextualisé : franco-allemand, frontalière, transculturel -Une approche sociodidactique*. Linguistique. Université de Lorraine (Nancy). HDR.
- Singly, F. (2000). *Libres ensemble*. Nathan.
- Socketk, G. (2023). Input in the digital wild: Online informal and non-formal learning and their interactions with study abroad. *Second Language Research*, 39(1), 115-132.
- Tardieu, C. (2014). *Notions clé pour la didactique de l'anglais*. Sorbonne PSN.
- Toffoli, D., & Socketk, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La Revue Du GERAS*, 58.
- Vasseur, M.-T. (2007). Les « données du terrain » au cœur du dispositif de recherche : Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4).
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : Méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations*, HS.

Annexes

Annexe 1

Texte d'introduction

Avec l'arrivée de la pandémie causée par le Covid-19, les rencontres franco-allemandes co-organisées par l'OFAJ ont dû être annulées ou organisées à distance. Ces rencontres, relevant du champ de l'éducation non-formelle, représentent le cœur du travail pour beaucoup d'associations porteuses de projets. Dans le futur, l'organisation à distance pourrait permettre de poursuivre les échanges entre jeunes allemands et français à la suite de premières rencontres redevenues entretemps au moins partiellement en présentiel.

Nous sommes une équipe de chercheuses franco-allemandes de l'Université de Strasbourg et de l'Université de la Sarre (Sarrebruck) et menons une recherche intitulée « Les échanges interculturels des jeunes à travers l'écran : de la veille scientifique et stratégique à l'instauration d'un fonctionnement pérenne ». Nous aimerions connaître votre avis et vos expériences en tant que spécialistes et organisatrices et organisateurs de rencontres franco-allemandes de jeunes autour de cette problématique.

Les données récoltées dans ce questionnaire sont traitées de façon anonyme et utilisées à des fins strictement scientifiques.

Strasbourg : Chloé Faucompré, Anissa Hamza, Chloé Provot, Julia Putsche, Laurence Schmoll

Sarrebruck : Fabienne Korb, Anna Mensch, Claudia-Polzin-Haumann, Christina Reissner, Nicole Schröder

contact : hamzaa@unistra.fr

-
1. Âge
 2. Nationalité
 3. Genre
 4. Fonction/métier dans l'organisme partenaire (menu déroulant :
 - Administratif
 - Enseignante - Enseignant (dans le primaire ou le secondaire)
 - Enseignante - Enseignante de langue (dans le primaire ou le secondaire)
 - Animatrice - animateur de rencontre
 - Responsable pédagogique

- Autres : précisez
5. Où se trouve l'organisme que vous représentez ? :
- Allemagne
 - France
 - Autre : précisez
 - Ville : Précisez
-

Avant la pandémie :

1. Avez-vous déjà animé des rencontres en présentiel avant 2020 ?
 - oui
 - non

(si oui) : Quel(s) type(s) d'activité faisiez-vous ?

 - Animations linguistiques
 - Activités autour de la langue
 - Activités autour de l'apprentissage interculturel
 - Autre précisez
2. Avez-vous déjà animé des rencontres en hybride (en partie en présentiel et en partie à distance) ou entièrement à distance avant 2020 ?
 - Oui
 - Non

(si oui) : Quel(s) type(s) d'activité faisiez-vous ?

 - Animations linguistiques
 - Activités autour de la langue
 - Activités autour de l'apprentissage interculturel
 - Autre : précisez

(si oui) : Qu'est-ce qui caractérisait ces rencontres hybrides ou en ligne avant 2020 ? Donnez 5 mots clefs.
3. Aviez-vous suivi une formation pour animer des rencontres en ligne avant 2020 ? (oui/non)
(si oui) est-ce que cette formation était organisée par l'OFAJ ?
 - Oui
 - Non
 - (si non) Précisez
4. Est-ce que vous vous sentiez prêt-e pour animer des rencontres en ligne avant 2020 ?
 - Oui
 - Non
 - En partie

- Autre : précisez
5. Décrivez les soucis/difficultés/craintes que vous sentiez avant d'animer une rencontre en ligne. Question ouverte.
-

Pendant la pandémie :

1. Combien de **rencontres de jeunes en ligne** avez-vous animées depuis 2020 ?
2. Pour quel(s) public(s) : (cases à cocher, possibilité de cocher plusieurs cases)
 - rencontre dans le cadre scolaire
 - rencontre dans le cadre associatif → si coché, quel type de public ? (question ouverte)
 - autre (précisez)

(point technique : pour chaque case cochée faire apparaître cette question : Qu'est-ce qui caractérisait ces rencontres hybrides ou en ligne ?
Donnez 5 mots-clés.
3. Quel(s) outil(s) de communication avez-vous utilisé(s) ?
 - Plateforme télé-tandem (OFAJ)
 - Zoom
 - Teams
 - Webex
 - Google meet
 - Discord
 - What'sApp
 - Messenger
 - Email
 - Instagram
 - Tik Tok
 - Facebook
 - Snapchat
 - BigBlueButton
 - Autre (précisez)
4. Quels outils à visée pédagogique avez-vous utilisés lors de ces activités ?
 - Mur virtuel (type Padlet)
 - Documents partagés (type Google doc, Framapad)
 - Quiz interactif (type Kahoot)
 - Outil de conception (type InDesign, iMovie)
 - Outil de présentation interactive (type Wooclap)

- Nuage de mots collaboratifs (type Answergarden)
 - Mindmap collaborative (type Docear)
 - Autre (précisez)
5. Quel(s) type(s) d'activité avez-vous fait(s) ? (plusieurs cases peuvent être cochées)
 - Animations linguistiques
 - Activités autour de la langue
 - Activités autour de l'apprentissage interculturel
 - Autre : précisez
 6. Y a-t-il des activités et/ou des outils que vous avez découverts lors de vos rencontres et que vous voudriez réexploiter par la suite ? (oui/non)
(si oui) : Lesquels?
 7. Quelles approches pédagogiques vous paraissent les plus importantes à privilégier pour l'animation en ligne?
 8. Est-ce que vous appréciez l'animation de rencontres de jeunes en ligne ? (échelle sur 10)
 9. Quels aspects négatifs de ces rencontres reprenez-vous ?
 10. Quels aspects positifs de ces rencontres en ligne reprenez-vous ?
 11. Que feriez-vous différemment la prochaine fois ?
 12. Avez-vous l'intention d'organiser d'autres rencontres franco-allemandes à distance dans le futur ?
(oui/non)
(si oui) : Lesquels?
 13. Avez-vous d'autres observations à partager ?

Seriez-vous d'accord de participer à un entretien (en présentiel ou en ligne) pour approfondir ces questions ?

OUI

NON

Si oui, contact mail :

Nous vous remercions d'avoir participé à ce questionnaire et restons à votre disposition en cas de questions : putsche@unistra.fr

Annexe 2

Entretien (à la suite du questionnaire en ligne)

Bonjour, merci de nous accorder un peu de votre temps pour répondre à nos questions relatives aux rencontres de jeunes en ligne que vous

avez pu organiser. Nous aimerions comprendre davantage votre vision des choses et nous renseigner sur ce que vous avez réellement mis en place. Nous allons commencer par des questions assez générales pour nous attarder progressivement sur des points plus précis.

Sentez-vous libre de nous faire part de votre point de vue : il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

L'entretien comprend une douzaine de questions et durera environ 45 minutes. Il sera enregistré et retranscrit à des fins scientifiques, et vos réponses resteront anonymes, comme nous vous l'avons expliqué dans le formulaire de consentement que vous avez signé.

1. Que signifie l'interculturel dans le cadre de vos rencontres de jeunes ?
2. Que signifie l'interculturel dans le cadre de vos rencontres de jeunes en ligne ?
3.
 - a. Pourriez-vous raconter une situation de rencontre interculturelle en ligne qui a bien fonctionné et une qui a moins bien fonctionné.
 - b. A votre avis, pourquoi (pour les deux) ?
4. Comment vous êtes-vous senti durant ces expériences, pourriez-vous nous décrire votre ressenti ?
5.
 - a. Pourriez-vous nous raconter un peu plus sur les formations que vous avez suivies pour animer des rencontres en ligne ?
 - b. Est-ce que ces formations étaient animées par l'OFAJ ? Sinon par qui /par quel organisme?
6.
 - a. Comment avez-vous utilisé les outils de communication que vous avez listés dans le questionnaire ?
 - b. Quelles fonctionnalités avez-vous utilisées ?
 - c. Pourriez-vous donner des exemples concrets ?
7.
 - a. Quelles activités pédagogiques avez-vous mises en place ?
 - b. Décrivez les plus pertinentes parmi elles et celles qui ont moins bien fonctionné.
 - c. Est-ce que vous pouvez identifier des moments qui ont favorisé/suscité l'apprentissage interculturel entre participantes et participants ?
8. Les objectifs pédagogiques ont-ils évolué durant la ou les rencontres en ligne ?

9. Selon vous et concernant les jeunes, comment ont-ils.elles vécu les rencontres en ligne ?
10. Avez-vous relevé des comportements propres au format numérique ?
11. Peut-on parler de « rencontre interculturelle » en ligne au même titre qu'en présentiel ?
12. Est-ce que vous-voulez encore ajouter quelque chose qui vous semble important ?

Merci beaucoup pour votre participation.

Annexe 3

Convention de transcription

+	Pause
++	Pause longue
XXX	Inaudible, incompréhensible
RIRE	Interlocuteur rit
MAJUSCULES	L'interlocuteur met l'accent sur quelque chose
*	Grammaticalement incorrect
?	Intonation montante
<u>souligner</u>	chevauchements

Pas de ponctuation : pas de point, de virgule ou de points d'exclamation

3 Les stratégies des animateurs et des animatrices face au basculement soudain des rencontres à distance : l'urgence au service de la créativité pédagogique ?

3.1 Introduction

Lors de la pandémie de Covid-19 et les confinements successifs mis en place à partir du printemps 2020, les domaines essentiels de l'éducation et de la formation se sont retrouvés fortement impactés. En effet, la mobilité des jeunes s'est vue alors freinée, voire complètement mise à l'arrêt du jour au lendemain, conduisant les partenaires de l'OFAJ à composer avec cette situation inédite afin d'assurer le maintien des échanges à distance, ou de manière hybride, dans l'objectif d'éviter un arrêt brutal de ces rencontres interculturelles de jeunes :

La pandémie de Covid-19 a mis l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) et ses partenaires à rude épreuve. Depuis l'irruption de la crise, de nombreuses mesures ont été mises en place afin de maintenir les échanges de jeunes et de les convertir en format numérique ou hybride. L'avancée des campagnes de vaccination en France et en Allemagne ralentit considérablement le taux de contamination, d'autant plus que les jeunes peuvent désormais être vaccinés dès l'âge de douze ans. Le besoin d'interaction et d'échange avec d'autres est par ailleurs très fort chez les jeunes. Cependant, alors que les partenaires peuvent à nouveau envisager une reprise des rencontres en présentiel, la situation continue à exiger un niveau élevé de flexibilité, de créativité et de résilience de la part des porteurs de projets. (OFAJ, 2022 : 1)

Ainsi, tout comme les actrices et acteurs de l'éducation formelle, la question d'une forme de continuité s'est alors rapidement posée, amenant les

animatrices et animateurs de rencontres à basculer du présentiel au distanciel, au moins partiellement, exigeant le développement simultané d'un ensemble de compétences (souplesse, créativité, résilience, etc.).

Cette situation est en quelque sorte venue bouleverser l'espace-temps de la rencontre, où cette dernière ne passe alors plus par la mobilité réelle, et donc une proximité physique et simultanée avec l'autre, mais à travers un écran, impliquant inévitablement d'autres paramètres pour la rencontre de jeunes.

Si le développement technologique annonçait déjà des transformations et transitions pédagogiques en matière d'utilisation du numérique, la pandémie n'aura qu'accélééré ce processus dans l'objectif d'assurer une continuité par le virtuel amenant les animateurs et les animatrices de ces rencontres à faire face à de nombreux questionnements d'ordre technique, mais aussi et avant tout pédagogiques, dans une situation dite d'« urgence ».

Face à cette situation inédite, un certain nombre de questions se sont posées :

- comment les animateurs et les animatrices ont-ils appréhendé pédagogiquement ce nouvel espace-temps lors de l'élaboration et conduite de ces rencontres virtuelles et/ou hybrides ?
- dans quelle mesure ont-ils fini par s'approprier cette animation à distance plus ou moins forcée, et comment ont-ils finalement réussi à dépasser les difficultés rencontrées ?
- Et enfin, à quel point cette situation d'urgence les a poussés, ou non, à repenser leurs objectifs de départ et à favoriser une forme de créativité pédagogique ?

Pour répondre à cette problématique, nous nous attardons sur l'expérience vécue par les animateurs et animatrices de rencontres interrogés lors des entretiens individuels semi-directifs et ce dont ils ont bien voulu nous faire part concernant leurs pratiques effectives lors de l'animation de ces rencontres en ligne et/ou hybrides. Dans notre chapitre, nous inscrivons notre réflexion au croisement des sciences de l'éducation et des sciences de l'information et de la communication avec un regard de didacticienne des langues. A travers l'analyse de contenu thématique menée (*cf.* chapitre méthodologique), nous avons pu identifier un certain nombre d'axes que nous illustrerons à l'aide des extraits d'entretiens. Tout en plongeant progressivement dans l'interprétation de nos résultats, nous définissons au fil de ce chapitre, les différents concepts qui ont nourri notre réflexion, afin de mettre en lumière et questionner la gestion de l'urgence par les

animatrices et animateurs dans la réalisation de leurs objectifs pédagogiques, soit ce qui relève du ressenti et de la « cuisine des acteurs sur le terrain » (Albero, Linard & Robin, 2009 : 11) en contexte extra-ordinaire de pandémie.

3.2 Entre continuité et rupture pédagogique : un état d'urgence

Le domaine de l'éducation formelle a été soumis à l'injonction de la continuité pédagogique, soit au maintien d'un lien pédagogique entre élèves et enseignants et enseignantes dans le but de prolonger et « entretenir les connaissances déjà acquises par les élèves tout en permettant l'acquisition de nouveaux savoirs »¹, prenant la forme de classe à distance. Cette notion se comprend alors comme le basculement du réel au virtuel, véhiculant ainsi l'idée d'une simple transition, sans transformation, où il suffit de faire à distance ce que l'on faisait en présentiel.

Plusieurs études et enquêtes ont rapidement révélé que cette notion de continuité était un leurre en raison de complexités et d'enjeux qu'elle recouvre, comme la fracture numérique ou bien la formation des enseignantes et enseignants au numérique (Wagnon, 2020), pour n'en citer que deux. En effet, la situation des confinements constituant un renversement de situation brutal, le tout à distance n'a pu être anticipé par les actrices et acteurs de l'éducation.

Seurrat (2022) qualifie par ailleurs cette formule d'« injonction paradoxale », puisque rien n'est à inventer lors de ce basculement de présence à distance, et qu'il suffit de s'inscrire dans le maintien de l'existant, tout en demandant aux enseignantes et enseignants et aux apprenantes et apprenants de faire preuve de souplesse en s'adaptant à tout prix à la situation. La plupart des études sur le sujet concernent principalement le domaine de l'éducation formelle. Ainsi, il nous paraît pertinent de l'interroger dans le cadre de l'éducation non formelle.

L'éducation non formelle, tout aussi impactée par la pandémie est, de fait, également confrontée à cette injonction de continuité. Cependant, celle-ci est davantage envisagée dans un objectif de maintien du lien social entre les jeunes, ainsi que comme un moyen divertissant de poursuivre l'apprentissage, lui octroyant ainsi un rôle particulier, celui de compléter,

¹ <https://www.education.gouv.fr/ma-classe-la-maison-mise-en-oeuvre-de-la-continue-pedagogique-289680>

mais également de pallier les manquements de l'éducation formelle, considérée dans l'extrait suivant comme une activité peu plaisante :

Dans un contexte de crise, l'apprentissage peut et doit être enrichi et diversifié [...]. Cela suppose de dépasser le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage formels, pour prendre en considération l'éducation non formelle et informelle. Il faut encourager autant que possible les apprenants à jouer et à pratiquer des activités d'apprentissage réjouissantes [...]. (Unesco, 2020 : 4)

Dans cette partie nous cherchons à comprendre la manière dont les animatrices et animateurs de rencontres ont envisagé cette continuité pédagogique, en prenant soin d'interroger ce qui peut se définir comme continuité et ce qui constitue, au contraire, une rupture au niveau de leurs pratiques.

3.2.1 Penser la continuité pédagogique...

Au regard de nos résultats, nous avons pu relever une tendance chez certains animateurs et certaines animatrices à simplement transposer ce qui se faisait en présentiel au mode distanciel, c'est-à-dire en adaptant le connu au virtuel afin d'être efficace dans la poursuite et conduite des rencontres, dans une situation de « mise à distance massive » (Villiot-Leclerc, 2020).

Rester dans sa zone de confort

*Nee, wir haben so **bewährte Übungen genommen**² LACHT also wo **wir wussten, es funktioniert**, weil wir zum Teil ja wirklich sehr spät zoomen mussten auch, ne, weil die Jugendlichen dann unterwegs waren oder irgendwie nicht, nicht zu der Zeit konnten zu der so Arbeitszeiten von so Orgas sind ähm, genau deswegen **haben wir eher auf Bewährtes gesetzt, also, was wir schon vorab ausprobiert hatten.** (EK - T52)*

*Euh hm ++ ouai je pense que **tout ce qui a été assez classique comme format** donc je dis quelque chose et je demande aux participants *à y répondre **ça *a pas très bien fonctionné** euh + donc quand j'ai utilisé ***une autre outil comme Kahoot par exemple ou***

² Est inscrit en gras ce que nous souhaitons personnellement mettre en relief pour notre analyse.

euh quelque chose de plus interactif ça a eu tendance à fonctionner euh c'est pas une nouvelle chose c'était pas une révélation donc RIRES je le savais déjà [...] (RAO – T69)

Ces deux premiers extraits révèlent chez les animateurs et les animatrices un besoin de rester dans une certaine zone de confort en utilisant des activités ou outils connus ayant déjà fait leurs preuves afin de ne pas perdre de temps dans l'animation des rencontres, tout en jouant la carte de la sécurité. Les animateurs et les animatrices déclarent avoir utilisé ce qu'ils définissent comme des formats « classiques » fonctionnels dans l'objectif d'assurer le bon déroulement de la rencontre. Cependant, le deuxième extrait montre bien que de vouloir calquer le présentiel ainsi qu'un format relativement traditionnel ne fonctionne pas à distance et qu'il est nécessaire d'avoir recours à des outils interactifs pour mener à bien la rencontre en ligne. Toutefois, l'utilisation de Kahoot n'en est pas moins une nouveauté pour l'interviewé qui affirme avoir déjà utilisé cet outil auparavant.

D'après nous, cette posture de départ consistant à vouloir transposer le présentiel au distanciel révèle un sentiment d'insécurité chez les animateurs et les animatrices face à une ingénierie pédagogique à distance inédite.

Le basculement à distance et l'injonction à la continuité a par ailleurs eu tendance à déclencher ce que Kalika (2002) appelle l'« effet mille-feuille », soit la juxtaposition d'outils numériques à mobiliser sans réelle réflexion pédagogique due au manque d'anticipation des confinements. Nos résultats montrent que les animateurs et les animatrices, dans la précipitation, se sont d'abord saisi de l'ensemble de ces outils, pensant alors pouvoir répondre aux enjeux du distanciel pour finalement revenir sur leurs pas et ne se limiter qu'à un seul outil comme ce qui ressort des deux témoignages suivants :

L'injonction au numérique

*[...] Ansonsten ist es wirklich gängig gewesen Padlet, weil wenn man einmal, was viele kennen oder was ich jetzt auch kannte, dass viele Schulen das auch eingesetzt haben, **man greift natürlich auf Altbekanntes zurück** und ähm das ist dann **am einfachsten**. Aber nicht zu viele, **das hat sich auch gezeigt, nicht zu viel Neues und Methodenmix machen, das überfordert**, nicht nur einen selber, sondern halt auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ähm wenn es dann zu sehr so springt [...]* (FG – T65)

[...] en fait je crois **qu'on a essayé de de pas se démultiplier sur 50000 outils** en fait fin je crois qu'au début il y avait **un côté gadget fin d'essayer plein de trucs** [...] et je pense que si on s'est rendu compte que plus on utilisait d'outils plus on perdait des groupes en fait [...] ça faisait trop de **trop d'espaces et trop de liens** et + que ce soit avec des adultes ou avec des jeunes fin je trouve **qu'on les perdait rapidement** en fait et du coup on + s'est dit **qu'il fallait restreindre** [...] (MB – T32)

Si le premier témoignage rejoint les deux premiers quant au fait de se limiter au connu et à ce qui fonctionne dans un souci d'efficacité, le deuxième soulève un point qui nous interpelle : cette mise à disposition massive des TICE³ en raison des confinements et du *homeschooling* a à la fois entraîné une forme d'obligation, mais aussi d'excitation chez les animatrices et les animateurs face à la nouveauté et au fameux « effet gadget », voulant optimiser leur pratique, ceci ayant alors la conséquence inverse de se retrouver vite submergé et de submerger en retour les participants et les participantes, les conduisant, au final, à ne pas s'éparpiller, en privilégiant un nombre limité d'outils nécessaires à l'animation des rencontres en ligne.

D'après nous, ce retour en arrière des animatrices et animateurs après avoir constaté l'effet nocif de cette utilisation excessive d'outils numériques est à mettre en lien avec l'« injonction au numérique », pesant sur le domaine éducatif depuis plus de dix ans (Cordier, 2017), qui a, durant la pandémie de la Covid-19, accompagné celle de la continuité pédagogique : « dans le cas du numérique éducatif, ces discours sont souvent enthousiastes et empreints de déterminisme technique, prenant la forme d'une "injonction paradoxale " doublée d'une confusion entre "pédagogie avec le numérique et innovation pédagogique " » (Martin *et al.*, 2021). En ce sens, nous comprenons bien que l'idée de continuité pédagogique à travers le numérique implique une réelle ingénierie pédagogique, et donc un besoin de formation en conséquence, que nos deux témoignages mettent en exergue. Nous revenons sur ce point un peu plus tard.

Une continuité des objectifs pédagogiques

Lorsque l'on a interrogé les animateurs et les animatrices sur l'évolution de leurs objectifs pédagogiques au cours de la rencontre en ligne, la réponse a été assez unanime : la continuité était une évidence, il ne s'agis-

³ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

sait pas de faire autre chose, mais plutôt de le faire autrement, comme en témoigne l'extrait suivant :

+ non je **sais pas je *pense pas je pense que* **les objectifs sont les mêmes** c'est aussi une façon de voir des choses parce que **c'est moi qui décide** les objectifs en tant qu'organisateur en tant qu'intervenant euh + pour moi **rien n'a changé** c'est toujours mon objectif de **donner plus de connaissances sur l'autre culture sur l'Allemagne et sur la langue allemande** et dans cette mesure non rien n'a changé juste parce que le format a changé ouais **c'est le format qui a changé et pas les objectifs** [...] (RAO – T73)

Si l'on reprend la définition d'un objectif pédagogique (cf. Herling, 2019), en prenant soin de le situer dans le cadre de l'éducation non formelle, celui-ci décrit ce qu'un jeune sera capable de faire à la fin de la rencontre ou de la séance d'animation. Celui-ci se traduit généralement en compétence(s) développée(s) lors de la rencontre ou de la séance et c'est en sélectionnant les contenus et les méthodes que l'animatrice ou l'animateur pourra mener les jeunes à atteindre l'objectif fixé. Dans le champ de l'éducation non formelle, les objectifs tournent autour « des compétences de vie et la préparation à une citoyenneté active »⁴, en ce sens il paraît évident que la continuité puisse et doive se faire à ce niveau-là. Toutefois, ce qui nous intéresse ici est le changement de format cité dans l'extrait suivant. En effet, si changer les objectifs pédagogiques ne semble pas être nécessaire dans le basculement à distance, il convient pour les animatrices et animateurs d'aligner leurs objectifs aux modalités pédagogiques, qui elles, de fait, ont inévitablement changé, comme le déclare cette animatrice :

+ mmh ah dis oui parce que parce que **y'a une donnée supplémentaire** à prendre en compte on a la distance physique à prendre en compte hum qui facilite euh parfois le contact en fait + et là **on a pas la pré *on peut pas s'appuyer sur la présence physique* [...] y'avait **un objectif pédagogique en plus** c'était qu'en plus de euh déconstruire les barrières linguistiques déconstruire la timi 'fin pas déconstruire la timidité mais **déconstruire en tout cas le le rapport à l'autre** et la difficulté du rapport à l'autre y'avait aussi déconstruire euh l'obstacle digital quoi + [...] (MB – T98)

La rencontre virtuelle ajouterait donc des objectifs à la rencontre en raison d'une évolution du format impliquant ainsi un rapport à l'Autre différent,

⁴ <https://www.coe.int/fr/web/european-youth-foundation/non-formal-education>

ce qu'évoque justement Bouyssi (2009) dans le cadre de l'apprentissage télécollaboratif, qui a l'avantage de sécuriser émotionnellement les individus de par une mise à distance à travers l'écran, mais rendant la rencontre interculturelle en tant que telle peut-être moins évidente qu'en présentiel.

Si l'idée de continuité se retrouve dans la volonté des animatrices et animateurs de reproduire le connu à travers des outils tels que la visioconférence dans un souci d'efficacité, mais également de changement minimal, nous avons pu noter des éléments de rupture pédagogique méritant notre attention dans le paragraphe suivant.

3.2.2 ...dans une situation de rupture pédagogique

Le premier élément de rupture constaté se situe au niveau des compétences numériques des animatrices et animateurs, que celles-ci soient concrètes, pour mener à bien leurs objectifs, ou bien au niveau de leurs croyances et représentations du numérique et de leur potentielle maîtrise de celui-ci :

Un besoin de formation face au manque d'anticipation

*Oui on a suivi des formations via l'OFAJ et via XXX euh euh en Allemagne pour justement trouver des des des jeux en ligne interactifs ou des plateformes ou bien euh pour réussir à un peu mettre de de dynamique en fait dans ces échanges on en a fait ce qui nous a franchement aidés ça euh parce **qu'on était quand même un peu dépourvus au début** ouais **pour être honnêtes + ou pas préparés tout simplement** (AD – T26)*

Dans les différents témoignages, les animateurs et les animatrices expriment explicitement le fait d'avoir été « pris de court » au début de cette période inédite en raison du manque d'anticipation dans le domaine de l'éducation. Exploiter les outils numériques comme les plateformes ou jeux en ligne implique une compétence technopédagogique indéniable, qui, dans la précipitation s'est davantage faite ressentir comme une source de stress. Certains formateurs et certaines formatrices se sont donc rapidement tournés vers les solutions proposées en matière de formation afin de ne pas rester dans le tâtonnement. D'autres ont mis en place des stratégies d'auto-formation, mais nous y revenons plus loin.

Un autre type de témoignage nous a interpellé parmi nos informateurs et nos informatrices, celui exprimant le sentiment d'être incompetent, ou au contraire compétent, en matière d'utilisation du numérique, ce qui est fortement lié aux croyances et représentations qu'elles et ils en ont :

*[...] ouais mais il faut juste prendre en compte que + beaucoup de mes problèmes avec ces formats et **beaucoup de difficultés que j'ai eu avec ces formats** ça vient de mon **inexpérience et mon incompetence** aussi parfois et ça je le sais donc euh + [...]* (RAO – T85)

*Tatsächlich haben das ja gar nicht so viele Leute gemacht zu Beginn des Ganzen glaube ich und **ich bin noch einigermaßen jung, da geht das noch mit der Technik** [...]* (RF – T68)

Si dans le premier témoignage, nous avons l'impression que l'animateur endosse lui-même la responsabilité des problèmes rencontrés avec le numérique en raison de sa propre inexpérience et incompetence, le second, quant à lui, soulève l'idée qu'il s'agit d'une question de génération et que des personnes jeunes seraient plus à l'aise que des personnes plus âgées, renvoyant à la représentation selon laquelle les digital natives⁵ auraient davantage de facilités à acquérir la « littératie numérique », représentation qui a, par ailleurs, été réfutée dans l'étude de Šorgo *et al.* (2017).

« Faire le deuil » du présentiel

*Mhm bah quand la pandémie a commencé oui je crois 'fin on s'est dit 'fin en fait 'fin pour nous tout **l'objectif** c'est +c'est ça en fait pour nous tous les échanges tout ce qu'on met en place **c'est pour favoriser cet apprentissage interculturel** et mhm **du coup l'objectif quand même est le même** après mhm + on se rend compte que **cet apprentissage interculturel il passait quand même beaucoup par mhm + par de l'informel** par tout ce qui se passe qui se passe pendant les pauses qui se passe pendant tout ces temps-là et mhm + force est de constater **c'est quand même compliqué en ligne** mhm et donc voilà donc 'fin de en gros je pense l'objectif et notre approche restent la* même **après il a fallu revoir nos + sûrement nos nos objectifs nos attentes aussi à la baisse quoi** (MB – T6)*

⁵ les natifs du numérique

Dans cette même idée de rupture, la situation inédite contraint les animateurs et les animatrices à repenser la rencontre en terme de modalités, comme nous l'avons vu, mais également au niveau des contenus et de leur organisation :

Nous sentons dans ce 9^e extrait une certaine frustration de la part de l'animateur. Il confirme à nouveau ici la continuité des objectifs dans le basculement au virtuel, mais insiste sur le fait que l'apprentissage interculturel ne peut être le même qu'en présentiel, notamment par l'absence de moments informels où se jouent des moments-clés dans la rencontre avec l'autre. D'après lui, la rencontre virtuelle, les contraint à être moins ambitieux au niveau des attentes habituelles. Cela reflète ce que nous avons déjà pu voir en filigrane dans les extraits précédents : dans un premier temps, la situation inédite du confinement et du tout à distance est envisagée systématiquement en comparaison avec le mode présentiel, et plus précisément comme une version de moins bonne qualité, voire « au rabais », pour reprendre les mots d'une animatrice interviewée dans notre étude (MQ – T54).

Le fait de réduire les contenus a été vécu comme une frustration par les animatrices et les animateurs tant qu'ils abordaient le distanciel comme le présentiel. En effet, le temps passé derrière l'écran demande des réajustements pédagogiques, et calquer le distanciel sur le présentiel n'est donc pas possible et demande d'aborder la rencontre sous un autre angle.

D'après nous, cette frustration, voire cette déception, constitue une première réaction pédagogique qui est celle de comparer avec le distanciel en calquant un mode sur un autre. Cependant, bien vite, les formateurs et les formatrices se retrouvent confrontés à un certain nombre de difficultés, puisque le format n'est pas le même, les amenant ainsi à envisager autrement les contenus pédagogiques et, par conséquent, à agir différemment :

*Und ähm wie gesagt **wir sind tatsächlich nie in den Programmen**, was wir uns vom Tagesprogramm vorgenommen haben, **so weit gekommen wie wir eigentlich erhofft haben und dann haben wir es nachher wirklich nur auf so ein kleines Maß runtergedrückt** und haben dann festgestellt, die besten Maßnahmen, die klappen, passen in, wenn man halt dann auch von Interkulturalität spricht, ist, wenn man die Gruppen jeweils im Plenum zusammenkommen lässt und nicht einzeln, weil damit waren viele überfordert und wir gleich mit, weil wir waren eigentlich nur noch technischer Support [...] (FG – T24)*

*Oui +++ oui et ça c'est XXX **la difficulté pour nous 'fin de d'accepter ça** aussi d'accepter qu'on XXX pas juste mhm + **on * peut***

pas transposer ce qu'on fait en présentiel en ligne en fait c'est pas la même + l'approche est différente la manière de faire est différente et + voilà on a essayé au début aussi de faire des échanges bah XXX habitué a faire un échange du lundi au lundi en présentiel et du coup on faisait les échange en ligne du lundi au lundi en fait et + je pense que ça nécessite de notre côté dans les les 'fin les associations qui organisent d'accepter ça d'accepter que c'est autre chose c'est une autre manière de faire c'est une autre approche et une autre peut-être c'est aussi une autre forme de pédagogie en fait 'fin [...] (MB – T10)

A la lecture du témoignage suivant, nous comprenons bien que ce passage de l'étape 1 (frustration/comparaison) à l'étape 2 (voir la rencontre autrement) demande une réelle phase d'acceptation de la part des animateurs et des animatrices et des organisations concernées par cette nouvelle modalité.

Une fois la phase d'acceptation passée, nous passons à l'étape 3, celle de réellement faire autrement et de réajuster différents paramètres, ce que MB exprime explicitement lorsqu'il avance « c'est une autre forme de pédagogie ».

Ainsi, nous pouvons en déduire que ce basculement dans l'urgence aura demandé aux animateurs et animatrices ainsi qu'aux organisateurs et organisatrices de rencontres interculturelles de passer par une phase de « de deuil » du présentiel pour pouvoir, dans un deuxième moment s'ouvrir à une nouvelle approche pédagogique que nous allons prendre soin d'interroger dans le chapitre suivant.

3.3 Une pédagogie de l'urgence : de la contrainte à l'ajustement

La situation inédite des confinements durant la pandémie aura conduit à une forme particulière d'éducation qui est à distinguer de l'éducation à distance, et plus précisément le *e-learning*⁶, tel qu'il a été développé et étudié ces dernières décennies. Cette situation sans précédent a contraint les éducatrices et les éducateurs du secteur formel et non formel à s'adapter pédagogiquement dans l'urgence, pour répondre à cette fameuse continuité pédagogique en temps de crise sanitaire. Dans le secteur formel, nous

⁶ l'apprentissage en ligne

retrouvons le terme de *emergency remote teaching*⁷, qui a été défini par Hodges *et al.* (2020 : 7) comme étant « *a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances*⁸ ».

Ce qui nous intéresse pour notre contexte est la notion d'urgence que l'on peut tout à fait associer aux pratiques pédagogiques des animateurs et animatrices des rencontres de jeunes puisque comme pour le champ de l'éducation formelle, il y est question de faire face rapidement à la situation inédite de manière temporaire, sans préparation, pour mener à bien les objectifs pédagogiques de la rencontre.

À l'analyse de nos résultats, nous avons pu constater que cette pédagogie de l'urgence comprenait certaines étapes allant de la contrainte (faire avec les « moyens du bord ») à l'ajustement (faire preuve de souplesse et de réflexivité pour pouvoir adapter sa pédagogie).

La première chose que nous avons pu constater et la gestion du stress de la part des animatrices et animateurs :

3.3.1 Affronter le stress

*Also **mehr Schockerlebnisse**, wo ich gedacht hatte, **jetzt kippe ich gleich vom Stuhl** als in der Präsenzbegegnung muss ich sagen, also man hat ja **keine Zeit, man kann nicht im Team** wie bei äh Präsenzbegegnungen sagen, **Kollegen oder Kollegin fragen, was machen wir jetzt**, die sind gerade unruhig, komm dann machen wir jetzt eben Pause ähm j **sehr schwierig**, dann muss man sagen also in der Anfangszeit haben wir da auch äh hab ich da viel, ja notwendige, aber auch so diesen **Sprung ins kalte Wasser gemacht**. [...] Ich weiß auch bei dieser ersten Digital-Veranstaltung war ich Host und dann habe ich den Kollegen gefragt, **was ist denn Host, was mache ich als Host** [...] aber ähm auch **dieses neue Vokabular**, dass man dann hat, ne, das finde ich schwierig [...] (FG – T60)*

Dans ce premier extrait, le sentiment de stress auquel l'animatrice a dû faire face est explicite avec l'expression « *Schockerlebnisse*⁹ », terme assez fort pour décrire l'état dans lequel elle a pu se sentir. Elle explique cette sensation notamment par un sentiment de « solitude pédagogique »,

⁷ enseignement à distance en situation d'urgence

⁸ le passage temporaire d'un mode d'enseignement à un autre en raison d'une situation de crise

⁹ expériences choquantes

c'est-à-dire le fait de ne plus avoir la présence physique d'une équipe avec laquelle prendre des décisions spontanées en fonction des réactions et attitudes des jeunes durant la rencontre, comme cela est le cas en présentiel. Nous pouvons donc en déduire que la situation du tout à distance a enlevé aux animateurs et aux animatrices leurs repères, et notamment celui du collectif, se retrouvant finalement seuls, chacun derrière un écran. Cette sensation qui est renforcée plus loin par l'expression « *Sprung ins kalte Wasser*¹⁰ » nous renseigne également sur l'idée de l'incertitude et du risque pris par les animatrices et animateurs lors du basculement à distance, générant automatiquement un certain stress. Enfin, l'animatrice illustre également ses propos en évoquant la nouveauté des termes en lien avec la technique qui lui étaient jusque-là inconnus et qui viennent accentuer son sentiment d'insécurité et d'inconfort face au tout à distance. La sensation de choc et de stress est alors provoquée par une perte de repères au niveau des modalités de travail, contraignant les animateurs et les animatrices à agir, prendre des décisions, dans une situation totalement inédite.

*Ähm ich habe die als also ich fand es ich war immer **so extrem angespannt**, weil es einfach **so viele verschiedene Rollen** sind und ich auch den Eindruck habe, dass man eben man hat einfach **viel weniger Spielraum**, [...] also **ich hatte den Eindruck man kann einfach viel weniger improvisieren, wenn man online ist als offline** und ähm ich hatte ich **war immer relativ angespannt**, weil die, weil ich war selbst immer **sehr gestresst**, weil ich ähm eben das Gefühl hatte, **ich muss so viele Dinge gleichzeitig versuchen zu zu koordinieren** [...] (AB – T44)*

Cet autre témoignage illustre bien la notion de contrainte de la pédagogie de l'urgence. Celle-ci semble, dans cet extrait, venir d'un manque d'habileté technique de la part de l'animatrice, puisqu'elle déclare s'être sentie limitée, avec moins de marge de manœuvre pour improviser en raison d'un nombre conséquent de choses à coordonner simultanément. Nous retrouvons ici cette sensation d'être submergé par la situation, en l'occurrence, la technique, venant alors perturber sa pratique.

¹⁰ saut dans le vide

3.3.2 De la contrainte à l'action

*mhm voilà et on était en séminaire et du coup nous on *avait plus de moyen de communiquer avec l'équipe en fait fin de alors on pouvait mhm on pouvait les appeler et on pouvait voilà envoyer des SMS mais du coup on *avait plus ce truc de équipe à 5 mhm on *avait plus ce moyen-là donc ça c'était aussi ce genre de situation de + okay quand est-ce qu'on fait la réunion d'équipe du coup comment on fait [...] c'était toujours en fait voilà ce + cette sensation de voilà bon si internet fonctionne tout va bien se passer mhm à peu près mais il suffit de d'un grain de sable et et on pourra* rien y faire en fait on avait toujours aussi des stratégies mhm de contournement donc c'était beaucoup d'improvisations aussi beaucoup de changements de plans toute au long de la journée mhm + et l'impression que la journée durait vraiment très longtemps alors qu'en soi le temps passé en séminaire sur des projets hybrides il était moins long que mhm le temps passé en séminaire sur des projets classiques en présence mais avec tellement de retournements de situations qu'on était lessivés et + et oui on avait l'impression de plus être aux commandes à certains moments et d'être vraiment dirigés là par RIRES par la connexion [...] (MQ – T82)*

Ce nouvel extrait insiste également sur le fait de ne plus pouvoir s'appuyer sur son équipe à tout moment pour prendre des décisions et d'être complètement tributaire de la technique et de la connexion. L'animatrice insiste sur la contrainte majeure que représente la technique au bon déroulement de la rencontre avec une sensation d'impuissance « on pourra rien y faire, ou encore « on avait l'impression de plus être aux commandes », soulignant une nouvelle fois le manque de maîtrise de la technique.

Cependant, nous dépassons ici le simple constat de la contrainte, soit le fait de subir le distanciel, comme cela était le cas dans les extraits précédents, puisque l'animatrice parle de « stratégies de contournement », d'« improvisations » et de « changements de plans », plaçant alors les animatrices et les animateurs dans une dynamique pro-active face à la situation du distanciel :

[...] Je pensais justement à ce fameux nous sur nous fin se présenter à l'autre groupe um +++ où on a revu au rabais fin au rabais en tout cas on a + on a changé de plans vraiment plusieurs fois le premier jour on a essayé de les faire travailler en petit groupe

*ça ne fonctionnait pas côté français le deuxième jour um **on a refait une tentative** et mhm +++ et en fait um voilà encore une fois les jeunes eux ils tenaient encore dans les groupes c'était pénible mais **ils tenaient à peu près même si rien ne fonctionnait** + mais ils étaient assis face à leur écran ils essayaient um je voyais bien que voilà c'était* pas en train de courir dehors partout et XXX impatients **mais là c'était plus moi qui + qui ne supportais pas en fait clairement de + de voir que ça ça ne fonctionnait pas** et donc mhm + que la décision de voilà arrêter ce point de programme de les envoyer en pause et **on a réfléchi du coup avec l'équipe** de comment + comment on fait pour qu'il y ait quand même quelque chose qui se passe + mhm donc on a là **on est partis sur du pas blended learning mais du + asynchrone** où du coup il y a eu des choses voilà c'était plus c'était* plus l'objectif qu'on visait là qu'ils échangent entre eux rire de manière synchrone parce que c'était* pas possible + um mais du coup on s'était dit **bah tant pis + on passe sur de l'asynchrone et + ils posent des questions ils les publient et ensuite les jeunes d'autre groupe y répondront ultérieurement** (MQ – T124)*

Cet extrait nous paraît pertinent à analyser ici car il illustre assez précisément la bascule qui se fait dans la tête de l'animatrice entre la vision négative du distanciel, la contraignant à revoir ses objectifs à la baisse, puis à être dans l'expérimentation constante afin d'aller au-delà de la contrainte, pour prendre conscience que cela ne lui convenait pas, pour ensuite s'appuyer sur son équipe afin de remédier à la situation et prendre des décisions adaptées aux objectifs fixés, lui demandant alors un certain « lâcher-prise » que nous retrouvons dans la phrase « bah tant pis on passe sur de l'asynchrone ». Il existe donc tout un système de tensions chez l'animateur ou l'animatrice entre ce qui était prévu pour le présentiel, ce que lui ou elle veut faire, son ressenti, les réactions des jeunes à ce qui est proposé et ce qu'il est finalement possible de réaliser, lui demandant de jongler avec une certaine complexité pédagogique peu évidente révélant l'importance de leur agentivité¹¹.

¹¹ « L'agentivité humaine se caractérise par plusieurs aspects majeurs qui opèrent consciemment de manière fonctionnelle et phénoménale. Il s'agit de l'intentionnalité et de l'anticipation, qui permettent une extension temporelle de l'agentivité, de l'autorégulation par l'influence réactive sur soi-même, et de l'autoréflexion sur ses capacités personnelles, la qualité de son propre fonctionnement et le sens et la finalité des entreprises de son existence » (Bandura, 2001, cité par Carré, 2004).

3.3.3 Souplesse, adaptation et changement de focale

Cette dynamique permet ce glissement d'une pédagogie de la contrainte à une pédagogie que nous pouvons appeler de « l'ajustement ». Il ne s'agit donc plus de « faire avec » la situation et de se contenter de ce que l'on faisait déjà, mais bien de prendre en compte le contexte pédagogique tel qu'il est devenu pour sortir de la contrainte. Cet ajustement peut prendre plusieurs formes comme celui du changement de focale :

*Ouais ils ont changé parce qu'en fait on avait des objectifs nous de de de d'échange de + de découverte et puis de de de donner en fait de l'envie d'apprendre la langue et **du coup là nos objectifs ils étaient est-ce que ils vont être motivés à participer + parce que nous on a on habite à la frontière** 'fin on est vraiment à la frontière Sarre et euh **on a aussi vécu des moments difficiles où les français étaient un petit peu euh vus comme ceux qui ont ramené le covid** ou y'a aussi eu des choses comme ça et les enfants 'fin ils les parents du coup je dis oui ok c'est bien vous vous faites encore l'échange mais on **on savait plus trop est-ce que c'est voulu aussi du côté euh du côté parents** enfants et en fait on s'est rendu compte que **c'était du côté du côté enfant sûr voulu** et là **on est en train justement de mettre en place pour voir si du côté parents c'est encore voulu quoi** vous voyez ce que je veux dire (AD – T68)*

Ici, l'animatrice évoque le contexte lié à la situation sanitaire venant impacter la rencontre et plus précisément la motivation des jeunes pour la rencontre. En effet, en région frontalière, de nombreuses animosités entre personnes frontalières allemandes et françaises ont été rapportées par la presse (Clementi, 2022) en raison d'une gestion différente de la crise sanitaire au niveau national, mais surtout de l'absence de décisions communes transfrontalières. Il s'agit donc d'une contrainte supplémentaire pour les animatrices et animateurs de la rencontre qui dépasse celle de la technique, mais concerne directement les objectifs pédagogiques à privilégier. En tenant compte du contexte de la rencontre et de l'actualité de celui-ci, les animateurs et les animatrices ainsi que les organisateurs et organisatrices ont été amenés à adapter leurs objectifs pour que ceux-ci tiennent compte des besoins réels des jeunes. Ainsi, cette dimension agentic d'une forme de gestion du changement liée à la crise sanitaire ne peut se faire qu'à travers la contextualisation des besoins, révélant alors un certain potentiel inventif et créatif chez les animatrices et ani-

mateurs. Nous pouvons ici convoquer les propos de Lessard (2019) dans le cadre de la conduite du changement institutionnel en éducation, qui mettent justement en exergue le lien entre la contextualisation et les notions d'adaptation aux contraintes :

La contextualisation porte en elle une exigence d'adaptation aux contraintes et opportunités d'une situation toujours singulière. C'est même une condition de l'efficacité de cette intervention. Ces adaptations ne sont pas des dérives ou des fautes à corriger, elles sont le fruit d'une confrontation créatrice entre le réel et le prescrit.

La souplesse des animatrices et des animateurs se retrouve également au niveau du changement de la focale des activités, notamment pour s'adapter au distanciel et proposer des activités ayant davantage de sens et s'organisant plus aisément :

*Ähmm + **in Präsenz finden wir Wege damit umzugehen** je nach Zielgruppe arbeiten wir manchmal sogar mit Simultanverdolmetschern, wir haben die Möglichkeiten ähmm oder mit Konsektivverdolmetschung und Sprachmittlern im Team und ähmm **online gestaltet sich das Ganze ein bisschen schwieriger**, weswegen **wir ähmm + den Fokus tatsächlich eher auf den interkulturellen Austausch gelegt haben**, auf das gegenseitige Kennenlernen und **ein bisschen weniger auf Inhalt und thematischen Austausch** als bei unseren Präsenzseminaren (SR – T36)*

Dans ce témoignage, l'animatrice est assez explicite sur le fait d'avoir mis davantage la focale sur l'échange interculturel et la rencontre mutuelle avec l'Autre en laissant de côté tout ce qui est thématique et davantage exploité lors des échanges en présentiel. Cet extrait nous intéresse tout particulièrement car il nous semble que le fait de consacrer un temps plus important à la rencontre interculturelle en soi semble répondre à un besoin de contact et de présence sociale et physique que le distanciel met à mal durant la pandémie, constituant alors une réelle adaptation de la part de l'animatrice. Effectivement, bien que la visioconférence semble être un outil pertinent pour la rencontre à distance, elle reste un obstacle à la présence physique, puisque le contact visuel direct avec l'Autre ou des informations liées à un environnement partagé comme les odeurs par exemple, sont alors totalement absentes (Kerres, 2020).

En ce qui concerne les adaptations et ajustements pour dépasser la contrainte, nous retrouvons un aménagement des horaires pour éviter un

temps trop long passé derrière l'écran au risque de démotiver les participants et les participantes et de se fatiguer, mais également une certaine créativité au niveau des contenus. Dans le témoignage qui suit, l'animatrice va plus loin qu'un changement de focale, elle propose de redéfinir avec les jeunes la notion d'espace en temps de pandémie dans une perspective interculturelle. Elle se sert de la contrainte comme une source de créativité :

*Ah ben ouais ouais ouais parce **qu'on peut pas avoir la même longueur d'activité en ligne** parce que enfin un peu moins **on doit s'adapter à un petit écran** en plus on avait la difficulté de faire des arts vivants donc **comment est-ce qu'on crée des choses en n'étant pas dans le même lieu** donc **on a redéfini aussi la notion d'espace donc avec les jeunes** et on a un peu utilisé genre comme contrainte mais du coup ça ça ça a plutôt bien fonctionné avec eux parce que **eux ils l'utilisaient vraiment comme une excuse pour créer** en fait ils étaient pleins de ressources ces petits (MC – T38)*

Face à la situation d'urgence de la pandémie et aux adaptations et réactions des animateurs et des animatrices que nous venons de relever et commenter, nous pouvons conclure cette partie en faisant appel aux propos de Bouton (2013 : 68), qui illustrent bien le pouvoir motivationnel et créatif de l'urgence et de la contrainte liée à celle-ci : « L'individu se met de lui-même dans une situation de déficit de temps. C'est que la norme de l'urgence n'est jamais aussi efficace que là où elle est intériorisée par les actrices et acteurs eux-mêmes, sous la forme d'un *chrono-maître* intérieur ».

3.4 Mise en place de stratégies et initiatives

Dans cette troisième et dernière partie, nous souhaitons interroger plus en profondeur les stratégies et initiatives pédagogiques des animateurs et animatrices de rencontres afin de comprendre davantage la manière dont ils se sont appropriés la pédagogie du distanciel.

La première chose qui aura suscité notre attention est le fait qu'ils se soient majoritairement auto-formés. Si certains ont ainsi pu atteindre une certaine habileté face à l'animation à distance, d'autres sont devenus de véritables expertes et experts, animant à leur tour des formations.

3.4.1 S'auto-former sur le terrain

Parmi les animateurs et les animatrices, nous avons pu retrouver différentes stratégies pour faire face à la situation et notamment celle de s'auto-former avec ce qu'ils pouvaient trouver sur internet, comme le montre le témoignage suivant :

*[...] so ähm ne Fortbildung nicht, sondern **immer alles, was man so mitkriegen kann an Materialien, was man aufstöbert, wo man einen Tipp kriegt, habe ich alles auch in schriftlicher Form aufgesogen und irgendwie versucht ähm umzusetzen** und am Anfang hatten wir halt auch mit dem S auch jemanden, der sehr firm war in der Konzeption, wie man solche Projekte halt aufbaut, was wichtig ist, weil man da ja auch komplett alleine war ähm dass man dann **früh gesehen hat, das ist wichtig, wechselnde Bausteine** ne nicht nur immer nur frontal, sondern auch was mit Bewegung, dann mal **vielleicht einen Film machen, dann Breakout-Rooms, also diese Abkürzung, dass eher so ähm in der Form durch die Praxis kennengelernt. Aber bei einer Fortbildung eigentlich nie, nee. Ich habe das **selber gemacht** über so ein Portal für Lehrerinnen und Lehrer Grundschule und Sek 1, **dass ich da mir so Sachen mal immer angeguckt habe**, weil ich mir gedacht habe, was es jetzt für die außerschulische non-formale Bildung vielleicht jetzt so in expliziter Form nicht gibt, **habe ich mir dann über die, die sich dann alle auf den Weg gemacht haben**, Lehrerinnen und Lehrer fortzubilden, **so kurze Bausteine, eine Stunde mal abends so**, weil ich gedacht habe, da kann man ja auch ein bisschen was rausziehen (FG – T62)***

Ce qui nous intéresse ici, c'est l'émancipation pédagogique de la personne interviewée qui a su aller chercher des informations et des ressources pour pouvoir animer les rencontres. Elle n'est pas restée figée par la situation, mais la contrainte l'aura conduite à aller chercher par elle-même ce qu'il lui manquait. On remarque chez cette personne toute une palette de stratégies développées suivant un déroulement bien précis en trois étapes :

1. phase de recherche organisée au fil de l'eau (1h chaque soir dans le cas de FG) : recenser ce qu'elle trouve comme ressources/conseils/méthodes par elle-même par écrit
2. phase d'expérimentation : tester ce qui a été noté comme pertinent lors de la phase de recherche

3. phase de recul : adopter une posture réflexive en prenant soin de répertorier ce qui fonctionne

Le fait d'être délibérément pro-actif dans sa pratique pédagogique amène à une forme de créativité et d'innovation de la part des animateurs et des animatrices : on dépasse ici la simple appropriation des outils. Ainsi, nous voyons se dessiner différents profils chez les animateurs et les animatrices, car même si la plupart s'est saisie de la situation pour innover et développer une véritable ingénierie pédagogique des rencontres interculturelles à distance, d'autres se sont limités à l'appropriation d'outils techniques, constituant malgré tout aussi une avancée et une forme d'émancipation, les compétences de chacun n'étant pas les mêmes au départ :

*[...] Moi-même j'*avais aucune expérience avec ces visioconférences je* **peux pas dire non plus que je suis devenue une professionnelle** de la visioconférence mais **on grandit avec mhm + et finalement c'est devenu quelque chose de normal ouais** (FJ – T32)*

De plus, nous pouvons constater une certaine satisfaction chez les animateurs et les animatrices quant à l'auto-formation. Le fait d'avoir dû improviser et développer des stratégies, comme celle de penser systématiquement à une alternative pour pallier les soucis techniques, les a rendus davantage compétents. Si le besoin de se former ne se faisait jusque-là peut-être pas sentir, la situation les a, malgré elles et malgré eux, conduits à développer un certain savoir-faire et de trouver, dans la contrainte, une certaine forme de plaisir :

*[...] bah ça dépendait vachement de quel moment on était dans l'apprentissage parce que euh au tout début **on est très démuni + euh et on est dans le rush** 'fin en tout cas la la une des premières euh + une des premières que j'ai fait en + on a toujours **peur que y'ait un problème technique** du coup *faut **toujours penser à un plan b ou voir un plan c** hum ++ mais euh ++ ouais bon on est **on est tendu** mais d'une autre façon que *que au début d'une rencontre de jeunes on est très attentive et attentif on est on est plus fatigué 'fin **on est fatigué d'une autre façon** parce qu'être statique devant son ordinateur ou être euh en mouvement pendant 5 heures sans s'asseoir **c'est un autre type de fatigue** mais RIRE ça reste de la fatigue euh + après y'avait **le grand plaisir de l'apprentissage** d'un autre d'autres **outils ça nous a fait apprendre en l'espace de 6 mois euh plein de techniques** [...] (MB1 – T34)*

Cette auto-formation par la force des choses est devenue, pour certains, une activité quotidienne le temps des rencontres en ligne les amenant à envisager le virtuel comme une « réalité tangible » leur permettant alors « de créer de nouveaux scénarios pédagogiques, de nouveaux cadres de pensée, de fonctionnement avec une interactivité et une créativité différente [...] » (Guironnet, 2020).

3.4.2 *Learning by doing*

Si l'auto-formation est une stratégie à part entière, l'apprentissage par l'expérimentation en est une autre. En effet, certaines et certains ont cherché à tester l'existant en s'inspirant de ce que faisaient les autres, et d'autres animateurs et animatrices se sont directement saisis de la situation en favorisant une approche empirique et parfois intuitive pour développer des scénarii ou techniques pédagogiques, et partir ainsi de leur propre situation pour innover comme le montrent assez explicitement les deux extraits suivants :

Concrètement ce qu'on a développé le plus au tout début et ce qu'on a et ce qui est le plus abouti c'est tout ce qui est autour de l'animation linguistique 'fin toute l'animation linguistique en ligne ça on a quand-même développé pas mal de +++ pas mal d'activités et qui et qui fonctionnent bien en fait 'fin où on a essayé de + 'fin le propre aussi des méthodes d'animation linguistique c'est quand-même d'essayer de faire des choses assez diverses ou on utilise le le mouvement on utilise le le le le le le toucher 'fin d'essayer d'utiliser différents sens donc ça avec l'animation linguistique on + on a je crois plutôt bien réussi à le faire à imaginer différentes méthodes [...] (MB – T34)

Aber ähmm wir haben ++ bei uns im Bildungszentrum sehr schnell angefangen, nach Alternativen zu suchen und dann war Online eben die erste Alternative und haben ähmm Sachen ausprobiert ähmm und haben sehr schnell angefangen, Online-Begegnungen zu konzipieren durch ganz viel Eigenrecherche und ähmm Zu dem Zeitpunkt, als dann Fortbildungen angeboten waren, hatte ich selber irgendwie schon drei geleitet oder vier, wenn nicht noch eine interne Fortbildung, die ich auch organisiert habe, ja mitreinnehme und da hatte ich ehrlich gesagt, selber schon so viele Erfahrung und so viele Ideen, was es alles gibt, an, an Technik, an*

*Methoden, das mir das nicht besonders weitergeholfen hat also es war **Learning by Doing**, wir waren da **im Team relativ aktiv** bei uns am Bildungszentrum also ja gezwungenermaßen eigentlich **jeder mit befasst mit diesem Thema** und das hat eigentlich ganz gut geklappt [...] (SR – T84)*

Dans ce nouveau témoignage, MB déclare s'être emparé d'un domaine en particulier, celui de l'animation linguistique en ligne dans le cadre des rencontres, qu'il a, à l'aide de son équipe, développée afin d'obtenir un réel produit abouti et fonctionnel. Nous retrouvons ici ce que nous pouvons appeler la pédagogie « du bricoleur » : « le bricoleur ne connaît pas la théorie des effets de son action ; son projet s'improvise depuis la contingence des matériaux qu'il a devant lui. Comme lui, le pédagogue part du comment faire plutôt que du pourquoi c'est ainsi » (Hébert, 2014). Il y a, selon nous, chez certains animateurs et certaines animatrices, le besoin de développer des habiletés en mobilisant leur intelligence, savoirs et savoir-faire pour non seulement s'approprier ce nouveau format, mais aussi savoir l'utiliser en prenant des initiatives concrètes.

Nous pouvons remarquer que dans les deux extraits, les animateurs et les animatrices se sont saisis de la situation pour innover dès le départ. On ne perçoit pas de période latente ou d'incertitude, les animateurs et les animatrices ont su, dès le début du basculement à distance, se servir de leur déjà-là décisionnel pour ne pas être passifs, mais dans la maîtrise.

Les cinq derniers témoignages retracent la dynamique de création, telle qu'elle est présentée par Gosselin *et al.* (2018) :

- une phase d'ouverture plutôt passive, inconsciente où on laisse l'inspiration et le processus de création venir à soi en observant ce qui se passe en étant immergé dans son contexte d'animation ;
- une phase de production, consciente, qui vise à préciser ce qui aura été constaté lors de la première phase : on affine, on rend dans l'élaboration concrète ;
- une phase de séparation (notamment dans le cas de SR) où une prise de recul s'opère par rapport à ce qui aura été élaboré et testé en la soumettant aux autres par exemple, comme le fait SR à travers les formations qu'elle donne.

Enfin, ce qui suscite notre attention dans ces deux extraits est l'utilisation du pronom personnel « on » et « *wir*¹² » indiquant l'importance

¹² nous

de la coopération et du travail collaboratif entre les animateurs et les animatrices de rencontres dans le processus créatif, nous amenant à une ultime catégorie d'analyse.

3.4.3 La coopération entre pairs comme levier du développement professionnel

*[...] après y'avait le **grand plaisir de l'apprentissage d'un autre d'autres outils ça nous a fait apprendre en l'espace de 6 mois euh plein de techniques** y'avait des choses qui qui *fonctionnaient pas nécessairement en termes d'outils **du coup on en cherchait 'fin y avait une une sacré dyna un sacré dynamisme euh + individuel mais aussi collectif où on se refilait des bons plans entre personnes qui faisaient des des rencontres en ligne ah moi j'ai testé ça ah *je connais pas tu peux m'expliquer oui voilà le tiens là là y'a un tuto qui est cool cette activité elle marche super bien en ligne ah ok moi j'ai fait cette activité-là euh *c'est pas top 'fin du coup **ça a aussi créé une sacrée solidarité un esprit collectif** [...]*** (MB1 – T34)

Ici, MB1 évoque l'importance de faire partie d'un groupe, soit une réelle communauté de praticiennes et de praticiens, afin d'échanger et de discuter de ses pratiques permettant d'analyser de manière collective des expériences similaires d'animation. Cela leur permet de comprendre différentes situations pédagogiques et de chercher de manière commune des stratégies et pistes d'action. D'après nous, ce besoin du collectif relève de la dimension sociale, qui est d'autant plus importante en période de confinement où les animateurs et les animatrices se sont justement retrouvés isolés physiquement de leur équipe. Selon nous, le travail collaboratif est un réel levier pour le développement professionnel, puisque dans cette configuration, les animateurs et les animatrices apprennent les uns des autres ainsi que les uns avec les autres.

Cette dimension collaborative semble, d'après le témoignage de MB ci-dessous, constituer un réel « sentiment d'efficacité collective » (cf. Goddard et al., 2015) car elle aura permis l'apprentissage d'un ensemble de méthodes et techniques à travers le partage de ses pratiques ainsi que l'élaboration d'un véritable répertoire partagé :

*Bah le côté um +++ le côté un peu fin excitant de tester des trucs et d'expérimenter en fait on a + pendant le premier confinement en fait **avec tout un groupe de de collègues d'associations d'anima-***

teurs on se réunissait une fois par mhm une fois par semaine et chacun venait avec une idée une méthode un truc et on le testait en fait et mhm et mhm + parce que du coup dans le groupe il y avait + dans les animateurs il y en avait plusieurs qui travaillaient plutôt sur la pédagogie de la danse d'autres sur la pédagogie du théâtre et donc on essayait en fait des choses et je trouvais ça assez + c'était rig **c'était vraiment intéressant en fait d'essayer de développer des trucs et + et effectivement de tester et de dire ah ouais mais ça en fait non ça *marche pas du tout et rire tu penses que c'est une bonne idée mais en fait pas du tout et XXX où des fois c'est une bonne surprise et ça fonctionne en fait et du coup ça je crois que c'était **intéressant de + de mhm + ouais de de pouvoir être dans cette situation de vraiment de de création** en fait [...] (MB – T24)**

3.5 Discussion et conclusion

Les différents axes d'analyse retenus pour ce chapitre nous auront permis de comprendre la manière dont les animateurs et les animatrices ont appréhendé pédagogiquement ce nouvel espace-temps lors de la conduite des rencontres de jeunes à distance.

Bien que plusieurs profils se dessinent, nous pouvons retenir le développement d'un réel processus chez chacune d'entre elles et chacun d'entre eux les ayant conduits à prendre des décisions les ayant fait évoluer chacun à leur échelle. Si au début de leur expérience à distance, les animateurs et les animatrices se sont sentis dépassés par la technique et en situation de stress, ils sont progressivement passés d'un calque du présentiel s'inscrivant dans une forme de continuité pédagogique, à une véritable rupture en termes de pratiques pédagogiques et d'habiletés face au distanciel.

L'interprétation des différents témoignages nous auront permis d'observer un basculement progressif allant d'une pédagogie de la contrainte, considérée par les animateurs et les animatrices comme une version « au rabais » du présentiel pour, au fil du temps, développer une pédagogie de l'ajustement, les ayant amenés à développer des stratégies d'animation et prendre des initiatives pour dépasser les obstacles rencontrés.

Nous avons également pu constater que si la contrainte du distanciel favorisait malgré tout une forme de créativité pédagogique, incitant les animateurs et les animatrices à innover pour s'adapter à la situation des

confinements, nous retenons avant tout le pouvoir formateur de leurs expériences, leur ayant octroyé une certaine émancipation et donc une autonomie pédagogique dans le cadre de leur développement professionnel.

Enfin, au regard de notre analyse, nous pouvons relever que même si les pratiques pédagogiques ont été diversifiées, deux postures pédagogiques face à l'urgence se distinguent : il y a d'un côté les animateurs et les animatrices restant dans la contrainte en envisageant le distanciel qu'au prisme du présentiel, et de l'autre, ceux qui la dépassent faisant alors preuve d'agentivité individuelle.

Les entretiens menés avec les animateurs et les animatrices ont été un moyen de les aider à prendre du recul sur cette approche empirique du distanciel nous permettant de faire émerger ce qu'ils ont « bricolé » et développé en termes de connaissances et compétences. Notre interprétation nous laisse, de ce fait, entrevoir un cadre pour l'animation des rencontres interculturelles en ligne, qui, alors qu'elles s'inscrivaient au départ dans une temporalité à court terme, semblent désormais pouvoir s'envisager dans la durée, correspondant ainsi à une forme d'ingénierie pédagogique qui lui est propre.

Bibliographie

- Albero, B., Linard, M. & Robin, J.-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. L'Harmattan.
- Bouton, C. (2013). *Le temps de l'urgence*. Le Bord de l'eau.
- Bouyssi, C. (2009). Apprentissage télécollaboratif par vidéoconférence de groupe pour l'acquisition de compétences en communication interculturelle. *Les cahiers de l'APLIUT*, 28, 63-74. <https://doi.org/10.4000/apliut.1106>
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 5, HS, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Clementi, K. (2022). Ce que la crise sanitaire révèle du rapport à l'espace : le cas de la fermeture de la frontière franco-allemande en Alsace, *Psychologie Française*, 67(3), 223-247. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2022.03.004>
- Cordier, A. (2017). Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès, La Revue*, 78. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0179>
- Goddard R., Goddard, Y., Kim, E. S., Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher col-

- laboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3). <https://doi.org/10.7202/031976ar>
- Guironnet, G. (2020). Du réel au virtuel : une éducation par le 3^e corps. *Recherches & éducations, HS*. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10291>
- Hébert, F. (2014). Le bricolage éducatif : le comment et le pourquoi. Dans F. Hébert, *Chemins de l'éducatif* (p. 65-78). Dunod.
- Herling, F. (2019). Cibler et formuler des objectifs d'apprentissage, coup de pouce pédagogique. *Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique, HEC Montréal*. https://ernest.hec.ca/video/DAIP/pdf/Coup_de_Pouce_Pedagogique_1_Cibler_et_formuler_des_objectifs_d_apprentissage.pdf
- Hodges, C., Moore, S. Lockee, B. Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause* (5/6), 1-15. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kalika M. (2002). Le défi du e-management. Dans M. Kalika, *Les défis du management* (p. 221-236). Liaisons.
- Kerres, M. (2020). Frustration in Videokonferenzen vermeiden : Limitationen einer Technik und Folgerungen für videobasiertes Lehren. In K. Wilbers (dir.), *Handbuch E-Learning* (p. 59-78). Wolters Kluwer. <https://learninglab.uni-due.de/publikationen/13033>
- Martin, P., Gebeil, S., Filippi, P.-A. & Félix, C. (2021). Impact des usages numériques préexistants des enseignants du supérieur face à l'impératif de l'enseignement à distance en période de confinement. Dans : *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 170-183. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-15>
- Lessard, C. (2022). La conduite du changement institutionnel : art plus que science. *Administration & Éducation*, 174. <https://doi.org/10.3917/admed.174.0017>
- OFAJ/DFJW (2022). Informations aux demandeurs sur les montants de subventionnement en 2023 dans le cadre des dérogations aux directives <https://www.ofaj.org/sites/default/files/media/taux-2023.pdf> (En vigueur jusqu'au 31.12.2023, date à laquelle les nouvelles directives ont été appliquées.)

- Seurrat, A. (2022). La « continuité pédagogique » : une injonction paradoxale ? Le cas des Instituts Universitaires de Technologie. *Distances et médiations des savoirs*, 38. <http://journals.openedition.org/dms/7864>.
- Šorgo, A., Bartol, T., Dolničar, D. & Boh Podgornik, B. (2017). Attributes of digital natives as predictors of information literacy in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 749-767.
- Unesco (2020). Crise du COVID-19 et programmes scolaires : maintenir des résultats de qualité dans le contexte de l'apprentissage à distance. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_fre
- Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <http://journals.openedition.org/dms/5203>
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations*, HS. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10451>

4 L'apprentissage interculturel en ligne – défis, obstacles et opportunités

4.1 Introduction

Peu après l'annonce de l'épidémie de Covid-19, les rencontres dans le domaine de l'éducation non-formelle organisées initialement en présentiel ont dû être adaptées et basculer, pour une grande partie d'entre elles, en distanciel. Les activités permettant un apprentissage interculturel, élaborées initialement pour des rencontres où les participantes et participants sont physiquement présents, ont alors dû être repensées. Au lendemain de ces bouleversements organisationnels, les équipes animatrices et organisatrices de rencontres peuvent témoigner des aspects positifs et négatifs de l'utilisation du format virtuel. Comment l'apprentissage interculturel a-t-il été encouragé et/ou stimulé à travers les rencontres en ligne proposées dans le champ de l'éducation non-formelle ?

Dans cette contribution, nous commençons par donner une vision générale de l'apprentissage interculturel dans le domaine de l'éducation non-formelle et des tendances générales observées dans les rencontres en ligne. Nous présentons ensuite les activités qui apparaissent comme ayant bien fonctionné d'après les discours des animatrices et informateurs, puis nous abordons les difficultés liées au format en ligne qui ont émergé au cours des rencontres. Nous terminons par une discussion portant sur les différentes manières dont l'interculturel est apparu dans les rencontres en ligne et sur des éléments pouvant être complémentaires aux rencontres en présentiel.

4.2 Perspectives didactiques sur l'éducation et l'apprentissage non formels

Le processus d'apprentissage interculturel dans le champ de l'éducation non formelle se caractérise notamment par la rencontre, l'*Erlebnispädagogik* (Heckmair & Michl, 2008) et la mobilité en tant qu'élément constituant du processus (Cavalli & Egli Cuenat, 2019).

Selon Huber (2014), l'apprentissage interculturel du champ non formel se traduit par un travail conscient et dirigé sur les représentations, les attitudes et les comportements des participantes et participants. Souvent, les objectifs d'éducation sont influencés par des idéaux (d'éducation à la paix, du vivre ensemble) et représentent un certain point de vue social et/ou politique qui peut paraître moins « neutre » que l'enseignement-apprentissage de l'interculturel au sein des systèmes scolaires.

Dans les rencontres soutenues par l'OFAJ, la (meilleure) compréhension *des autres*, et de l'altérité en général, semble représenter un des objectifs d'apprentissage premier. Celle-ci se construit par la rencontre en tant que principe conducteur, qui est aussi bien un outil qu'une finalité pédagogique.

Pour Bordes (2012), l'éducation non formelle ainsi que l'animation se caractérisent par des processus sociaux, un apprentissage en groupe et une transformation/une visée transformative, pouvant alors exercer une influence bénéfique sur les représentations et les attitudes des participantes et participants. En didactique des langues-cultures (DDL), Macaire (2019 & 2020) mobilise la notion de *l'expérientiel* que nous proposons ici pour mettre l'accent sur l'importance des trajectoires (langagières, culturelles...) des participantes et participants et le fait de vivre un apprentissage par la participation à la rencontre. L'*Erlebnispädagogik*, que nous avons déjà évoquée avant, repose également sur ce principe de la découverte et du vécu comme élément constituant de l'apprentissage (Reuter *et al.*, 2013).

Behra & Macaire (2018) soulignent l'influence de *l'expérientiel* en situation de formation. D'un côté, elles voient un « travail autobiographique dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle », de l'autre, elles proposent une « analyse des croyances et pratiques données à voir dans, sur et avec les langues » (103). Elles mettent également en avant l'influence de la part de soi qu'on est prêt à engager dans un processus d'apprentissage.

Un changement peut s'opérer à partir du moment où l'on « parle » le privé, pour en prendre conscience et pour confronter son expérientiel

avec celui des autres, où l'on affine son point de vue par son explicitation et par sa négociation avec autrui (Behra & Macaire, 2018 : 106)

Dans le cadre des rencontres interculturelles, l'*expérientiel* a, nous dirions, davantage de légitimité, il est en quelque sorte l'estampille des apprentissages non formels franco-allemands qui mettent la rencontre et l'interaction au cœur de l'action du dispositif pédagogique.

4.3 De quel interculturel est-il question ?

Les données récoltées donnent à voir différentes facettes du *continuum* culturel (Putsche, 2019 & 2022) qui peuvent aussi bien être qualifiées de *solides* que de *liquides* (Dervin, 2009). Autrement dit, certaines facettes font appel à des appartenances de groupe, d'autres aux rencontres entre individus.

Ces réflexions épistémologiques sont intéressantes car de façon générale, les informatrices et informateurs sont conscients des différentes « traditions » de définition de l'interculturel et de l'évolution de la notion durant les trente dernières années. Dans plusieurs entretiens, elles et ils soulignaient l'importance de se mettre d'accord sur une définition de ce qui peut être qualifié « d'interculturel ».

Äh, oh, das ist ja jetzt gar nicht so einfach zu beantworten, weil wir uns jetzt gar nicht auf einen gemeinsamen Begriff von Interkulturalität verständigt haben. (NB – T6)

Les transcriptions des entretiens montrent différentes visions de l'interculturel qui sont davantage focalisées sur la rencontre entre individus et la sensibilisation à la co-présence de l'image que les uns ont des autres ainsi que l'image qu'elles et ils ont d'eux-mêmes, ce qui rappelle l'importance du travail sur les représentations et les attitudes avec les participantes et participants aux rencontres franco-allemandes.

La rencontre interculturelle représente une situation de départ favorable à l'apprentissage interculturel « non-culturaliste » (Machart & Chin, 2014) parce qu'au-delà de la rencontre de deux ou trois sous-groupes « nationaux », il s'agit d'une rencontre entre individus.

Les informatrices et informateurs sont soucieux des trajectoires pluri-lingues et pluriculturelles de leurs participantes et participants et ne les rangent pas dans des catégories nationales de « Français » ou d' « Alle-

mands ». Elles et ils témoignent de la pluralité des biographies langagières et sociales des jeunes et soulèvent aussi le fait que c'est la présence explicite d'un groupe altéritaïre qui « déclenche » une prise de conscience d'une appartenance à un groupe du pays dans lequel on vit.

Une des animatrices explique que c'est la rencontre franco-allemande qui provoque aussi une réflexion sur la situation interculturelle au sein d'un groupe « national ». Dans la même logique, elle souligne en plus le fait que le regard altéritaïre « légitimise » l'appartenance à un groupe national pour des jeunes qui ne se sentent eux-mêmes pas « Français » ou « Allemands »

*Das sind in der **Regel immer Jugendliche, die alle mit ganz unterschiedlichen kulturellen Backgrounds** kommen und deshalb ist ist eigentlich, wenn wir **deutsch-französische Begegnungen machen, ist das eigentlich auch nur ein Mittel zum Zweck, um auch die Interkulturalität vor Ort zu ähm zu also zu thematisieren, ohne sie explizit zu thematisieren sozusagen, weil dadurch, dass wir ne deutsch-französische Begegnung machen, ist es quasi, ja, da wird es explizit, weil man sagt, wir treffen eine Gruppe aus einem anderen Land ähm, aber es kommt halt auch immer dann im Laufe der Begegnung kommen halt die Themen auch auf, die auch sozusagen schon innerhalb der französischen Gruppe spannend sind. Und ähm, was ich oft schon im Vorfeld gehört und dann auch selber auch erlebt habe, ist dass es auch deshalb interessant ist, weil die Jugendlichen hier oft eben dann auch das Gefühl haben, dass sie, oder sich nicht sehr als Teil der französischen Gesellschaft äh erleben und dann aber tatsächlich auf einmal in so ner deutsch-französischen Begegnung sind sie auf einmal DIE französische Gruppe, also da wird auf einmal eben sind sie in einer Situation, wo überhaupt nicht mehr infrage gestellt wird, dass sie ähm, dass sie Franzosen oder Französischen sind (NB – T10)***

Les différents « angles d'attaque » pour l'apprentissage interculturel que proposent les dispositifs de rencontre (contrairement à un enseignement dans une salle de classe en contexte formel) font que l'interculturel est « contextualisé » (Putsche, 2022) en fonction des différentes situations d'interaction, des visées pédagogiques ou de la composition du groupe.

Nous ne savons pas si l'assemblage « réticulaire » (Martinez, 2018) du panel interculturel représente un savoir conscient ou inconscient chez nos informatrices et informateurs mais elles et ils témoignent d'analyses fines de différentes catégories de situations.

Nous pouvons globalement constater qu’elles et ils identifient plusieurs phénomènes différents ayant trait aux aspects interculturels de la rencontre et proposons la classification suivante :

- Des situations d’interactions interindividuelles qui exposent chaque individu à l’altérité, indépendamment de l’origine nationale des participantes et participants ;
- Des approches comparatives sur le fonctionnement entre deux parties (en France, en Allemagne) ;
- Des partages d’expérience et de traditions des cultures (présentations, danses, informations sur son lieu/pays de vie) ;
- De l’éducation *anti-biais* et anti-raciste ;
- Des différences dues à la socialisation dans un pays, à la manière de communiquer ou de travailler.

Dans la partie suivante, nous proposons de croiser cette classification avec des paramètres d’analyse des extraits d’entretiens menés lors de la deuxième phase de récolte de données. Il s’avère que lors des échanges sur les activités mises en place lors des rencontres en ligne, les exemples donnés par les informatrices et informateurs font majoritairement partie de la première catégorie et constituent de ce fait des situations d’interactions interindividuelles qui exposent chaque individu à l’altérité, indépendamment de l’origine nationale des participantes et participants.

4.4 Des activités en ligne ayant permis des « rencontres interculturelles »

Les activités dont parlent les animatrices et animateurs et/ou organisatrices et organisateurs des rencontres en ligne sont diverses et sont en lien avec la notion d’espace-temps (Behra & Macaire, 2021), dans le sens où elles encouragent les participantes et participants à utiliser leur environnement géographique et spatial, se placent dans des temporalités variables et stimulent différents récepteurs sensoriels.

4.4.1 Découvrir l’environnement personnel

La nouveauté du format à distance pour les rencontres franco-allemandes constitue l’exploration d’aspects, comportements ou fonctionnalités qui

n'existaient pas jusque-là ou n'étaient pas possibles en présentiel. Lorsqu'elles ont lieu sous forme de visioconférence, les rencontres permettent de découvrir le lieu d'habitation des participantes et participants :

naturellement on peut mettre un fond d'écran différent mais um + j'ai trouvé finalement que c'était + sympathique ce ces visios parce que parfois les gens étaient chez eux donc um on voyait un petit peu l'intérieur um de leur maison fin de la pièce donc um +++ donc ça +++ c'était encore plus sympathique parce qu'il y avait ce côté personnel (FJ - T70)*

L'extrait montre un exemple d'apprentissage interculturel ancré dans une logique d'interaction entre individus. Il est question de voir le « chez soi » des participantes et participants qui sont elles-mêmes et eux-mêmes actrices et acteurs et décident de qu'elles et ils souhaitent montrer ou non de leur cadre de vie. Dans une certaine mesure, cette approche permet davantage de centrer la perspective interculturelle sur les individus et non pas sur leur appartenance nationale. Dans le cadre d'une rencontre en présentiel, cette « fenêtre » sur les façons de vivre de chacun n'est pas, ou moins, possible.

4.4.2 Bouger son corps et pratiquer un sport ensemble à travers l'écran

Certaines activités font bouger le corps de manière bilatérale à travers l'écran.

Une organisatrice interviewée donne deux exemples. Le premier exemple se déroule dans le cadre d'un séminaire hybride sur le thème de la production artistique, l'un des groupes de jeunes a mis tant d'énergie dans sa danse que les deux autres groupes de jeunes, au premier abord moins motivés, ont également dansé à travers leur écran pour répondre à cet engouement.

Et voilà et malgré tout en fait il y a eu une telle un tel engouement fin le groupe tunisien a vraiment cherché à +++ à tout donner là dans cette danse c'était um je sais plus exactement quelle chanson était mais c'était um une chanson qui que tout le monde connaissait et um + et ça a fonctionné fin voilà ils * étaient pas debout sur les tables en train de danser non plus mais um + le groupe tunisien a réussi à créer cet engouement côté groupe allemand et aller faire danser + et um + ouais*

ça c'était un beau challenge je trouve + et en plus on a fin on avait la chance d'avoir un immense écran dans cette salle de classe um + donc um + ouais on avait vraiment l'impression que les tunisiens étaient face à nous et um + et + ouais + on sentait l'envie aussi même même de danser encore plus (MQ – T50)

Plusieurs extraits d'entretiens témoignent de ces expériences « particulières » qui ont permis de créer une ambiance de « fête » en ligne malgré la distance (non pas entre tous les individus mais les trois groupes « nationaux ») de cette rencontre. L'exemple montre la volonté de faire vivre certains aspects « classiques » des rencontres en présentiel qui permettent de créer un lien entre les participantes et participants, et qui, très souvent, ont lieu lors des moments festifs (« boum », etc.) ou dans les moments informels. Ce *partage d'expérience* a pu se faire dans ce cas, il a trouvé résonance (Rosa, 2022) à un moment précis. Il est probablement difficile de prévoir des situations semblables (qui sont également très difficiles à planifier dans le cadre de rencontres en présentiel), mais il serait intéressant de réfléchir à des situations de départ qui pourraient favoriser ces partages d'expériences en grand groupe faisant sortir les jeunes de leurs postures statiques / immobiles derrière le(s) écran(s).

Le second exemple concerne une autre rencontre artistique, dans laquelle les jeunes étaient placés en binôme et devaient créer une vidéo sur le thème du sport. Les deux participants dont il est question ne souhaitaient au départ pas traiter le même sport (en l'occurrence football et jongle) mais ont finalement trouvé un compromis en s'enregistrant audio-visuellement en train de jongler et de se faire des passes avec une balle à travers l'écran.

je pense à un autre moment aussi pareil sur des groupes de production où du coup il y eu un groupe um de garçons côté allemand donc j'étais aussi côté allemand qui souhaitait um + travailler sur le sport le foot faire quelque chose dans ce sens-là le cirque et um il y avait un garçon côté français qui souhaitait aussi travailler là-dessus en fait ils se sont pas trop compris au début um le garçon côté allemand avait vraiment en tête le foot et le garçon côté français avait plutôt en tête quelque chose um plutôt cirque etc. alors qu'il n'aimait pas du tout le foot et finalement ils ont réussi à trouver un compromis ils ont fait une vidéo où les garçons côté français faisaient des + voilà passes des jongles des XXX etc. de foot + et bah passer la balle par la fenêtre comme ça um la balle arriver en fait sous forme de + balle de papier côté français + et um + ils la renvoyaient comme ça vers le groupe allemand fictivement fin

*Ils ont réussi à créer quelque chose c'était tout simple c'était voilà + il fallait juste avoir l'idée et + et ça ça a été montré aussi à tout le monde et ça a vraiment créé cette sorte de voilà XXX aussi interculturel de ah bah même si + même si côté + français du coup c'*était pas son XXX le foot il a réussi à en faire quelque chose + um pour pouvoir travailler et échanger malgré tout avec les jeunes du groupe allemand (MQ – T50)*

L'interculturel est ici présent dans l'échange verbal et physique entre les deux participants. La situation, ici présente dans une rencontre en ligne, pourrait être transposée dans une rencontre de jeunes en présentiel.

4.4.3 Utiliser des objets du quotidien

Dans les trois exemples d'activités mentionnées ci-après, les organisatrices et organisateurs interviewés décrivent des échanges interculturels à travers des activités proposées initialement dans des rencontres en présentiel.

La première activité s'appelle « le jeu des citrons ». Il s'agit de travailler sur les représentations et les stéréotypes à partir d'un fruit, dont le choix importe peu. Chaque participante ou participant doit décrire le fruit (ici, une pomme) avant d'analyser en groupe les descriptions faites de ce fruit.

*on a fait euh bah de l'apprentissage interculturel avec euh *je sais pas si vous connaissez la l'activité interculturelle les citrons ? où *chaque pioche un citron le regarde note euh les spécificités les spécificités de son citron euh + après tout le monde remet le citron dans la même manière après on redistribue et leur demande est-ce que c'est votre citron les gens répondent souvent bah non comment vous pouvez reconnaître que c'est vo que *c'est pas votre citron et du coup on fait euh une colonne avec euh qu'est-ce qu'un citron donc c'est rond avec des des bouts pointus c'est jaune la peau est rugueuse blablabla fin toute les caractéristiques générales du citron et vos es caractéristiques personnelles de votre citron et du coup c'est pour travailler sur les stéréotypes la XXX nous on a fait ça avec des pommes et on a s on a fait des vidéos 380 degrés de 24 pommes RIRE donc on a fait l'exercice des citrons en ligne (MB1 – T86)*

La deuxième activité proposée consiste en la préparation d'une recette (une quiche lorraine) par chaque participante ou participant, derrière son écran.

I : en fin de de séminaire en fait on a cuisiné une quiche euh lorraine RIRE ensemble [...] (MG – T78)

I : RIRE Voilà après le la cuisine euh ils ont beaucoup aimé parce que oui ils sont ils sont jeunes et euh souvent ils viennent seulement de quitter la la maison de papa et maman

CF : Oui

I : Et du coup on leur présente des petites recettes faciles et euh chacun fait à son rythme et cætera c'était c'était assez sympa aussi

CF : Et après ils devaient montrer le résultat ou

I : Oui c'est ça on envoyait des photos un peu ouais voilà (MG – T200-204)

La troisième activité citée est « le jeu des 60 secondes » : le principe fonctionne sur la rapidité. Chaque participante ou participant dispose d'une durée donnée pour remplir une tâche : en l'occurrence, mettre 10 perles dans un bâtonnet en 60 secondes.

Et on a essayé donc de de créer ce qui a bien marché c'est quand on créait des jeux justement interculturels qu'on préparait en amont entre collègues franco-allemands donc par exemple on avait le jeu des 60 secondes qui on on a préparé ça que activité qui devait être fait en 60 secondes et on les jouait ensemble et donc en fait euh on avait décidé des par exemple c'était dans sur un bâtonnet mettre 10 perles en en 60 secondes le premier qui a réussi a gagné et du coup euh on avait euh en français et en allemand les traductions mais ENSEMBLE chacun gardait le temps que l'autre traduise à son groupe et on le faisait en en direct ça ça a bien marché ouais (AD – T20)

Les trois extraits proposés ci-dessus utilisent des éléments ou moments du quotidien afin de créer du lien et de la cohésion parmi les membres du groupe. Les animations proposées sont initialement conçues pour le format en présentiel et sont adaptées au distanciel.

4.4.4 Se quitter visuellement pour mieux se connaître et échanger

Un organisateur cite deux exemples de moments où des tâches, remplies individuellement, ont été mutualisées afin de les vivre ensemble.

La première tâche donnée aux participantes et participants était de quitter son écran pour « découvrir son environnement » puis de se regrouper pour restituer ce que chacun avait vécu.

c'est ça qui a bien marché aussi je crois c'est les moments où on quittait l'écran en fait où chacun allait faire un truc et après on allait restituer et montrer aux autres ce qu'on faisait en fait fin de de sortir de cette logique d'être derrière d'un écran tout le temps et donc du coup le le rallye de cryptage c'était fin voilà l'idée de on avait + il y avait +++ il y avait 6 missions en fait 6 questions 6 choses à faire avec soit une photo à faire une prise de son de quelque chose um + faire une interview de quelqu'un fin bref différentes choses et donc ça avec 6 colonnes sur un Padlet et donc toutes les personnes partait sur une après-midi faire ça remplissaient le Padlet et le soir on prenait un temps de restitution (MB – T50)

Pour compléter cette expérience, les participantes et participants avaient à leur disposition une playlist composée par l'équipe organisatrice avec les chansons préférées des participantes et participants, mentionnées lors de l'inscription. L'objectif était, une fois de plus, d'être ensemble malgré la distance.

I : c'était accompagné d'une playlist et c'était la playlist du groupe en fait on avait souvent pendant les XXX ou soit pendant les inscriptions soit en début de semaine on demandait à chacun une chanson qu'il envoyait juste à l'équipe donc les autres n'étaient pas au courant um + une chanson qu'il écoutait en ce moment beaucoup qu'il aimait et voilà et après nous on créait la playlist et on envoyait le lien de la playlist donc on disait aussi aux groupes voilà de de faire son rallye en mettant la musique et d'écouter voilà et la la playlist ça a sacrément bien marché aussi en fait [...] c'était quelque chose qui connectait qui sortait de l'écran en fait qui sortait de ça ouais

CF : En fait tout le challenge d'arriver à créer une cohésion en fait + malgré l'écran (MB – T50)

L'espace est, dans les deux exemples ci-dessus, utilisé pour rendre commun des tâches individuelles. Plutôt que de découvrir l'espace de vie commun, comme il est coutume dans une rencontre en présentiel, les jeunes sont ici amenés à (re)découvrir leur lieu de vie et à partager leur quotidien avec les autres participantes et participants. La *cohésion* de groupe est décrite comme étant l'objectif de ces activités. La *cohésion* se révèle

correspondre aux fondations de la création du groupe. Les activités proposées permettent de « connecter » les participantes et participants, « aller outre l'écran », comme dit l'informateur, pour rendre les relations créées à travers l'écran plus individualisées et cohésives.

4.4.5 Se servir de la musique pour interagir

La musique a été également utilisée sous la forme d'objet principal en tant qu'activité interculturelle, en l'occurrence grâce au jeu de la chaise musicale. Le but de ce jeu est de danser tant que la musique est active et d'être immobile (en présentiel assis sur une chaise) dès que la musique s'arrête. L'activité a été adaptée au format virtuel, en dansant puis en quittant sa caméra à la pause de la musique.

**je sais pas si vous connaissez ce cette animation linguistique de euh on met une musique tout le monde sort de son écran y'a une personne qui rentre avec un geste et tout le monde le reproduit puis du coup 'fin du coup c'est vraiment des passages d'écran donc un moment tous les é tous les écrans sont vides à nouveau une autre personne rentre et cætera ça sur un projet ça a été euh ADORÉ et en fait euh les jeunes ont voulu le reprendre euh régulièrement et à la fin pour se dire au revoir on a re 'fin ça c'est venu d'elles et d'eux euh les personnes ont voulu recommencer ce truc là pour se dire au revoir mettre de la musique à fond (MB1 – T86)*

L'organisateur interviewé insiste sur le fait que les jeunes ont *adoré* cette activité. L'engouement envers cette animation peut s'expliquer par le fait que les jeunes sont stimulés à travers un canal audio externe (en l'occurrence de la musique) et une contrainte ludique (devenir immobile dès que la musique s'arrête). L'utilisation des caméras et *a fortiori* du format en ligne ont ici une place intégrale. L'écran prend tout son sens dans cette activité, conçue initialement pour des activités en présentiel, puisqu'il permet d'ajouter un attrait supplémentaire à l'activité, grâce aux icônes animées par les caméras présentes sur l'écran.

4.4.6 Entrer en contact physique épistolairement malgré la distance

Pour permettre aux participantes et participants d'échanger et de pratiquer les langues, il a été proposé à chaque participante ou participant

d'écrire une lettre manuscrite à une participante ou un participant de l'autre groupe d'échange. Pendant la visioconférence, chaque participante ou participant lisait la lettre qu'elle ou il avait écrite dans sa langue. Le ou la destinataire, à l'aide de l'équipe organisatrice et d'un intervenant extérieur, essayait de déchiffrer et comprendre la lettre reçue.

y'a un intervenant qui les a fait s'échanger des lettres envoyer une lettre physique à un autre participant du groupe et qui du coup a lu cette lettre à voix haute devant tout le monde et du coup la personne qui l'avait envoyée l'a envoyée dans une langue qu'elle parlait et la personne qui l'a reçue ben elle la comprenait pas forcément cette langue-là donc il y avait ce moment de déjà déchiffrer parce que c'étaient des lettres écrites à la main en plus RIRE

*donc déchiffrer l'écriture et *puisse se traduire enfin essayer du coup avec notre aide de traduire cette lettre ça c'était assez fort aussi parce que alors c'est ce que disait l'intervenant c'était très enfin alors lui c'est un comédien metteur en scène qui fait beaucoup d'impro et il a trouvé très fort parce que c'était un des réticents il *voulait pas du tout il s'est dit non mais moi je travaille pas du tout comme ça c'est pas possible il faut qu'on trouve un autre moyen*

et du coup, il avait trouvé ce moyen physique de quand même rentrer en contact physiquement de quelque sorte et il a trouvé ça très fort de voir quelqu'un lire une lettre et de voir en même temps la personne qui a écrit la lettre écouter sa propre lettre (H&G – T111)

Cette activité d'envoi de lettres manuscrites prend sens grâce à la distance physique et géographique. La distance est utilisée afin de développer des compétences langagières et d'apprendre à connaître davantage une ou un autre jeune.

4.5 Des difficultés liées au format à distance

Malgré des moments parmi les rencontres en ligne où l'équipe organisatrice a réussi à transformer des activités normalement faites en présentiel pour stimuler l'apprentissage interculturel, des difficultés ont souvent émergé, notamment celles liées aux outils numériques. Nous proposons, dans cette partie, de présenter les obstacles évoqués : la distance provoquée par l'écran, le manque de moments informels permettant des échanges (no-

tamment interculturels) et les problèmes informatiques ou de connexion impactant la rencontre. Puis, nous finissons par aborder le format hybride et voyons de quelle manière il peut constituer une possibilité complémentaire aux rencontres en présentiel.

4.5.1 L'écran, un obstacle dans l'interaction

Nous voyons dans les deux extraits ci-après que l'écran constitue un obstacle à une communication fluide. Les exemples montrent que la présence d'un écran se prête moins à la prise en compte de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur en tant que personne et aux rencontres riches (Ben Hamou-da, 2023) et singulières.

L'une des organisatrices de rencontres évoque le fait que la question des caméras est délicate. En effet, certains jeunes ne souhaitent pas allumer leur caméra ; l'équipe organisatrice a du mal à décider s'ils ou elles peuvent obliger les jeunes à les allumer ou non. Le problème d'un échange sans caméra est l'absence de visuel et de visage : il est alors plus compliqué de savoir ce que son interlocutrice ou interlocuteur sans caméra fait réellement pendant la rencontre et si elle ou il est présent.

*je trouve que c'est un sujet important auprès des jeunes *y'en a qui veulent vraiment pas avoir leur caméra d'allumée euh et ça c'est toujours aussi des discussions est-ce qu'on les oblige à avoir leur caméra ou pas est-ce qu'ils peuvent participer sans caméra ou pas [...] euh parce que finalement si *y'a pas de caméra *on sait pas si ils sont vraiment là ou pas et c'est toujours très compliqué d'animer + euh si les caméras sont coupées (MG – T160)*

Le format à distance, plus particulièrement au vu de la présence d'un écran au milieu de l'interaction, amène moins les jeunes à comprendre qu'ils interagissent avec d'autres personnes. Dans l'exemple ci-dessous, l'informatrice évoque la difficulté pour les jeunes à se rendre compte de l'âge des interlocuteurs avec qui ils échangent.

*ce que disait l'animatrice qui a animé l'échange il y avait de l'envie en fait il y avait de la curiosité en fait il y avait la curiosité de voir qui est en face etc. et en même temps elle disait aussi que + l'écran a fait qu'ils *ont pas vraiment compris qui était en face fin ils ont essayé de comprendre fin c'*était pas si évident que ça en fait parce que du coup +++ ils * se sont pas rendu compte qu'ils avaient + l'âge était très*

différent par exemple XXX et du coup là il y a un espace d'écran en fait de de filtre en plus qui a + qui fait que XXX c'est pas facile en fait je trouve que fin en même temps c'était positif fin les le retour des des jeunes de de l'équipe c'était quelque chose de positif mais que c'était +++ c'était quand même assez différent d'un échange interculturel en présentiel que l'on fait depuis um depuis longtemps hein (MB – T8)

Ces deux extraits reflètent l'absence d'une personnalisation et d'une singularité des rencontres à distance. L'écran forme une entrave à des échanges limpides.

4.5.2 Le format à distance, moins propice aux moments informels

La présence d'interculturel est fréquemment associée aux moments informels. Dans les extraits d'interviews ci-dessous, nous verrons que la réduction, voire l'absence de moments informels, lors de rencontres à distance en comparaison à des rencontres en présentiel paraît être un inconvénient important.

Au début de la pandémie, lorsque les rencontres en présentiel ont dû être suspendues, des organismes ont proposé de se rencontrer tout de même, en ligne. Toutefois, certaines participantes ou certains participants ont refusé ce format, prétextant qu'elles ou ils étaient intéressés par « l'aventure interculturelle », qui ne pouvait avoir lieu qu'en présentiel.

au moment par exemple ou on a dû annuler les projets on a prévenu tout le monde en disant ben désolé en fait le projet ne pourra pas avoir lieu par contre comme petit lot de consolation on voudrait vous proposer un temps d'échange et de pratique artistique en ligne pour ceux qui ont envie et tout ça

*et là on a des gens qui nous ont dit ah non non non moi en ligne enfin je veux vivre une semaine avec les gens je veux cette aventure interculturelle et s'il *y a pas ça ça *m'intéresse pas de faire des mouvements derrière ma caméra tous en même temps et d'apprendre à se connaître sur un écran il y en a il y en a certains pas BEAUCOUP hein mais il y en a qui ont eu cette enfin on les comprend aussi c'est pas c'est pas pareil + (H&G – T122)*

Dans l'extrait ci-après, l'informatrice évoque un avantage aux rencontres en ligne : le format à distance permet d'être plus efficace, parce que l'on

aborde davantage de sujets concrets. En effet, le format à distance entraîne une réduction de moments ou de discussions informels, notamment sur des sujets de la vie quotidienne. D'un autre côté, cet aspect informel des rencontres en présentiel manque dans le format à distance et est difficile à instaurer dans des rencontres en ligne. La création de liens amicaux se développe à travers les moments informels, tels que boire un café, prendre le petit-déjeuner, se balader, etc.

I : si ça se limite + à un échange au point de vue de thème ou au point de vue de contenu + des idées um +++ je dirais peut-être + que + en virtuel on en profite mieux parce qu'on a un certain lapse de temps et um +++ et on parle directement du sujet hein et donc je pense que les thèmes sont abordés de façon plus concrète + on avance on échange des idées [...] MAIS par contre c'est plus bénéfique au point de vue + personnel parce qu'en présentiel on parle de soi on se fait des accolades um + on boit un café ensemble donc on a je trouve que le côté personnel le côté amical est tout aussi important dans les échanges que que le thème en soi parce que dès qu'on il y a une une ambiance de confiance qui est instaurée on a plus envie d'aller vers les autres

LS : Ce qui manque en ligne c'est les moments informels en fait (FJ – T76)

Les moments informels étant moins présents dans le format à distance, il apparaît plus compliqué, d'après les dires de l'informateur cité ci-dessous, de créer des rencontres riches et des relations profondes. La dimension interculturelle est, elle aussi, fortement liée aux temps informels et est, par conséquent, moins manifeste dans les rencontres en ligne.

pour moi il me semble que la dimension interculturelle elle passe énormément par les temps informels et que du coup en visio là pour le coup ça appauvrit vraiment le fait de pas vivre ensemble de pas être ensemble au petit dej' ou de pas aller boire des coups le soir enfin tous ces tous ces moments-là où on a une vraie rencontre humaine en fait ou on apprend à connaître les autres pas seulement sur le plateau pas seulement dans le travail mais aussi en tant qu'être humain alors ça ça manque cruellement ça reste quand même hyper en surface (H&G – T59)

Lors d'une interaction orale, les langages verbal et non verbal font partie intégrante de la discussion. D'après l'extrait d'un entretien avec une organisatrice de rencontres de jeunes, la barrière de la langue est beaucoup

plus présente dans une rencontre en ligne qu'en présentiel puisque le langage corporel n'est pas là pour accompagner les paroles. Il est ainsi plus difficile de communiquer dans une langue étrangère au sein d'une rencontre à distance.

*D'un point de vue individuel c'est plus l'enjeu de la du groupe en ligne de rencontrer un autre groupe en ligne et et y'a énormément de barrières euh 'fin la barrière de la langue est encore plus difficile parce qu'*on a pas le le langage corporel ? + 'fin *on peut pas vraiment compter sur le langage corporel on est plus dans la difficulté d'interpréter les euh les mimiques et les attitudes 'fin c'est euh + y'a plus de choses basée peut-être sur euh l'oralité ? dans le en ligne parce qu'on est plus statique + donc l'interculturel est dans les rencontres (MB1 – T4)*

La dynamique de groupe se combine à la *cohésion* de groupe. Elle passe par l'attachement sentimental et amical entre les membres. Il est plus aisé de développer des liens amicaux et *a fortiori* une cohésion de groupe lorsque l'on est physiquement présent. L'informatrice explique dans l'extrait ci-après que le format à distance permet de maintenir le lien, mais pas de le créer.

*je crois que le pire c'est le hybride + vraiment avoir un groupe d'un côté ensemble derrière un un seul écran et des individus de l'autre côté + je crois que ça c'est en tout cas en tant qu'anim je crois que c'est un un des pires trucs parce que y'a une euh une dynamique de groupe qui s'opère là où les gens se sont retrouvés euh physiquement euh dont les autres 'fin auxquelles autres + au desquelles ? de laquelle les autres sont exclus phy bah physiquement parlant parce que de toute façon *c'est pas possible à créer et ils n'ont la possibilité vraiment de la créer avec les les autres individus qui sont en ligne et ça crée euh une dynamique à deux temps deux espaces temps je dirais (MB1 – T16)*

La cohésion de groupe et la création de liens entre les membres permet l'individualisation de la rencontre, puisqu'elle encourage une prise en compte de la singularité de chaque individu.

La distance et le format en ligne apparaissent être des obstacles à la considération de chaque membre du groupe en tant que personne singulière et au développement de liens amicaux entre les participantes et participants. L'interculturel serait davantage présent dans les moments informels. Au vu de la réduction de moments informels dans les rencontres en ligne, l'interculturel paraît par conséquent être atténué.

4.5.3 Des difficultés liées aux outils informatiques

Les rencontres de jeunes en ligne se heurtent à des difficultés liées aux outils informatiques, telles que la connexion informatique, les bugs de plateformes en ligne ou le matériel informatique. Ces problèmes gênent voire coupent les échanges en ligne et engendrent du stress et des difficultés à stimuler des échanges interculturels. Le changement de rythme et l'adaptation du présentiel au format à distance demandent beaucoup de concentration de la part des organisatrices et organisateurs, affectant ainsi la rencontre interculturelle.

Une organisatrice illustre ses propos en parlant d'une situation où la connexion informatique boguait, ce qui provoquait énervement et irritation au sein du groupe. Les participantes et participants ont tiré des conclusions hâtives de cette situation, en associant des stéréotypes aux participantes ou participants chez qui la connexion était mauvaise.

*La technique ne fonctionnait pas toujours et + ça engendrait + des problématiques soi-disant interculturelles mais de + les français sont comme si les tunisiens sont comme ça En fait c'était la conséquence d'une technique qui ne fonctionnait pas et ça fin je * pense pas que ça aurait eu lieu um + voilà mais c'était des interprétations qui étaient faites par certains jeunes parce qu'ils étaient frustrés parce que mais c'était des choses toutes bêtes il suffisait que le la caméra bloque à un moment sur une expression de visage ou quoi et du coupe voilà il y a avait des interprétations ou des des conclusions qui étaient tirées de là alors que ça * signifiait rien du tout en fait (MQ – T64)*

4.5.4 Difficulté d'organiser des rencontres hybrides « simultanées »

Avec l'accroissement de l'épidémie, le confinement a été instauré rapidement dans plusieurs pays d'Europe, en l'occurrence en France et en Allemagne. Cette situation a touché plusieurs rencontres franco-allemandes qui devaient avoir lieu en présentiel mais qui ont finalement eu lieu de manière hybride « simultanément » : un groupe de participantes et participants était en présentiel tandis que l'autre groupe était à distance. Les rencontres se sont déroulées en ligne, durant lesquelles les participantes et participants étaient regroupés devant un ou plusieurs écrans, pour celles et ceux qui s'étaient rencontrés physiquement et étaient ensemble au moment de la rencontre, et à distance individuellement pour ceux qui étaient contraints de rester isolés.

D'après les dires de l'informatrice citée ci-dessous, la dynamique de groupe était différente entre les participantes et participants qui se retrouvaient en présentiel et ceux qui étaient à distance. L'organisatrice raconte son expérience de rencontre trinationale franco-germano-tunisienne, pendant laquelle les participantes et participants français, physiquement ensemble, ont totalement décroché de la rencontre hybride simultanée et n'ont, au bout d'un moment, plus du tout participé à la rencontre.

*I : c'était les Français qui étaient absents um + ils étaient 8 um au début de la semaine côté français et puis rire voilà ils sont tombés comme des mouches um au fil de la semaine ils se sont pas du tout saisi du programme ça a été extrêmement compliqué pour tout un tas de raisons et um + et à la fin de la semaine fin le dernier jour il *y avait personne*

*ils étaient encore dans leur hébergement hein coté français et + voilà ils allaient aux repas etc. mais ils venaient plus face à l'écran ils * participaient plus du tout au programme et donc bah*

là heureusement qu'on avait un groupe tunisien et un groupe allemand rire parce que s'il y avait plus d'échange*

CF : Oui

*I : Mais mais ça aurait été la même chose avec voilà donc ça ce groupe-là XXX ça c'est un énorme souci et en fait +++ c'était un énorme souci aussi pour l'équipe qui était sur place et donc moi j'étais censé chapoter le séminaire entier donc dans les trois pays sauf que + n'étant pas sur place um c'est aussi difficile d'intervenir de savoir quelle décision prendre etc. et puis il faudrait aussi apprendre au-delà d'animer en ligne gérer un conflit en ligne parce que là c'était clairement la gestion de conflits et ça paraissait insurmontable rire de gérer ça en ligne et puis on se disait que voilà deux groupes étaient encore présents et participaient mais + um en fait non là il *y pas eu d'échange côté français ouais ça n'a pas du tout fonctionne et je pense le groupe était trop loin fin incapable aussi mentalement aussi de participer à ça (MQ – T130-132)*

Le format des rencontres hybrides « simultanées », c'est-à-dire où deux groupes sont l'un et l'autre regroupés physiquement mais se voient à distance, paraît compliqué au vu du double canal de communication.

4.5.5 L'hybride « successif », une alternative permettant l'usage du numérique et du présentiel ?

Le format hybride d'une rencontre peut prendre deux sens : l'hybride « simultané », où un groupe est en présentiel et l'autre groupe à distance de manière individuelle, ou l'hybride « successif », où les deux groupes se rencontrent ensemble soit en présentiel, soit à distance, mais toujours sous le même format tous ensemble. L'organisateur interrogé voit dans ce format le futur et une possibilité d'enrichir les rencontres en présentiel.

I : les deux sont complémentaires en fait fin je trouve que + je crois que ça fait sens quand c'est complémentaire en fait fin entre le en ligne et le présentiel je +++

CF : Umhm

I : J'ai du mal à imaginer je sais pas que des échanges qu'en ligne fin je crois*

CF : Vraiment hybride alors du coup vraiment um + um peu des deux quoi

I : Ouais ou avec une connexion entre les deux fin je sais pas un temps où il y effectivement a un échange en ligne et après il y un échange en présentiel XXX quelque chose qui se prépare ne fait je pense que là + là ça peut faire sens en fait en tout cas il y a un côté complémentaire entre les deux en fait (MB – T84-88)*

Une rencontre au format hybride « successif » permet aux apprenantes et apprenants, lorsqu'elle commence par le format à distance, de stimuler les participantes et participants à se rencontrer en présentiel.

I1 : je me dis peut être avec le temps on va + nous on a envie de garder des formats virtuels parce que vraiment c'est quelque chose qui apporte on trouve que c'est un outil différent

AH : hmhm

I1 : Et et qui permet d'avoir un premier avant-goût ça peut donner envie de la mobilité donner envie de se rencontrer (H&G – T89-91)

L'hybride « successif » et l'intégration du format à distance dans des rencontres permet de maintenir le contact, le lien entre les participantes et

participants. De plus, certaines participantes ou certains participants, qui pourraient être réticents à l'idée de participer à une rencontre en présentiel, peuvent se sentir rassurés à l'idée d'avoir une première rencontre en ligne avant celle en présentiel.

*I : ce que je trouve intéressant c'est vraiment qu'ils peuvent garder lien régulièrement parce qu'une rencontre euh en présentiel voilà ils vont aller euh deux semaines à un endroit bon certes ils sont dans une bulle pendant deux semaines ils sont tous ensemble mais après ils peuvent se quitter et *pas forcément rester en en lien avec le pays partenaire ou les gens ? alors que si là y'a des petits modules ou de temps en temps un peu en mode XXX mais du coup en ligne où ils ont des activités franco-allemandes + je trouve que ça crée des liens parce que nous on a eu ça avec les*

CF : Mmh

I : Avec les professionnels en fait ou euh bah là ils ils se connaissent très très bien alors qu'ils se sont vus pendant très longtemps en ligne RIRE ils se sont rencontrés très tard vraiment en en en présentiel + et ça crée des liens différents je trouve que euh seulement du

CF : Mmh

*I : Du présentiel et c'est je trouve ça très intéressant aussi + et ça permet effectivement je pense aux gens qui *osent pas faire le pas de partir tout de suite du coup de de prendre confiance et de partir je pense par la suite*

CF : Ouais ça permet vraiment euh je j'ai l'impression ce que vous dites de de susciter la la curiosité encore plus 'fin de donner peut-être plus envie ça fait un peu comme un un teaser de RIRE

I : C'est ça

CF : La rencontre en présentiel RIRE (MG – T102-109)

Une rencontre au format de l'hybride « successif » semble être une alternative aux rencontres entièrement en présentiel ou à distance. Elle permet aux participantes et participants d'appréhender plus facilement la rencontre des membres du groupe, et ainsi de développer une cohésion de groupe plus aisément.

4.6 Quelle place à l'interculturel dans les rencontres en ligne ?

Dans le cadre des rencontres en présentiel, l'apprentissage interculturel « véritable » semble être plutôt présent dans les moments informels, puisque ces derniers permettent des rencontres pleines, correspondant à la rencontre de l'autre personne en elle-même, « un moment où des personnes uniques ajustent leurs places réciproques, leurs perceptions, leurs connaissances et s'ouvrent à la complexité de ce qui est vécu et éprouvé dans des chemins de vie » (Ben Hamouda, 2023). Les informatrices et informateurs soulignent l'importance des moments informels pour un apprentissage qui peut, certes, être déclenché durant le programme mais se poursuit notamment durant les pauses du programme et se caractérise par une multimodalité riche, mobilisant différents sens, des compétences langagières et des compétences interactionnelles d'ordre général.

Au moment de la forte hausse de la pandémie de Covid-19 et du passage des rencontres à distance des rencontres, les activités, normalement proposées en présentiel, ont été adaptées au format en ligne. Quelques activités ont permis de stimuler, bien que à distance, des rencontres qualifiées par nos informatrices et informateurs comme « riches », correspondant à des rencontres interculturelles non pas entre deux cultures (nationales), mais entre des individus singuliers.

Le format numérique et en ligne a constitué des contraintes sous différents aspects :

- au vu des difficultés techniques et de connexion ;
- au vu du format qui était différent d'une rencontre en présentiel, souvent plus impersonnel.

Les équipes organisatrices et animatrices ont tenté d'adapter des activités pour stimuler des apprentissages et rencontres interculturels.

Le changement de format et les tentatives qui en ont découlé ont permis d'aboutir à la conclusion que le format de l'hybride « successif », où la rencontre se fait soit en présentiel, soit à distance, mais toujours sous le même format pour l'ensemble des participantes et participants, constituait une alternative complémentaire aux rencontres en présentiel. Ce format permet aux participantes et participants de se rencontrer une première fois – en l'occurrence, à distance –, suscitant un avant-goût de la rencontre en présentiel, et autorisant les participantes et participants moins à l'aise en présentiel à connaître le groupe avant de se rencontrer physique-

ment. Cette plus-value du format hybride est notamment une perspective pédagogique pour les publics de participantes et participants ayant moins l'habitude de voyager et qui se trouvent, de ce fait, plus rapidement intimidés par l'idée de partir en mobilité dans un pays « inconnu ». Le fait de pouvoir faire connaissance en amont grâce au format en ligne permet de surmonter certaines craintes et sentiments d'insécurité linguistique et / ou culturelle.

4.7 Conclusion

Notre contribution a proposé un panorama des types d'apprentissage interculturel dont témoignent les organisatrices et organisateurs. Nous avons croisé cette classification dans un deuxième temps avec des témoignages sur des situations ou des problèmes concrets qui se trouvent dans les transcriptions d'entretiens de notre corpus.

Il s'avère que le souci de l'apprentissage interculturel représente un élément central pour les informatrices et informateurs. Il ne ressort pas seulement quand il est abordé explicitement dans l'entretien mais apparaît aussi en filigrane dans la gestion technique ou le travail en équipe. Cette caractéristique est certainement due à la spécificité des rencontres qui se veulent interculturelles, et la sensibilité et l'exigence qu'ont les organisatrices et organisateurs face à ce paramètre important de leur travail.

Bibliographie

- Huber, J. (2014). Comment développer la compétence interculturelle par l'éducation. In J. Huber & C. Reynolds (dir.), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* (p. 91-99). Conseil de l'Europe; Cairn.info. <https://www.cairn.info/developper-la-competence-interculturelle--9789287177452-p-91.htm>
- Behra, S., & Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges CRAPEL*, 39, 99-120.
- Behra, S., & Macaire, D. (2021). La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : Ouvrir le champ des possibles. *Mélanges CRAPEL*, 42(3), 16-30.

- Ben Hamouda, L. (2023, mai 11). *Un mot, un enjeu : La Rencontre. Une parole de Jacques Marpeau transcrite par Daniel Gostain*. cafepedagogique.net. <https://www.cafepedagogique.net/2023/05/11/la-rencontre/>
- Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 7-11. <https://doi.org/10.4000/dse.338>
- Cavalli, M., & Cuenat, M. E. (2019). Mobilité à des fins d'apprentissage : Un modèle conceptuel et un dispositif de médiation pour des processus réussis de mobilité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6904>
- Heckmair, B., & Michl, W. (2008). *Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik* (6., überarb. und erw. Aufl). Reinhardt.
- Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ?. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 86(2), 79-92. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0079>
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 172(172). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>
- Machart, R., & Chin, S. Z. (2014). Enseigner la culture de l'autre : la tentation culturaliste. *Multilinguales*, 3, 21-36. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1559>
- Martinez, P. (2018). Vieux démons, nouveaux défis dans l'enseignement des langues : Vers une didactique réticulaire. *Essais*, 14, 157-177. <https://doi.org/10.4000/essais.372>
- Putsche, J. (2019). Enseigner l'allemand en région frontalière : l'interculturel transfrontalier à l'épreuve. *Les langues modernes*, 03/2019, 67-77.
- Putsche, J. (2020). Enseigner dans une visée transfrontalière. L'enseignant de langue comme passeur d'une langue-culture à l'autre. Retours réflexifs et état des lieux d'une recherche frontalière. Dans N. Dziub (dir.), *Le Transfrontalier. Pratiques et représentations* (p. 95-113).
- Putsche, J. (2022). *L'interculturel contextualisé : franco - allemand, frontalier, transculturel. Une approche sociodidactique* [Note de synthèse de l'habilitation à diriger des recherches]. Université de Lorraine.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance : Entretiens avec Wolfgang Endres*. Éditions le Pommier.

Laurence Schmoll

5 Animation de rencontres interculturelles en ligne et gestion des interactions au sein du dispositif technopédagogique

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéressons plus spécifiquement au lien qui est fait dans le discours des répondantes et répondants entre les interactions mises en œuvre et les possibilités interactives que permet le dispositif en ligne, dans le but d'étudier quelles sont les plus-values et les limites des rencontres à distance sur les interactions entre les participantes et les participants, comparé à ce qui se passe durant les rencontres en présentiel. Cette analyse permettra d'observer les particularités des échanges en ligne et de voir comment les intervenantes et les intervenants ont su les prendre en main. Nous pourrions ainsi inventorier des propositions d'activités et d'outils qui ont semblé efficaces aux animatrices et aux animateurs de rencontres interculturelles de jeunes en ligne.

5.1 Cadrage théorique

Avant de présenter les résultats de cette étude, nous nous proposons de revenir sur un certain nombre de concepts que nous mobilisons de fait lorsqu'il s'agit de parler d'interactions en ligne. En effet, celles-ci se déroulent au sein d'un dispositif technopédagogique sur lequel nous nous proposons de nous attarder avant de nous consacrer aux notions d'interaction et d'interactivité elles-mêmes.

5.1.1 Dispositif technopédagogique : concepts sollicités et problématisation

Les différents confinements ont nécessité le passage en ligne et la découverte ou l'exploration de différents outils pédagogiques et de communi-

cation afin de rester en contact avec les participantes et participants aux rencontres. La combinaison de ces éléments (matériel, outils, participantes et participants) forme des dispositifs technopédagogiques aux configurations aussi variées que le sont les situations de rencontre ayant eu lieu au moins en partie à distance. Si la grande majorité des animatrices et animateurs ont choisi la visioconférence en testant différents outils pour ce faire (*Zoom* (Cisco Systems, 2013), *BBB* (BigBlueButton Inc., 2007), *Teams* (Microsoft, 2016), etc.), chaque type de rencontre a donné lieu à des particularités sur le format (tout distanciel ou hybride, tout synchrone ou alternance d'activités synchrones et asynchrones), le déroulement des activités elles-mêmes (collectif ou petits groupes), les choix d'animation effectués (chant, jeu, danse, débat, etc.), ainsi que les modalités et les outils de communication et d'échange de contenus (*Padlet* (Padlet, 2012), *WhatsApp* (WhatsApp, Inc., 2009), *Gather.town* (Gather Presence Inc., 2020), etc.). Quelle que soit la configuration du dispositif technopédagogique sélectionné, celui-ci assure une médiation d'un autre type qu'en présentiel entre les participantes et les participants mais aussi entre les participantes, les participants et le monde. Il modifie ainsi nécessairement « le rapport du sujet au savoir, à l'action, aux autres ; etc., mais [...] contribue également à transformer le savoir, l'action ainsi que la relation » (Burton *et al.*, 2011 : 74).

Un premier aspect est que, étant donné son caractère multiple et multimodal¹, il conduit les animatrices et les animateurs à devoir développer une compétence technosémiopédagogique. Cette dernière consiste en « l'utilisation appropriée des ressources sémiotiques [expressions du visage, gestes, sourire, clavardage, prosodie, etc.] et technologiques [écran, webcam, micro, etc.] disponibles pour favoriser l'apprentissage [et l'animation dans notre cas] en ligne [et] qui produisent un certain nombre d'effets sur les échanges en ligne [...] » (Guichon & Tellier, 2017 : 14). Un des objectifs de notre analyse est ainsi d'observer quelle compétence technosémiopédagogique spécifique aux rencontres interculturelles de jeunes en ligne il a été nécessaire de développer durant le contexte des confinements.

Pour ce faire, il nous faut également solliciter le concept d'affordance, conçu comme « une action qu'un individu peut potentiellement accomplir dans son environnement » (Ziglar, 2008 : 377), cité par Guichon

¹ « La multimodalité renvoie à l'existence d'une pluralité de modalités/ressources sémiotiques, sans qu'il y ait nécessairement (mise en) dialogue ou interaction entre elles. Nous l'utiliserons également comme terme englobant « neutre » ». (Azaoui, 2019)

& Tellier, 2017 : 13). Un dispositif technopédagogique propose ainsi un certain nombre d'affordances ; l'utilisatrice ou l'utilisateur peut choisir de les ignorer, de s'en emparer ou encore de les détourner de leur utilité d'origine. Cohen (2017) s'intéresse par exemple à l'affordance du cadrage de la webcam et à sa contribution dans la construction du sens. Selon le plan qu'elle ou il choisit, l'utilisatrice ou l'utilisateur véhicule une image différente d'elle-même ou de lui-même et cela peut avoir une conséquence sur les interactions. L'affordance peut renvoyer au matériel mais aussi à l'outil utilisé. L'utilisatrice ou l'utilisateur peut ainsi choisir, avec un outil de visioconférence, d'utiliser ou non le tableau blanc, et elle ou il peut s'en saisir de plusieurs façons différentes : pour faire une activité coopérative où chacune-chacun participe à l'élaboration du contenu, pour copier-coller un texte et le modifier en direct (surlignage, mots dans d'autres couleurs, etc.), pour dessiner, etc. S'intéresser aux affordances du matériel et des outils permet ainsi de relever le caractère convivial et intuitif de ces derniers, tout en gardant à l'esprit que ces qualificatifs « ne correspondent pas à des réalités matérielles stables, communes à tous, mais à des constructions sémiotiques, c'est-à-dire à des effets de sens, des interprétations que [chacune-]chacun attribue, selon les modes, les goûts, à telle ou telle interface » (Pignier, 2012, en rapportant les propos de Deni, 2002).

Travailler avec un dispositif technopédagogique met également en jeu le concept de « séquences latérales » (Guichon & Tellier, 2017 : 16) qui constituent « une interruption momentanée d'une activité en cours pour résoudre des obstacles qui ne permettent pas la poursuite de l'activité ». Ces séquences latérales peuvent apparaître suite à un problème de compréhension, un malentendu ou encore, ce qui arrive fréquemment en ligne, un imprévu ou un problème technique. Azaoui (2017) montre que ces dernières provoquent des ruptures dans la communication et amènent les participantes et les participants à travailler « en situation dégradée ». On peut là aussi se demander si l'animatrice ou l'animateur ne peut que subir ce type de séquence ou si elle ou il peut développer des compétences technosémiopédagogiques spécifiques à ce type de configuration.

Ainsi, de tels dispositifs mettent en jeu un « espace transactionnel partagé » (Ciolek & Kendon, 1980 : 240, cités par Vincent, 2012 : 26) impliquant des contraintes et un apprentissage où les interlocutrices et interlocuteurs doivent trouver leur place, à la fois en termes de présence physique chez elles et chez eux et virtuelle dans l'espace partagé (on peut interroger la place du corps et du non-verbal dans les interactions), mais aussi en termes de présence verbale. La place de chacune et chacun peut être facilitée par la mise en œuvre de rituels et d'actions tacites.

L'image, notamment, a toute son importance car elle renforce le sentiment de « co-présence virtuelle » et aide à « surmonter le fait que les espaces dans lesquels [les interlocutrices et interlocuteurs] se trouvent sont radicalement disjoints » (de Fornel, 1994 : 110).

5.1.2 Interaction et interactivité : poser les concepts

Les échanges en ligne dans un dispositif technopédagogique impliquent à la fois des interactions et une forte interactivité. Il nous semble ainsi nécessaire de revenir sur ces deux concepts afin de bien en saisir les particularités et leurs interrelations.

Vion (2000 : 17) définit l'interaction comme « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs ». Elle peut être de nature diverse, verbale ou non-verbale, orale ou écrite, et peut se dérouler dans tout type d'environnement. Ce dernier représente un élément important de la donne car il peut avoir une forte influence sur la façon dont va se dérouler l'interaction et sur les choix interactionnels que les actrices et acteurs vont faire. Nous avons déjà vu que les interactions dans un dispositif technopédagogique impliquent de tenir compte de l'espace à la fois physique et virtuel dans lequel la communication évolue, mais aussi qu'elles sont susceptibles d'être modifiées par des contraintes techniques, engendrant ainsi des séquences latérales. Les interactions présentent également des spécificités en raison du caractère multimodal et interactif (au sens d'interactivité) de l'environnement, ce qui rend celles-ci plus complexes que dans un échange en face-à-face (Chanier & Ciekanski, 2010). Un seul dispositif associe ainsi souvent différentes modalités : texte, image, audio, voire vidéo, et différents outils à manipuler souvent conjointement : tableau blanc, forum, chat, micro, caméra, etc.

C'est là qu'intervient le concept d'interactivité qui concerne la relation (pour ne pas dire l'interaction) entre l'utilisatrice ou l'utilisateur et l'objet numérique via un système de commandes (Pignier, 2012) qui encode les actions de chacun. L'utilisatrice ou l'utilisateur communique avec l'objet numérique via une interface entrante (souris, clavier, boutons, écran tactile, etc.) et le système traduit les réponses de ce dernier selon différentes modalités (texte, son, image, signaux lumineux, etc.). Si l'interface et les affordances proposées ne sont pas suffisamment conviviales ou trop contraignantes, l'expérience de l'utilisatrice ou de l'utilisateur peut être négative. On peut voir ici l'impact qu'une expérience négative peut avoir d'un point de vue pédagogique, notamment au niveau de « l'organisation

séquentielle des interactions » (Dervin & Vlad, 2010) qui peut être modifiée, avec des pauses gênantes, des décalages, des lenteurs dans la mise en œuvre, des longueurs dans la conversation ou dans le monologue, des répétitions, etc. Or, une expérience utilisateur négative peut, par transfert, avoir un effet négatif sur l'expérience d'animation ou d'apprentissage.

Parmi les différents types de dispositifs interactifs existants, nous pouvons noter bien sûr les dispositifs de visioconférence comme *Zoom* (Cisco Systems, 2013) ou *BBB* (BigBlueButton Inc., 2007), mais aussi des dispositifs proposant un environnement virtuel mettant en jeu la présence d'un avatar² représentant l'utilisatrice ou l'utilisateur. Ce dernier peut le déplacer dans l'environnement et, par son intermédiaire, interagir avec d'autres utilisatrices et utilisateurs. À travers l'écran, elle ou il est « instancié » dans un « corps de substitution », lui « permettant d'« habiter » un espace et une temporalité cybermédiatique » (Amato & Péreny, 2012). Ce sentiment renforce l'effet d'immersion qui peut avoir des conséquences positives sur, au minimum, l'envie d'aller à la rencontre de l'autre.

5.2 Méthodologie mise en œuvre

L'objet de ce chapitre est de contribuer à une réponse aux deux questions de recherche du projet suivantes (cf. chapitre 1) :

- Quels types d'activités pédagogiques ont été mises en œuvre lors des rencontres virtuelles ?
- Quels formats d'échange numérique sont particulièrement adaptés au contexte de l'éducation non formelle ?

Notre angle de réflexion est celui des dispositifs, des outils et des activités mises en œuvre au cours des séances d'animation pour provoquer des interactions. Nous nous demandons, par conséquent, quel est le rôle de l'interactivité dans la réussite ou l'échec des séances de rencontres interculturelles entre jeunes. Nous pourrions ainsi observer quelles sont les plus-values et les limites des rencontres en ligne sur les interactions entre les participantes et participants, comparé à ce qui se passe durant les rencontres en présentiel.

La démarche est compréhensive : les données sont analysées selon un angle de recherche, soit tout ce qui concerne les interactions et l'inte-

² Personnage virtuel dont on peut ou non choisir les caractéristiques et qui représente l'utilisateur dans des environnements virtuels.

ractivité, pour comprendre comment celles-ci ont été mises en œuvre et quelles représentations celles-ci font surgir dans le discours des animatrices et des animateurs.

Pour ce faire, nous nous sommes concentrée sur les entretiens en français en mettant en œuvre une analyse thématique de contenu. Une première lecture flottante des entretiens a permis de mettre à jour trois grandes catégories émergentes dans le discours des répondantes et des répondants :

- Le dispositif technopédagogique lui-même ;
- L'espace-temps communicationnel ;
- Les outils et les activités propices aux interactions à distance.

La partie suivante présente le résultat de ces catégorisations et l'interprétation que nous en faisons.

5.3 Les rencontres en ligne : des interactions fortes en émotion

Le passage à distance ou en hybride est loin d'avoir laissé indifférent. Les animatrices et les animateurs présentent un discours nuancé, mettant à la fois en avant les apports du passage en ligne et les contraintes ou limites rencontrées. Ainsi, si la possibilité d'interagir à nouveau à distance a été très souvent vécue comme un soulagement et une joie de pouvoir à nouveau communiquer ensemble, créer et gérer des interactions via un écran et des outils numériques n'a pas toujours été simple.

5.3.1 Des dispositifs facilitateurs sur certains aspects, problématiques pour d'autres

Le passage en ligne a été vécu comme salvateur par de nombreux répondantes et répondants car il permettait de se retrouver et même, au-delà d'un retour aux interactions sociales, de « retrouver le sens de [son] travail, retrouver [...] l'impression de servir un peu à quelque chose » (H&G – T89).

Le format de rencontre qui a été le plus mis en avant concernant l'intérêt de l'animation à distance est celui de la préparation d'une rencontre ultérieure (MB1 – T38, FG – T14). Se rencontrer une première fois à distance permet de découvrir l'autre, d'apprendre à se connaître, et même, au-delà,

de découvrir l'environnement de l'autre, voire son « univers », « sa façon de travailler » (H&G – T139). Le potentiel d'une première rencontre à distance est de donner envie de se rencontrer en présentiel (KG – T87) car la distance peut créer une frustration bénéfique ; elle peut permettre de briser la glace (FG – T98) et peut ainsi « donner envie de la mobilité ». Une première rencontre semble pour certains plus rassurante si elle se fait en ligne (CM – T215-216), c'est une sorte de « filet » de sécurité (KG – T87). Le format hybride pourrait ainsi être plus adapté pour les jeunes.

Si certains ne perçoivent pas forcément l'intérêt de provoquer des rencontres interculturelles en ligne alors que les jeunes le font déjà dans une démarche individuelle (MB1 – T4), d'autres estiment que celles-ci permettent de « créer des relations intenses » (CM – T20), notamment parce que les objectifs et la démarche sont différents. Plusieurs intervenantes et intervenants ont ainsi souligné la volonté de garder des rencontres en ligne de préparation et l'envie de développer de nouveaux formats de rencontre. Cette attitude s'accompagne d'une évolution positive des représentations face aux outils numériques qui ont été testés et exploités.

Cependant, de nombreux points négatifs ont été relevés. MQ – T40 souligne ainsi que la compréhension par les gestes et le regard est compliquée en ligne et qu'elle a donc évité les activités qui consistaient à faire des binômes bilingues, en raison des difficultés à s'appuyer sur des stratégies coverbales : « c'est comme si [...] on nous enlevait une partie [...] de nos sens pour rentrer en interaction avec les gens » (MB1 – T116). L'écran représente ainsi une barrière importante aux interactions, non seulement parce que celui-ci peut être intimidant (MB1 – T98) et que les participantes et les participants osent moins prendre la parole, mais aussi parce qu'il est plus difficile d'interpréter les raisons de la non-prise de parole qu'en présentiel où, non pas seulement le visage, mais aussi l'expression corporelle, donnent des indicateurs (MG – T262).

on a moins ce sentiment de groupe en fait on a je trouve que même en tant qu'animateur ma difficulté c'était quand même d'arriver à + vraiment à suivre les jeunes de manière individuelle d'arriver à comp [...] tu *perçois pas vraiment leur réaction en fait tu as l'impression que ça va mais + mais tu *as pas vraiment de de de retours de feedback alors qu'en présentiel oui tu peux aller les voir pendant les pauses [...] Alors que là en fait effectivement en plus on *voit qu'une partie fin je + je *sais pas la personne en dessous est en train de taper des pieds ou en train de taper sur la table avec la main en se disant j'espère que c'est bientôt terminé ça on le * le perçoit pas. (MB – T66-68)*

Les prises de parole sont ainsi moins spontanées, plus régulées (cf. 3.3.2) et les possibilités des animatrices et des animateurs de régler individuellement une tension ou un problème de communication sont limitées, notamment car les interactions n'ont lieu qu'au moment de la rencontre en ligne et jamais en dehors comme c'est pourtant le cas en présentiel (cf. 3.3.3 sur l'absence de temps informels).

Certaines répondantes et certains répondants mettent en avant des comportements propres à l'animation à distance gênant les interactions : le fait que certains n'allument pas leur caméra (RS – T79) ou de pouvoir en quelque sorte se cacher derrière la caméra, de ne pas véritablement participer à la rencontre. Le dispositif technopédagogique semble ainsi favoriser un comportement léthargique chez certains participantes et participants (CM – T203), voire « consumériste » (H&G – T149) avec « un engagement un peu zéro qui est hyper libre ». Plusieurs répondantes et répondants relèvent ainsi des absences, des retards, des disparitions au cours de la rencontre, des participantes et participants qui font autre chose, etc.

Beaucoup de répondantes et répondants évoquent également les incidents techniques rencontrés qui imposent des « séquences latérales » pour les résoudre et réinstaurer la communication, menant même parfois à des problèmes d'incompréhension et d'interprétation interpersonnels.

*En fait c'était la conséquence d'une technique qui ne fonctionnait pas et ça [...] c'était des interprétations qui étaient faites par certains jeunes parce qu'ils étaient frustrés [...] mais c'était des choses toutes bêtes il suffisait que le la caméra bloque à un moment sur une expression de visage ou quoi et du coup voilà il y avait des interprétations ou des conclusions qui étaient tirées de là alors que ça * signifiait rien du tout en fait [...] j'ai pu entendre des jeunes côté allemand toujours me disant oui de toute façon les jeunes en face n'ont pas envie[...] d'échanger avec nous, n'ont pas envie de répondre à nos questions et en fait ils avaient du mal à comprendre que c'*est pas qu'ils *ont pas envie mais c'est qu'ils *ont pas entendu et que de leur côté ils * fonctionnent vraiment pas. (MQ – T64)*

MG – T304 en conclut que, pour des interactions en ligne réussies, il faudrait une équipe élargie, composée au minimum d'une personne qui anime et d'une autre s'assurant que tout le monde suive les échanges et pouvant intervenir dans le chat pour expliquer, traduire, co-animer quand cela est nécessaire.

5.3.2 Vers une redéfinition de l'espace-temps de communication

Tous les répondantes et répondants sont par ailleurs d'accord pour dire que les rencontres en ligne ne présentent pas la même saveur, la même atmosphère que les rencontres sur le terrain. Il manque un aspect « rencontre + aventure ensemble, être ensemble dans un sentiment de vivre un truc ensemble » (H&G – T63) que seul les rencontres sur place permettent de réaliser. L'impossibilité de recréer la même atmosphère qu'en présentiel s'explique aussi parce que la distance et un dispositif contraint redéfinissent nécessairement la rencontre au niveau de l'espace et du temps de communication.

5.3.2.1 L'espace

Communiquer à distance implique de repenser l'espace de communication, ce dernier étant pluriel. En effet, il est d'abord double, puisqu'il faut à la fois prendre en compte l'espace numérique et l'environnement écologique dans lequel on se trouve physiquement. Les intervenantes et les intervenants mettent ainsi en avant que l'environnement de chaque personne, même s'il s'inscrit sur la surface plane de l'écran, joue un rôle majeur dans les interactions. Nous retrouvons ici l'idée d'affordance de cadrage, le choix du plan bien entendu, mais aussi ce que l'intervenante ou l'intervenant donne à voir à l'écran. Ainsi,

un intervenant qui est dans un espace de travail [...] grand, lumineux, neutre, ça va être beaucoup plus facile à suivre pour les participants, que quelqu'un qui est dans une bibliothèque, [...] qui n'a pas beaucoup d'espace. (H&G – T103)

Au-delà de l'espace physique qui doit être libéré d'obstacles potentiels, qui pourraient notamment restreindre la gestuelle, mais aussi libéré d'éléments qui pourraient décentrer l'attention de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur et saturer l'image, nous pouvons aussi comprendre dans ces propos que le cadrage à privilégier serait plutôt celui du plan qui laisse apparaître la tête et les épaules (pour une sensation de proximité) ainsi que le fond, soit un plan américain qui permet d'envisager davantage l'interlocutrice ou l'interlocuteur dans son environnement. L'usage du plan américain semble ainsi une bonne solution pour les techniques d'animation, notamment quand elles impliquent du mouvement, ce qui n'est pas nécessaire pour une situation pédagogique plus classique.

Les répondantes et les répondants relèvent aussi qu'elles et ils n'ont pas accès à ce qui se passe en dehors de l'écran, ce qui présente un obstacle dans les interactions car ils ne peuvent pas avoir une compréhension complète de la situation de communication et donc des raisons qui pourraient expliquer certains comportements (bruit environnant, autre personne présente mais pas visible à l'écran, etc.)

Par ailleurs, au-delà de cette intrication entre le monde numérique et le monde physique, l'espace virtuel est lui-même présenté comme pluriel et fragmenté. MB – T32 explique ainsi qu'il s'est vite rendu compte qu'il y avait « trop d'espaces et trop de liens » et que « plus on utilisait d'outils, plus on perdait des groupes » :

En fait de dire bah voilà maintenant vous cliquez sur ce lien, maintenant on se retrouve sur XXX et après on va se retrouver sur un Zoom et puis après vous irez mettre un truc sur le Padlet et puis après vous irez faire ça [...]

Il souligne ainsi l'importance de choisir un lieu virtuel unique capable de proposer suffisamment d'outils interactifs pour pouvoir créer des situations et des activités diversifiées.

5.3.2.2 Des interactions contrôlées

Nous avons évoqué, dans la partie 3.2, l'absence de spontanéité au cours des interactions dans le dispositif technopédagogique. Cette dernière peut aussi être directement liée à l'interactivité. CM souligne par exemple que les interactions sont davantage anticipées, les phrases choisies et simplifiées selon un « script » prévu à l'avance, afin de laisser le temps aux outils de traduction de faire leur travail (T92-96). Les animatrices et les animateurs ont ainsi modifié leur comportement pour s'adapter aux caractéristiques du dispositif, mais aussi à l'attitude improductive de certains jeunes profitant de la situation et des particularités du dispositif, celle-ci pouvant représenter un obstacle à la communication.

CM – T205 précise en effet : « c'était presque devenu un rituel pour nous, c'était allumez vos caméras et et éteignez vos micros, etc. utilisez le chat pour discuter ». La nécessité de donner des consignes en rapport avec le dispositif technopédagogique montre bien que les outils interactifs jouent un rôle d'importance dans la réussite de la communication et de la rencontre car les participantes et les participants profitent des failles pour adopter une attitude moins active dans le groupe. Les répondantes et les répondants ont de ce fait constaté qu'il fallait éviter les activités longues

car les participantes et les participants décrochent rapidement, ainsi que les activités en grand groupe car ces derniers ne se mobilisent pas quand ils peuvent se fondre dans la masse. Au contraire, il s'agit de privilégier les activités courtes, plus rythmées, en petits groupes (cf. 3.4).

MB conclut que le caractère « très très structuré » des interactions en ligne (pas de spontanéité, de coupage de parole) formalise fortement la communication, ce qui rappelle l'école. Or, une « chance quand on fait en présentiel c'est que + même si on fait un échange avec une école on sort complètement du cadre [...] du coup on profite complètement de cette pédagogie courte » (MB – T22), ce qui semble être moins le cas en ligne. Les participantes et les participants semblent vivre la rencontre comme une contrainte scolaire, ce qui est tout l'opposé de l'effet recherché, d'autant plus que cette formalisation des interactions s'associe à la disparition de temps de rencontres informels qui se déroulent habituellement en présentiel.

5.3.2.3 Une absence cruelle de temps informels

Les temps informels sont définis par les répondantes et les répondants comme des moments qui se passent en dehors des temps d'animation, par exemple lorsque l'on prend le repas, que l'on va boire un verre, etc. Ils peuvent avoir lieu durant les temps de pause ou à tout moment où les participantes et les participants passent du temps ensemble de façon spontanée et non cadrée. Les rencontres à distance sont de fait amputées de ces moments-là et cela semble avoir joué un rôle non négligeable dans les difficultés rencontrées par certains à générer des interactions spontanées lors des séquences d'animation.

Tous les participantes et participants de l'étude soulignent la quasi impossibilité d'aménager des temps informels entre les différents actrices et acteurs des rencontres interculturelles, alors qu'ils sont présentés comme un aspect majeur de ces événements lorsqu'ils se déroulent en présentiel. Ces temps informels représentent un prolongement des animations ; les participantes et les participants passant du temps ensemble mais dans un autre cadre. Ils permettent aux jeunes de se rapprocher, de découvrir leurs affinités, parfois de comprendre ce qui ne va pas en allant boire un café (MG – T266) :

il me semble que la dimension interculturelle elle passe énormément par les temps informels et que du coup en visio là pour le coup ça appauvrit vraiment le fait de pas vivre ensemble de pas être ensemble

au petit dej' ou de pas aller boire des coups le soir enfin tous ces tous ces moments-là où on a une vraie rencontre humaine en fait ou on apprend à connaître les autres pas seulement sur le plateau pas seulement dans le travail mais aussi en tant qu'être humain alors ça ça manque cruellement ça reste quand même hyper en surface et et + et puis oui on ne peut pas demander à des gens de rester des heures et des heures et des heures derrière un écran. (H&G – T59)

RS – T31 va même jusqu'à dire que la rencontre interculturelle ne se fait pas dans les « moments formels du programme » mais à travers des expériences communes que les rencontres à travers un écran ne permettent pas.

Plusieurs animatrices et animateurs ont tenté d'aménager des moments de rencontre plus informels. MB – T18, par exemple, raconte qu'ils avaient laissé une salle virtuelle ouverte où les jeunes pouvaient aller quand ils le souhaitaient et que cela avait bien fonctionné :

il y avait toujours quelqu'un là il y avait quand-même pas mal d'échanges aussi qui se passaient + en dehors de nous en fait voilà et XXX c'est quand même pour nous c'est que les échanges que les jeunes soient aussi autonomes et que + um la rencontre et que la curiosité de l'autre elle se passe aussi sans l'équipe et sans [...] nos méthodes.

FG parle aussi de l'utilisation de *WhatsApp* (WhatsApp, Inc., 2009) pour prolonger les interactions entre les participantes et les participants entre deux rencontres (T38) et de *Wonder.me*³ pour provoquer des moments informels à la fin d'une rencontre (T68).

MB1 présente de façon très enthousiaste la plateforme *Gather.town* (Gather Presence Inc., 2020) qui mêle visioconférence et la possibilité de se déplacer dans un environnement en 2D que les animatrices et les animateurs organisent en fonction de leurs besoins.

c'est un une plateforme où [...] on a des espaces privés des espaces publics hum et en fait on a son petit avatar et dès qu'on se rapproche d'une personne euh sa vidéo euh quand on est [...] à une distance euh moindre d'une personne plus on se rapproche d'elle plus sa caméra euh devient euh nette et plus on l'entend euh bien ? donc c'est vraiment comme si on s'approchait de quelqu'un et une fois qu'on est en face d'elle on la voit parfaitement et on l'entend parfaitement et si y'a des

³ Il s'agit d'un espace de travail virtuel où les participants peuvent se rencontrer et communiquer mais qui n'existe plus depuis fin avril 2023.

gens qui passent à côté de nous et qu'on est dans un espace public on les voit passer et on les entend passer et puis une fois qu'ils sont trop loin c'est génial du coup ça recrée une expérience sociale proche du réel. (MB1 – T54)

Cette solution semble avoir fonctionné avec ses groupes pour se rencontrer de façon plus informelle et ludique, les participantes et les participants étant représentés par un avatar, mais aussi visibles en vrai via la visioconférence, et pouvant ainsi rejoindre qui ils le souhaitaient.

5.3.3 Outils et activités propices aux interactions à distance

Un dernier aspect émergeant des entretiens et portant sur le lien entre interactions et interactivité concerne les outils privilégiés pour assurer l'animation des rencontres et les activités plus particulièrement adaptées aux interactions à distance. Certaines activités utilisées par les animatrices et les animateurs restent identiques comme l'entrée en dialogue par le jeu, l'aménagement de temps ludiques qui sont des « techniques reprises de l'animation linguistique » (H&G – T59). Cependant, il a aussi fallu adapter les stratégies d'animation face à la diversité des dispositifs et des outils à disposition qui, par ailleurs, ne permettaient pas de mettre en œuvre les mêmes activités qu'en présentiel. Pour amener les participantes et les participants à allumer leur caméra, par exemple, les animatrices et animateurs ont mis en place des activités qui incitaient à les brancher, comme montrer un objet à l'écran ou faire un geste que tout le monde reproduit (MB1 – T90).

Parmi tous les outils qui ont été énumérés, celui dont l'interface a été jugée la plus positivement pour les rencontres formelles est *Zoom* (Cisco Systems, 2013), pour sa simplicité d'utilisation, avec des affordances adaptées (CM – T132), mais aussi pour son « élasticité » (CM – T70), autrement dit, le fait qu'il mette à disposition de nombreux outils qui sont souvent énumérés par les répondantes et les répondants, notamment les *breakout rooms*⁴, le tableau blanc, la possibilité de faire des sondages, le chat, la traduction, etc. Pour les temps informels, *Gather.town* (Gather Presence Inc., 2020), ou d'autres plateformes permettant une instanciation⁵ dans un environnement virtuel (Amato, 2010) et per-

⁴ Les *breakout rooms* sont des salons virtuels qui permettent de créer des réunions en plus petits groupes au cours de la visioconférence.

⁵ L'instanciation est un concept proposé par Amato (2010) pour décrire l'illusion,

mettant de vivre une expérience interactive et interactionnelle, semblent représenter une solution intéressante.

Concernant les types d'activités testés par les animatrices et les animateurs, il ressort des entretiens que certaines activités ne semblaient pas adaptées aux interactions, tandis que d'autres ont particulièrement bien fonctionné. Le tableau ci-dessous met en avant que ces activités dysfonctionnelles, ou au contraire propices aux interactions, s'opposent dans leurs fondements même.

Tableau 1 : Comparaison entre les activités propices ou non aux interactions

Activités inadaptées	Activités adaptées
<p>- Activités mises en place par l'animatrice ou l'animateur où les participantes et les participants n'ont pas de possibilité de choix</p> <p><u>Exemple</u> : écoute de chansons choisies par l'animatrice pour deviner le titre dans l'idée de faire découvrir des groupes français (MG – T190-194). Le fait que les chansons aient été choisies par l'animatrice a provoqué « un flop » parce que, ne les connaissant pas, elle ne savait pas ce qu'ils aimaient.</p>	<p>- Activités où les participantes et les participants parlent d'elles ou eux, de leurs expériences ou sur des thématiques personnelles</p> <p><u>Exemples</u> : regarder une vidéo comme point de départ pour leur faire parler de leurs expériences (MG – T226) jeu d'interconnaissance avec des questions comme : « qui a bu plus de 3 cafés » ? (FG – T56)</p> <p>- Activités où les participantes et les participants collaborent au choix des ressources</p> <p><u>Exemple</u> : créer une playlist collaborative sur <i>Spotify</i> (Spotify AB, 2006) pour faire des blind-tests franco-allemand (MB1 – T90)</p>

vécue par la joueuse ou le joueur dans l'environnement virtuel, d'incarner un personnage virtuel à travers une représentation animée que la joueuse ou le joueur contrôle et qui mobilise un ou plusieurs sens (visuel comme la représentation graphique du personnage, sonore à travers les bruits que peuvent produire le personnage ou qui sont le résultat de ses actions, parfois kinesthésique à travers des vibrations par exemple).

<p>- Activités de questions-réponses menées par l'animatrice ou l'animateur <u>Exemple</u> : « je pense que tout ce qui a été assez classique comme format donc je dis quelque chose et je demande aux participants *à y répondre, ça *a pas très bien fonctionné » (RS – T69)</p>	<p>- Activités interactives (quizz, sondage) <u>Exemple</u> : « quand j'ai utilisé *une autre outil comme Kahoot par exemple ou euh quelque chose de plus interactif, ça a eu tendance à fonctionner » (RS – T69) « il y avait plein de choses qui fonctionnaient assez bien ou qui pouvaient même être assez rigolotes ou [...] ludiques et assez interactive + jouer avec le cadre de l'image, jouer avec le son, pas le son » (H&G – T103)</p>
<p>- Activités passives <u>Exemple</u> : « des activités du style des moments de discours un peu ou euh des explications un peu longues là les caméras s'éteignent bizarrement » (FG – T64)</p>	<p>- Activités « en action », faire sortir de l'écran et revenir <u>Exemple</u> : « c'est ça qui a bien marché aussi je crois *c'est les moments où on quittait l'écran en fait où chacun allait faire un truc et après on allait restituer et montrer aux autres ce qu'on faisait en fait *fin de de sortir de cette logique d'être derrière *d'un écran tout le temps » (MB – T50)</p>
<p>- Activités en grand groupe <u>Exemple</u> : les présentations à l'ensemble du groupe, les plénières (MB1 – T90, MB – T44)</p>	<p>- Activités en petits groupes ou en tandem <u>Exemple</u> : <i>breakout rooms</i> avec une thématique, jeux en petit groupe (MB1 – T86), tandem ou binôme avec un <i>timer</i> (MB1 – T90)</p>

À noter que FG – T10 met en avant « un point de vigilance » en posant la question suivante : « quelle culture du numérique ont les participants et les participantes » ? Elle pointe ainsi le fait que cette dernière est extrêmement variable d'une personne à une autre, certaines rencontrant plus de difficultés que d'autres mais aussi adoptant des comportements qui peuvent être jugés comme inappropriés ou nuisibles aux interactions.

MB insiste ainsi sur le fait de devoir rappeler des règles de vie numérique :

la manière de te positionner devant l'écran de de pas te mettre à contre-jour de + de de de pas te coucher sur le + ton canapé avec un ton ordi ou ta tablette ou XXX fin ça on a essayé de on a dû le cadrer aussi parce que parce que c'était ultra + fin voilà j'ai un souvenir d'un échange où + il y avait une qui était en même temps on voyait bien qu'elle était en train de faire ses mots-croisés et l'autre elle était en

*train de cuisiner en même temps [...] il faut arriver à trouver les les codes et c'est difficile d'effectivement d'arriver à expliquer que [...] *t'es chez toi mais tu es quand même dans le cadre d'un échange et il faut qu'on arrive à tenir un + un rôle et une forme une posture quand même voilà et +++ (T76-80)*

5.4 Conclusion

Nous pouvons ainsi observer que la compétence technosémiopédagogique à développer pour les rencontres interculturelles de jeunes en ligne se fait à plusieurs niveaux : posture, prise en compte d'un espace-temps différent et différé, sélection d'outils et de fonctionnalités parmi une offre très diversifiée, adaptation des activités au dispositif et au comportement des participantes et des participants, nécessité d'explicitier des règles de savoir-être numérique.

Si les répondantes et les répondants sont d'accord pour dire que les rencontres interculturelles en ligne ne peuvent pas être placées au même plan que les rencontres en présentiel, beaucoup soulignent, malgré les difficultés rencontrées, la richesse et la créativité que la situation a générées, notamment en s'appropriant le dispositif et ses fonctionnalités interactives. L'interactivité a ainsi joué un rôle important, tantôt dans l'échec, tantôt dans le succès de certaines activités. Les situations vécues comme négatives renvoient en général à des problèmes techniques ou à des comportements inadaptés introduisant majoritairement des séquences latérales (recherche de solution, rappel de règles de vie numérique), tandis que les rencontres réussies sont souvent associées au choix d'un outil ou d'une activité adaptés permettant des interactions proches de celles possibles en présentiel.

Les activités qui mettent les participantes et les participants en action ou qui mettent en jeu des éléments de personnalisation (où ils montrent qui ils sont, quels sont leurs goûts, où elles et ils partagent quelque chose de leur quotidien, où elles et ils font des choix) fonctionnent particulièrement bien, notamment car elles permettent de mettre en avant, au-delà de la distance physique et culturelle, qu'elles et ils vivent les mêmes choses, qu'elles et ils se posent les mêmes questions, qu'elles et ils se soucient des mêmes problèmes. Le contexte des confinements a permis ainsi une véritable expérimentation collective et, pour beaucoup, une vraie rencontre interpersonnelle et interculturelle comme le met en avant le

chapitre portant sur l'apprentissage interculturel en ligne de ce même ouvrage. Même si de nombreuses difficultés ont été relevées qui gênent les interactions, le dispositif technopédagogique ne semble, de ce fait, pas particulièrement altérer la découverte interculturelle (FG – T96). Certaines répondantes et certains répondants soulignent même qu'il y a un apprentissage interculturel quand les participantes et les participants cherchent des stratégies pour communiquer (CM – T163). L'activité elle-même peut ainsi ne pas présenter un caractère particulièrement interculturel : c'est plutôt à travers la résolution de la tâche, le fait de communiquer, d'essayer de se comprendre et de « faire marcher l'activité » qu'il y a rencontre interculturelle. Ceci implique que les interactions soient relativement fluides, raison pour laquelle les activités en grand groupe, quand elles sont à distance, ne fonctionnent pas et que les répondantes et répondants ont très rapidement privilégiés des *breakout rooms* et des tandems.

L'aménagement de temps informels semble représenter la véritable pierre d'achoppement de ces rencontres, car ils constituent le point d'orgue des rencontres interculturelles, où les interactions sont plus décontractées, les jeunes sont plus eux-mêmes et peuvent observer comment l'autre se comporte (RS – T83). Des solutions ont été testées et les environnements virtuels semblent avoir du potentiel pour permettre des rencontres plus détendues et moins cadrées, au cours desquelles les participantes et les participants peuvent interagir et observer les comportements et les attitudes de leur interlocutrice ou interlocuteur.

Bibliographie

- Amato, É. A. (2010). L'instanciation : un modèle analytique du mode de fréquentation du jeu vidéo. In. Viera, L. & Pinède, N., *Stratégies du changement dans les systèmes et les territoires. EUTIC 2009 – Bordeaux, Enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication*. Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 149-162.
- Amato, É. A. & Perény, É. (2012). Interaction et interactivité. De l'icône au vidéoludique et des ethnométhodes aux technométhodes. *Interfaces numériques*, 1(1), 19-34.
- Azaoui, B. (2019). Multimodalité, transmodalité et intermodalité : considérations épistémologiques et didactiques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, Vol. 10, *Multimodalité et espaces numériques : créer, communiquer, enseigner*.

- Azaoui, B. (2017). Faire face aux imprévus techniques. Dans Guichon, N. et Tellier, M. *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier, 185-217.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E. Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Chanier, T. & Ciekanski, M. (2010). Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage. *Alsic*, 13.
- Ciolek, T.M. & Kendon, A. (1980). Environment and the spatial Arrangement of conversational Interaction. *Sociological Inquiry*, 50, 237-271.
- Cohen, C. (2017). Former à l'enseignement en ligne. Dans Guichon, N. et Tellier, M. *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier, 218-244.
- Deni, M. (2002). La construction sémiotique d'une interface conviviale. In Fontanille, J. (dir.), *Des théories aux problématiques, Actes du Congrès de l'Association Française de Sémiotique, Sémio 2001*. Pulim.
- Dervin, F. & Vlad, M. (2010). Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains. *Alsic*, 13.
- Fornel, M. de. (1994). Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique. *Réseaux*, 64, 107-132.
- Guichon, N. & Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier.
- Pignier, N. (2012). Le plaisir de l'interaction entre l'utilisateur et les objets TIC numériques. *Interfaces numériques*, 1, 124-152.
- Vincent, C. (2012). Interactions pédagogiques» fortement multimodales» en ligne : le cas de tuteurs en formation. Thèse de doctorat, École normale supérieure Lettres et Sciences Humaines - ENS- LSH Lyon.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Hachette.
- Ziglari, L. (2008). Affordance and second Language Acquisition. *European Journal of Scientific Research*, 23(3), 373-379.

6 Les jeunes et le format numérique en ligne – quelques observations au sujet de leurs réceptions et attitudes face aux rencontres interculturelles à distance

6.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à la réception de la rencontre interculturelle et plus particulièrement du format numérique par les jeunes ayant participé à une telle manifestation durant la pandémie.

Nous aurions voulu interroger les adolescentes et adolescents directement sur leurs perceptions du format de rencontre en ligne mais n'avons pas pu collecter ces données comme initialement prévu (*cf.* le chapitre d'Anissa Hamza). Nous nous appuyons alors sur les données collectées lors des entretiens menés avec des organisatrices et organisateurs et animatrices et animateurs et les analysons à travers différentes focales, identifiées dans un premier temps à partir du codage qualitatif et dans un second temps à partir d'un retour « dans les données brutes » s'inspirant de la *Grounded Theory* (Glaser *et al.*, 2008). Cette combinaison d'analyse (Putsche, 2011) nous permet de répondre plus finement à l'observation et l'interprétation que font les organisatrices et organisateurs et animatrices et animateurs des rencontres en ligne chez le public cible, les jeunes.

Après une analyse des focales identifiées, nous discutons la complexité de la situation sociodidactique du numérique et proposons des perspectives pédagogiques et scientifiques pour l'avenir.

6.2 Focales d'analyse

L'analyse des données que nous présentons essaie de proposer un cadre de compréhension pour la réception du format numérique chez les jeunes.

Nous avons identifié huit focales qui illustrent chacune la complexité des dispositifs en ligne pour les jeunes. Nous illustrons chaque phénomène à travers un ou deux extraits d'entretien.

6.3 Face à l'outil/aux différents outils

Pour certains jeunes, la sélection des outils numériques pour les rencontres en ligne représentait une difficulté inattendue. Alors que l'interaction à l'aide d'un smartphone ne représentait aucun problème pour les participantes et participants, l'utilisation des différentes fonctionnalités d'un ordinateur n'était pas maîtrisée par tous les jeunes selon les animatrices ou animateurs. En fonction de l'outil ou des outils choisi(s), les participantes et participants pouvaient se trouver davantage « mis à distance ». Les ordinateurs fixes représentaient le plus grand obstacle pour des jeunes issus de milieux socialement défavorisés. Plusieurs informatrices et informateurs relatent les très grandes difficultés à utiliser certaines fonctionnalités d'un ordinateur, comme le traitement de texte dans des phases de travail asynchrones, ou d'autres tâches que les participantes et participants ont l'habitude de ne pas faire ou de faire à l'aide de leur téléphone.

Dans l'extrait d'entretien 1 ci-dessous, l'organisatrice de la rencontre fait part des difficultés à travailler avec des ordinateurs. Ses participantes et participants avaient peu d'expérience dans le traitement de texte sur Word (Microsoft Office, 1990/2023) et l'utilisation de Windows (Microsoft, 1985/2022) sur ordinateur ou tablette, ce qui ralentissait les activités et mettait tout le monde devant des difficultés inattendues. L'utilisation du numérique pour communiquer se traduit, pour beaucoup d'entre eux, par l'utilisation d'un *smartphone*.

D'un autre côté, l'informatrice souligne l'aisance de la communication en ligne pour les jeunes et illustre ses propos à l'aide de l'importance des images et l'utilisation des émoticônes, qui permettaient une interaction translangagière et -culturelle pour les participantes et participants lors de la rencontre. Nous pouvons retenir que ce langage occupe alors une fonction de brise-glace et représente une communication universelle, propre au numérique et au-delà des langues de chacun. L'animatrice évoque également l'importance des images comme moyen d'entrer en contact et constate que ce type de contenu et cet outil de communication sont adaptés aux jeunes pour qui la communication en ligne passe souvent par un assemblage « image – texte », notamment sur des réseaux comme Instagram (Meta Platforms, Inc., 2010) ou Snapchat (Snap Inc., 2011).

I : [...] hab halt auch festgestellt, dass ähm dass die die Jugendlichen ja auch, also wenn sie natürlich, wenn viele Dinge ihnen intuitiv vertraut sind online, aber dass sie, wenn man dann zum Beispiel doch, also einmal haben wir zum Beispiel mit Computern gearbeitet und einmal mit Tablets und Computer ist für sie halt gar nicht selbstverständlich, also die wissen gar nicht unbedingt, wie man ein Bild hochlädt

JP : ja

*I : Also vom oder wie man ein Word-Dokument öffnet oder so, weil sie halt glaube ich viele von ihnen doch **einfach viel mehr digital mit ihrem Handy unterwegs sind und nicht mit dem Computer** und da sozusagen dann zu merken, ach okay, wir haben hier ne coole Aktivität, aber dafür hätten sie jetzt nochmal ein anderes Fenster öffnen müssen und dann muss man da eigentlich auch noch unterstützen [...] habe ich trotzdem immer mich gefreut zu sehen, dass es halt auch funktioniert, dass es, dass da halt trotzdem, also, dass es auch gelingt **die Neugier zu wecken und die ähm Gemeinsamkeiten zu finden** ähm und manchmal vielleicht sogar eben schneller auch oder schneller vielleicht nicht, aber gerade weil natürlich schon auch diese Online-Kommunikation ähm also vielen Jugendlichen halt auch vertraut ist, also was weiß ich **mit Emojis oder äh so, dass das oder eben auch einfach Bilder, also Bilder also sie sind ja es ist jetzt so ein Klischee, aber das, ich glaube, es stimmt ja auch, sie sind ja auch alle fast bei Instagram** oder Snapchat oder also sie wissen ja, wie man über Bilder Inhalte vermittelt oder also und das hatte ich den Eindruck, dass das sie natürlich auch schnell in Kontakt bringt und sie dann zu erleben, das ist in der Rolle der Organisatorin halt dann schon auch schön. (NB – T44-46)*

Il y a un aspect concernant les outils qui mérite une attention particulière : la caméra et l'importance de l'image de soi-même et des autres semblent occuper les participantes et participants lors des rencontres interculturelles. Selon les informatrices et informateurs, cette préoccupation se manifeste soit davantage soit moins fréquemment que dans les rencontres en présentiel : le fait de pouvoir choisir d'allumer sa caméra ou non laisserait plus de liberté aux jeunes de décider ce qu'ils veulent montrer ou non d'eux-mêmes. Il y aurait donc moins de pression émanant du *peer group* sur les apparences physiques et vestimentaires et pas ou moins de regards de « jugement » au sein du groupe car, nous reprenons ici les mots d'un informateur, « tout le monde regarde dans la même direction ». Les parti-

cipantes et participants décident eux-mêmes comment elles ou ils écrivent leur nom, quel pronom elles ou ils souhaitent éventuellement rajouter et comment elles ou ils se présentent. D'un autre côté, le fait que l'interaction visuelle ne passe qu'à travers la caméra, voire sans caméra / canal visuel, représenterait un appauvrissement de l'interaction non-verbale en groupe. Cet élément paraît non rattrapable pour le format à distance.

Der Hauptgrund ist, dass du in eine Richtung gucken musst. Also du hast nicht dieses + Also, alle sind gleich präsent, egal, wie sie aussehen, aber in so einer Workshoprunde hast du ja auch Körpermerkmale und Gesichter und sowas, das finde ich und was ich auch gut finde bei Zoom, dass du deinen Namen so schreiben kannst, wie du genannt werden möchtest, direkt beim Eingang, das heißt, du hast diese Sache nicht und du kannst auch dein Pronomen direkt dazuschreiben, das heißt du kommst schon rein, und alle wissen, wie sie dich ansprechen müssen sollen. Und es gibt nicht dieses so... und während der Vorstellungsrunde können die Leute ja auch hören, wie dein Name ausgesprochen wird, dass du dann nicht so direkt reinhängst, sondern die Leute lassen die Leute halt aussprechen, was in so Themen vielleicht nicht möglich ist. Ich glaube, das ist dieses Ding, wir gucken alle in eine Richtung, alle sind gleich präsent und Leute, die gewöhnt sind, sich viel Raum zu nehmen, haben keine Möglichkeit, sich so viel Raum zu nehmen, so vielleicht. (EK – T86-92)

6.4 Questions de postures, de codes, d'attitudes

Les informatrices et informateurs remarquent que les participantes et participants des rencontres en ligne n'avaient pas toujours conscience du caractère « formel » du programme qu'elles ou ils suivaient. Cette attitude que soulèvent plusieurs personnes interviewées montre la complexité du distanciel, qui combine le fait d'être chez soi et en même temps ailleurs, d'être seule ou seul et de faire partie d'un groupe, d'être isolée ou isolé et en même temps en société. Dans plusieurs entretiens, nous trouvons des témoignages sur des comportements qui n'auraient pas existé lors d'une rencontre en présentiel, en commençant par les débats sur l'utilisation des caméras ou non, dans quels moments et pour qui. Ces aspects sont propres au distanciel et ne nécessitent pas de discussion en présentiel. Est-il acceptable de manger, de regarder son téléphone, de s'installer confortablement dans un canapé lors d'une rencontre en ligne sous pré-

texte d'être chez soi ? Et comment ces règles de la vie en communauté se négocient-elles lors d'une rencontre à distance ? L'informateur de l'extrait d'entretien n° 2 cité ci-dessous fait part de ces difficultés et de la nécessité de discuter du *cadre* de la rencontre en ligne avec les jeunes. Pour lui, l'instauration de règles de la vie en communauté représente une urgence, comme lors d'une rencontre en présentiel, et fait partie de son rôle de responsable de groupe qui « veille » bien sur ses participantes et participants (Roelens, 2018). La conscience d'être en groupe ne va pas de soi pour les jeunes, surtout s'ils participent à des rencontres en ligne en étant seul chez eux. Dans d'autres cas de rencontres en ligne, chaque groupe « national » se retrouvait physiquement à un endroit et participait ainsi à la visioconférence avec le partenaire de l'autre pays.

*Non mais + rire et voilà donc je me dis non non mais je *peux pas non plus il faut arriver à **trouver les les codes** et c'est difficile d'effectivement d'arriver à expliquer que +++ t'*es à la maison mais t'*es **quand même dans le cadre** de ou t'es* dans un t'es* chez toi mais tu es quand même dans le cadre d'un échange et il faut qu'on arrive à tenir un + un rôle et une forme une posture quand même voilà et +++*

*Et donc fin ouais ça XXX le comportement en fait en tous cas je pense là XXX essayé de quand même travailler là-dessous et **de poser les règles au début** et de + et ça aussi en présentiel de faire en sorte que les règles viennent du groupe en fait que ça *soit pas nous qui + qui disions que voilà c'est comme ci comme ça comme ça mais que du groupe d'eux-mêmes il y a des propositions dans le sens que ça se passe bien (MB – T80)*

6.5 La place de l'oral et de l'écrit

Contrairement aux rencontres en présentiel, l'écrit constitue un moyen d'interaction important dans les formats en ligne. Il est, selon les informatrices et informateurs, un moyen de s'exprimer autrement et permet à des participantes et participants qui ne souhaitent pas prendre la parole de s'exprimer quand elles ou ils le souhaitent. Cette multimodalité est propre au dispositif à distance et représente un gain pour la qualité de l'interaction selon les organisatrices et organisateurs interviewés. Alors que l'interaction à l'oral en petits groupes était très souvent vouée à l'échec, la possibilité de choisir sa voie d'expression conforterait les participantes

et participants à s'exprimer davantage. Le format numérique serait également un moyen de distribuer la parole de façon plus équilibrée selon certaines informatrices et certains informateurs car il ralentit la fréquence de prise de parole de celles et ceux qui auraient tendance à s'exprimer fréquemment et ce sans prêter attention aux autres. Pour d'autres informatrices et informateurs, ce phénomène s'est en revanche renforcé chez les participantes et participants et a mené à des situations de silence et de peu de réactivité et de spontanéité dans les échanges en grand groupe, qui auraient été beaucoup plus vifs en présentiel. Le recours à l'écrit, par exemple dans le chat, a néanmoins offert la possibilité de poser des questions plus directement entre participantes et participants, ce que ceux-ci n'auraient pas osé aussi vite lors d'une rencontre en présentiel. La mobilisation des répertoires plurilingues a également été davantage observée dans les rencontres en ligne. Les animatrices et animateurs et organisatrices et organisateurs témoignent également :

dann ja auch oft so nutzen, dass eben dann nicht nur Deutsch oder Französisch darin vorkommen, sondern auch noch andere Sprachen das lässt sich online, hat sich also online haben wir das ähnlich gemacht also so, dass das eigentlich das selber anstoßen kann und ähm ich hatte den Eindruck, dass das, also es hängt jetzt von den Projekten ab, aber manchmal ging es eigentlich fast äh online noch schneller, dass solche Themen auch angesprochen wurden also weil ähm teilweise hatte ich den Eindruck, dass die Jugendlichen schriftlich also ähm es kommt immer drauf an, also aber teilweise haben sie sozusagen sich schneller sofort gefragt wo kommst du her oder sprichst du Arabisch oder sowas ähm und also online schneller als schneller gefragt als offline, weil ich, vielleicht, sozusagen die Kommunikation äh über Bildschirm ihnen auch noch vertrauert ist aus der aus ihrem persönlichen Leben als jetzt äh jetzt direkt jemanden so anzusprechen, der nicht die eigene Mutter, oder der nicht die, den man noch nicht kennt [...]. (NB – T16)

6.6 Démocratisation et hiérarchisation

Les entretiens font ressurgir deux antipodes d'interprétation concernant le degré d'accessibilité du format. Selon certaines informatrices et certains informateurs, le dispositif à distance permettrait aux jeunes une situation de départ sans préjugés et sans catégorisations sociales ou culturelles, étant donné le fait d'être derrière un ordinateur et non pas dans une salle

de réunion. Le distanciel serait aussi un filtre de censure pour des prises de parole trop invasives au sujet des origines des individus qui sont parfois jugées à travers leur physique (par exemple la couleur de peau). L'informateur souligne également que le fait de regarder fixement quelqu'un d'autre n'apparaît plus dans le format en ligne et qu'il y a moins de racisme que lors des rencontres en présentiel. Le distanciel permet une sorte de politesse qui n'est pas possible en présentiel. Il évoque aussi que le numérique offre plus d'espace aux jeunes et aux positionnements diverses, il s'agirait donc d'un format qui promeut davantage la diversité.

*I : +++ Also ich glaube, was super cool ist, wenn Leute das jetzt mehr tun mit diesem Online, dass du viel mehr mit Organisationen, jungen Menschen aus der ganzen Welt kommunizieren kannst. Also wir haben ja viel mit Benin gemacht, aber auch mit Namibia, das ist super, dass das funktioniert und wenn die Leute das mehr können und auch junge Leute, die machen es ja eh, dass das mehr Einklang findet. Was ich gut finde, dass du in so **einem Zoom-Raum diese Herkunftsfragen nicht hast**. Ähm, das **Anstarren von Leuten**, wenn du als einzige Person Schwarz in so einen Raum kommst, ähm +++ Es **gibt irgendwie weniger rassistische Handlungen**, wie ich sie sonst in gemischten Workshops mir gegenüber erlebe oder auch zum Teil für die Teilnehmer.*

EK : Mhmm

*I : Weil die Leute sich beobachtet fühlen irgendwie so, weil sonst kenne ich das oft, ja, ne, gut, die berühmte Herkunftsfrage, aber **auch so diese Penetranz dahinter, WO KOMMST DU WIRKLICH HER?** ähm in so nem Zoom-Raum nicht vorkommt, das war so mein Eindruck und das du durch die Macht dieses Zooms, also, wenn du Host bist, die Möglichkeit hast, auch den Redefluss von sehr rededefreudigen älteren weißen Menschen begrenzen kannst auf ne höfliche Art und Weise.*

EK : Mhmm

I : Und dadurch mehr Raum für junge Menschen und andere Positionierungen finden kannst

EK : Mhmm und das war aber quasi ihrer Meinung nach so, weil einfach weniger Möglichkeit zum informellen Austausch und Fragestellen bestand, wie jetzt in Präsenz oder weil bei Zoom alle in gleich großen Kacheln erscheinen und man eh jeden anguckt oder was würden Sie sagen, war der Hauptgrund dafür? (EK – T86-91)

Pour un autre interlocuteur, le numérique permet moins de spontanéité, notamment dans les discussions en plenum ou des moments en grand groupe. Il requiert une organisation aussi bien technique que pédagogique de l'équipe organisatrice et animatrice. Il instaure aussi une certaine hiérarchie étant donné le pilotage de la rencontre par les animatrices et animateurs. Pour qu'il y ait présence à distance (Jézégou, 2023) et une agentivité des personnes en relation (jeunes entre jeunes, jeunes avec animatrices et animateurs), les participantes et participants doivent effectivement avoir la possibilité d'agir, d'être actrices et acteurs de la rencontre comme elles ou ils le seraient (à certains moments) lors d'une rencontre en présentiel. L'informateur témoigne de cette hiérarchisation plus forte dans le format à distance, sans *ersatz* pour les moments d'agentivité pour les participantes et participants tels qu'elles ou ils auraient pu les avoir en présentiel. Nous ne savons pas si ce ressenti d'étrangement de cette situation est partagé par les jeunes ou si ce n'est que l'animateur qui regrette l'absence de relation plus démocratique entre groupe d'animation et jeunes. Néanmoins, ce témoignage reflète les prises de position et l'exigence des actrices et acteurs de l'éducation non formelle que nous avons pu interviewer. Elles et ils semblent tous regretter les postures directives et hiérarchiques qu'elles ou ils ont dû adopter dans leurs dispositifs. Une réflexion sur un relationnel plutôt à la même hauteur entre participantes et participants et animatrices et animateurs pour le numérique est en cours chez plusieurs des personnes interviewées.

*[...] in all den digitalen Projekten ist oft die Leitung so wick, also die hat nochmal, die, ich bin immer für demokratische Gruppen und flache Hierarchien und **dann ist man im digitalen Raum und war erstmal komplett wieder in hierarchischen, also in nem Gefälle.** Und dass die Jugendlichen kaum miteinander so gesprochen haben, sondern ich alles und alles so moderiert habe und und und alles gemacht und die waren alle, mit Bezug auf mich ne gute Gruppe, aber die waren nicht, eben der Gang zur U-Bahn fehlte, die Pause dazwischen fehlte, das Ankommen, das Verabschieden so, das + man macht halt dann den Laptop aus und ist im eigenen Zimmer allein und das ist super weird. Das ist richtig traurig, ähm, ja ++. (LN – T34)*

6.7 Engagement, respect, *Verbindlichkeit*¹

Plusieurs informateurs témoignent d'un manque d'engagement ou de sérieux, d'une certaine *Verbindlichkeit*, dans l'attitude des participantes et participants. Cela rejoint l'aspect sur les codes et les attitudes en groupe, mais fait émerger un autre point qui est celui de la valeur et du sérieux du format au même titre qu'une rencontre en présentiel. L'extrait d'entretien fait écho à d'autres aspects déjà analysés. L'animatrice raconte avoir constaté un manque de respect dans les comportements de certaines participantes et certains participants pour qui la participation à la rencontre en ligne n'était pas aussi engageante qu'elle l'aurait certainement été en présentiel. Ce manque d'engagement se traduit vis-à-vis des animatrices et animateurs et des autres participantes et participants à la rencontre et illustre la perception éphémère que peuvent avoir certains jeunes des rencontres à distance. L'extrait montre la nécessité de travailler la prise de conscience de la *présence au sein d'un tiers-lieu en ligne* et la conscience d'être membre d'un groupe au sein duquel on a des tâches à accomplir. Penser les rencontres dans une logique de pédagogie de projet et donner la possibilité aux jeunes de déployer leur agentivité dans les relations sont des défis à affronter dans les dispositifs à distance. L'extrait montre aussi l'aspect de responsabilisation des jeunes dans une rencontre en groupe qui se donne des règles de vie en communauté. Nous avons pu le voir plus haut, l'investissement dans la formulation de règles pour la rencontre en ligne paraît aussi indispensable pour les formats en ligne qu'en présentiel. Cette responsabilisation engage les jeunes à s'impliquer et dans ce sens, à s'émanciper d'une organisation hiérarchique entre animatrices et animateurs et participantes et participants. Elle requiert en contrepartie une prise au sérieux du dispositif et une attitude fiable et engagée.

*RIRE ah oui aie aie aie + bah oui probablement aussi euh par rapport à à à à l'attitude qu'on a euh + bah à l'école c'est euh on est euh passif ou passive devant son écran et euh on fait autre chose à côté quoi y'a ça y'a la pon la la ponctualité qu'on a aussi en en échange en présentiel mais on est moins à l'aise euh quand *on est pas ponctuel en présentiel alors qu'en ligne c'est presque normal
RIRE hum de euh de de d'a de prendre de prendre des rendez-vous euh en plein séminaire à bah non mais là j'ai euh je dois aller prendre mon train non mais attends de quoi tu prends ton train en plein milieu du séminaire bah *faut que je rentre chez*

¹ engagement

*parents bah ouais mais XXX RIRE c'est qu'est-ce qu'il se passe c'est en fait le la euh le sér 'fin comment dirais-je + *je saurais pas comment exprimer ça en français ni en allemand d'ailleurs euh + **on a l'impression qu'*ils prenaient pas les choses aussi autant au sérieux euh que si c'était en présentiel** que c'était un que c'était très très flexible alors que dans l'idée *c'était pas très flexible RIRE *je serai pas là demain matin que je vais dire bonjour à ma grand-mère + beh invite-la au Zoom RIRE (MB – T104)*

6.8 Ennui, concentration, durée

Les animatrices et animateurs témoignent toutes et tous des difficultés de concentration, de la fatigue et de l'ennui qu'elles/ils ont pu observer chez les jeunes. Elles et ils sont conscients que les jeunes ne peuvent pas suivre dans le même format (surtout en grand groupe) sur une très longue durée sans (se) perdre (le fil rouge). Il y a un risque de « perte du groupe et de son attention », « une fatigue des engagements » qui mènerait plus facilement à des désistements de dernière minute dans le cadre d'une rencontre en ligne. Il y a également une impression que les jeunes s'ennuient lors des réunions en ligne et qu'il est impossible de les inviter à prendre la parole au sein de grand groupe de la même façon qu'en présentiel. Ces différents ressentis au sujet de l'ennui et de la concentration ont finalement aussi une répercussion sur les animatrices et animateurs comme nous pouvons le lire dans l'extrait suivant.

*Hmm ++ ouai par exemple juste le fait que euh + on ne peut on ne peut pas les voir ça change déjà beaucoup de choses euh + tout d'abord ils étaient moins responsive ils ont été moins participatifs euh + et je pense que c'est à cause du format numérique + euh parce qu'ils avaient vraiment aucune euh obligation à parler ou à ils ont eu aucune pression aussi de parler donc quand je sollicitais une réponse ils *me répondaient pas et je *peux même pas dire même si je leur ai demandé individuellement qu'est-ce que vous en pensez? Qu'est-ce que Vous Marie qu'est-ce que vous en pensez ou Jean qu'est-ce que vous en pensez ils disent parfois ils disent rien parfois ils disent un mot euh je sais pas mais ils ont vraiment aucune obligation de parler et ils me voient mais je *vois pas leurs réponses donc il y a moins de repères aussi en tant qu'intervenant pour m'adapter +*

parce qu'après, en présentiel j'ai pu voir leurs expressions physiques et j'ai pu m'adapter en fonction de ce est-ce qu'ils ont compris ou pas donc parfois quand je parle des trucs assez compliqués par exemple si je parle de l'Union Européenne et comment ça fonctionne et parfois il y a des choses qui sont assez compliquées pour certains pour certaines personnes pour certains élèves et je peux le voir immédiatement qu'ils ne comprennent pas du tout mais en ligne j'ai vraiment aucun repère donc euh + ouai moi tout ce que j'ai pu capté et que ouai s'ils étaient pas intéressés + ça se voit parce qu'ils répondent pas donc voilà (RAO – T79)

6.9 Gratitude et champ des possibles

Le format en ligne représente un dispositif plus accessible pour des participantes et participants (potentielles et potentiels) ayant moins la possibilité de partir dans l'autre pays. Il offre la possibilité de vivre une rencontre interculturelle gratuite à laquelle certains jeunes ne pourraient ou ne voudraient pas participer – pour des raisons économiques, sociales, d'estime de soi, ou autres. Le format en ligne représente une offre à faible seuil qui permet de toucher un public traditionnellement plus « éloigné » des rencontres franco-allemandes. L'informatrice soulève cet aspect dans l'extrait d'entretien ci-joint et souligne que le ratio « préparation – résultats » représentait un meilleur résultat, surtout pour les jeunes plus éloignés des réseaux franco-allemands habituels.

Die würden eben nicht mitreisen oder man müsste sehr viel Überzeugungsarbeit leisten, damit sie mitkommen ähm und sich aber auf sowas zu konzentrieren, sich einzulassen, was nur online ist, was gar nichts kostet, ist, das ist natürlich, das ist möglich, das ist für die möglich und deshalb, wenn ich sozusagen überlege, was quasi der Input und der Output ist, dann finde ich fast dass die Online-Begegnung sozusagen da dann, dass das Verhältnis da dann fast besser war, weil man eben, weil jede noch so kleine Begegnung braucht natürlich extrem viel Vorbereitung und sehr viel Energie und online das lässt sich halt viel leichter (NB – T121)

Nous retrouvons en quelque sorte le caractère (plus) démocratique de la rencontre en ligne qui était en plus de sa plus grande accessibilité perçue comme un divertissement, un changement, une expérience no-

vatrice durant la pandémie. Plusieurs organisatrices et organisateurs et animatrices et animateurs soulignent la gratitude qu'auraient exprimés les participantes et participants pour la possibilité de participer à un dispositif de rencontre interculturelle en ligne. Plusieurs interlocutrices et interlocuteurs expliquent aussi qu'elles ou ils ont essayé d'utiliser la rencontre en ligne pour donner envie d'apprendre la langue, de participer à un échange en présentiel dans un futur proche ou lointain.

6.10 Orientation et buts

Plusieurs informatrices et informateurs reviennent dans leurs témoignages sur des aspects de temporalité, qui concernent d'un côté une identification et de l'autre une séparation plus nette de différentes étapes (pour les animatrices et animateurs et les participantes et participants) avant et après la rencontre à proprement parler.

De façon générale, les rencontres en ligne et les différentes unités de travail qui les composent sont marquées par une gestion du temps plus rigoureuse par peur de « perdre » les participantes et participants.

Un des phénomènes propres aux rencontres en lignes serait une focalisation plus rapide et plus concrète sur les sujets (de discussion), qui serait moins influencée par l'ambiance dans la salle ou au sein du groupe (l'environnement) qu'en présentiel. Le numérique permettrait d'arriver plus rapidement à des résultats concrets parce qu'il ne permet pas « de perdre du temps » comme l'indique ici une des animatrices d'une rencontre. Elle souligne néanmoins l'aspect spatial, physique et interactionnel des processus d'apprentissage en présentiel qui ne sont pas seulement « accessibles ». Plusieurs informatrices et informateurs ont évoqué l'utilité de la rencontre en ligne en amont d'une rencontre en présentiel pour permettre aux participantes et participants de faire connaissance avant de se rendre par exemple dans le pays voisin. Il pourrait également être intéressant de se servir de la rencontre en ligne *après* une rencontre en présentiel, ce qui permettrait peut-être de prolonger la perception de confiance mutuelle et de proximité et de présence malgré la distance.

*Um +++ si ça se limite + à un échange au point de vue de thème ou au point de vue de contenu + des idées um +++ je dirais peut-être + que + en virtuel on en profite mieux parce qu'on a un certain laps de temps et um +++ **et on parle directement du sujet hein et donc***

je pense que les thèmes sont abordés de façon plus concrète + on avance on échange des idées

En présentiel on peut + perdre du temps des fois parce qu'on a plus de temps

MAIS par contre c'est plus bénéfique au point de vue + personnel parce qu'en présentiel on parle de soi on se fait des accolades um + on boit un café ensemble donc on a je trouve que le côté personnel le côté amical est tout aussi important dans les échanges que le thème en soi parce que dès qu'on il y a une ambiance de confiance qui est instaurée on a plus envie d'aller vers les autres (FJ - T76)

6.11 Discussion et perspectives : promouvoir les présences socio-cognitives et -affectives

Nos focales d'analyse retenues illustrent les répercussions sociales et psychiques importantes que la crise sanitaire a eu sur les jeunes. Un manque de structuration de l'espace, du temps, des rituels d'une journée « type » en semaine et un manque de cadre(s) à plusieurs niveaux (Peille, 2021) sont des phénomènes fréquents qui n'échappent pas non plus aux animatrices et animateurs et organisatrices et organisateurs des rencontres en ligne. Nos données montrent que le souci d'*animer* une rencontre et non pas d'*enseigner* ou de transmettre comme il serait le cas dans un format d'éducation formelle est une préoccupation importante pour nos informatrices et informateurs. Cette caractéristique de l'éducation non formelle et de l'animation, que Lac (2012) qualifie dans son analyse lexicale notamment à travers les notions de *plaisir*, *ludique* et *rencontre*, est un critère pédagogique et d'analyse des rencontres pour les animatrices et animateurs. C'est sur ces aspects qu'elles et ils mettent l'accent dans leurs observations des réactions des jeunes. Comme l'aspect de l'expérience en *groupe* (autre notion retenue par Lac, 2012) occupe un rôle central dans les témoignages de nos informatrices et informateurs, elles et ils identifient des pistes pour un apprentissage qui pourrait être proche de ce que Nordey et Furno (2021) qualifient de « communautés apprenantes » des dispositifs en ligne. Le souci de faire vivre un apprentissage en groupe de la part des actrices et acteurs de l'éducation non formelle pourrait être une piste didactique et pédagogique pour le secteur de l'éducation non

formelle et formelle. Il paraît nécessaire de réfléchir aussi bien à l'environnement d'apprentissage et à l'ambiance qu'aux objectifs et aux outils pédagogiques. Ceci semble être une évidence pour nos informatrices et informateurs qui se décrivent davantage dans une posture d'animatrice ou d'animateur que d'enseignante ou enseignant.

L'interrogation sur la réception du dispositif à distance chez les jeunes a aussi confirmé le fonctionnement propre à celui-ci qui ne peut pas être une transposition complète de ce que les partenaires de l'OFAJ avaient l'habitude de mettre en place en présentiel. Comme Develotte et Drissi (2013) le soulignent, le « face à face distancié » a son *propre fonctionnement* et doit être pensé en amont des rencontres, d'un point de vue fonctionnel et idéal. Concernant cet aspect, c'est la multimodalité dans les interactions qui offre des possibilités de variation de supports et de types d'activités et qui permet, notamment durant des échanges en grand groupe, à différents profils de participantes et participants de s'impliquer et de s'exprimer. Comme cette *multimodalité* permet la mobilisation de pratiques interactives des expériences informelles des jeunes (chat, images, émoticônes, etc.), ces derniers retrouvent un moyen d'expression familier qui leur permet une certaine assurance et une aide pour entrer en contact avec les participantes et participants parlant l'autre langue.

Dans ce sens, les rencontres franco-allemandes en ligne montrent, selon les informatrices et informateurs, des présences « socio-cognitives » et « socio-affectives » (Jézégou, 2012 & 2014). La première se réfère au fait de travailler ensemble sur un projet bilingue et/ou binational (dans beaucoup de rencontres, les jeunes ayant travaillé dans une logique de pédagogie de projet). La présence « socio-affective » est le prolongement de la première présence et représente la mise en place d'une *relation*, d'une *aménité* entre les participantes et participants réunis dans le cadre d'un projet. Même si les animatrices et animateurs et organisatrices et organisateurs des rencontres interculturelles en ligne sont d'avis que celles-ci ne peuvent pas remplacer l'*expérientiel* des moments informels en présentiel, qui ont lieu en dehors du programme et qui permettent aux apprenantes et apprenants de faire leurs propres expériences et apprentissages, l'objectif socio-affectif des rencontres en ligne peut être un véritable objectif pédagogique.

Cet objectif pourrait être couplé à ce que Roelens (2018) réunit dans sa réflexion sur l'articulation de la bienveillance dans les dispositifs à distance et de son influence sur les situations interculturelles. La triple articulation de la bienveillance qu'il propose est la suivante :

La notion de bienveillance telle qu'elle est mobilisée ici comporte trois dimensions : « bien veiller » (dimension attentionnelle et intellectuelle) ; « bien veiller sur » (dimension interindividuelle) et « bien veiller à » (dimension temporelle et culturelle). « Bien veiller » serait une attention aux vulnérabilités des autres (auxquelles il est envisagé de pouvoir répondre, dans une attitude de responsabilité), une observation attentive, réflexive, visant à une compréhension sans cesse renouvelée de situations complexes, à construire le socle d'un agir pertinent. « Bien veiller sur » consiste à prendre soin de l'autre et à avoir soin de la relation avec l'autre, en mêlant sollicitude, empathie et tact. (Roelens, 2018 : s.p.)

Ces trois dimensions peuvent intéresser les organisatrices et organisateurs et animatrices et animateurs de rencontres interculturelles en ligne dans le sens où la relation qu'elles et ils entretiennent avec les jeunes est, selon elles et selon eux, un aspect important des rencontres et de leurs réussites, et que la triple mobilisation de la notion de bienveillance s'adresse aussi bien aux interactions entre elles et eux et les participantes et participants qu'à celles qui concernent les participantes et participants entre elles et eux. Dans ce sens, cette réflexion, émanant de la philosophie de l'éducation, rejoint les réflexions sur les formes et les contenus des rencontres interculturelles en ligne ainsi que les formats permettant aux jeunes de vivre une rencontre interculturelle en ligne qui éveille en eux une résonance (Rosa, 2022) au même titre que les rencontres en présentiel. Cette résonance (cf. *pédagogie de la résonance* ; Rosa, 2022) se traduit par des « étincelles » dans l'interaction : (qu'on pourrait se représenter comme des éléments catalyseurs d'enthousiasme), entre les participantes et participants et les animatrices et animateurs ainsi qu'entre les participantes et participants eux-mêmes.

Au sujet de l'*expérientiel*, nous soulignons l'impact de l'espace-temps sur un contexte de formation (Behra & Macaire, 2021). Chaque espace-temps est singulier et une réflexion à son sujet permettrait peut-être aux animatrices et animateurs des rencontres de les contextualiser et délimiter afin de :

- Déterminer l'espace-temps de la rencontre pour toutes les actrices et tous les acteurs y participant (animatrices et animateurs et participantes et participants) ;
- Rendre explicite cet espace-temps en l'expliquant aux participantes et participants ;

- Réfléchir aux possibilités socio-affectives et de résonance du dispositif, afin de faire vivre une rencontre au sein de laquelle les participantes et participants deviennent actrices et des acteurs.

Le dernier point serait la mise en relation avec ce que Blandin (2022) et Fernagu (2018) qualifient « d’environnements capacitants » pour le dispositif de formation en ligne. Ils les conceptualisent certes pour des visées formatives auprès de publics du secteur formel et ne sont pas concernés par le paramètre de la rencontre binationale, mais il nous semble que toute situation d’apprentissage auprès d’un groupe est dans la plupart du temps marquée par une composition pluriculturelle et plurilingue de celui-ci. La réflexion autour de « l’environnement capacitant » pour les formats de rencontres en ligne mériterait alors réflexion.

Nous avons essayé de montrer à travers quelques paramètres d’analyse émanant des données récoltées durant les entretiens comment les organisatrices et organisateurs et animatrices et animateurs interprètent la réception du format à distance chez les jeunes. La pandémie est derrière nous et nous n’avons pas pu interroger les jeunes comme prévu. Néanmoins, il serait intéressant de croiser les résultats de notre étude avec des avis des participantes et participants de rencontres en ligne dans la période de l’après Covid-19. Celle-ci n’étant plus marquée par les facteurs de la contrainte et des situations de vie confinée et de scolarisation à distance, les jeunes auraient peut-être d’autres éléments à rajouter à leurs visions des choses sur les rencontres interculturelles en ligne.

Pour approfondir, nous pensons qu’il serait intéressant d’interroger les jeunes au sujet du ressenti face à un possible divertissement qu’ils auraient pu vivre. Notamment dans les rencontres en présentiel, cet aspect est un pilier d’une perception d’une rencontre « réussie » – lors des moments formels et (éventuellement) pendant les pauses ou en dehors du programme. C’est finalement la notion de l’*expérientiel* des participantes et participants (Behra & Macaire, 2021) qui nous intéresse et qui peut être vécue seulement par eux-mêmes.

Bibliographie

- Behra, S. & Macaire, D. (2021). La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges CRAPEL*, 42(3), 15-30.
- Blandin, B. (2022). Pour une approche mésologique des « environnements capacitants » dans une perspective d'ingénierie : *Travail et Apprentissages*, N° 23(1), 130-147. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0130>
- Develotte, C. & Drissi, S. (2013). Face à face distanciel et didactique des langues. *Recherches et applications*, 54-63.
- Fernagu, S. (2018). *Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités*. Note d'Habilitation à Diriger les Recherches. Dijon : Université de Bourgogne Franche-Comté. [online] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., Paul, A. T., Glaser, B. G., Glaser, B. G. & Paul, A. T. (2008). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung* (1. Nachdr. der 2., korrigierten Aufl.). Huber.
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 26(1), 1-18.
- Jézégou, A. (2014). Le modèle de la présence en e-learning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. Dans : G. Lameul et C. Loisy (dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. De Boeck, 111-120.
- Jézégou, A. (2023). La présence comme levier pour les apprentissages en groupe et en distanciel : quelles propriétés et quels modèles théoriques ? *Distances et médiations des savoirs*, 42. <https://doi.org/10.4000/dms.9169>
- Lac, M. (2012). L'animation, une forme d'éducation non formelle ? Analyse comparative des discours et représentations sociales de l'animation chez des non-animateurs, des animateurs CLAE et des animateurs en formation professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 73-88. <https://doi.org/10.4000/dse.391>
- Nordey, S. & Furno, I. (2021). Pratiques pédagogiques : impact de deux années scolaires au temps de la crise sanitaire. *Empan*, 124(4), 86-91. <https://doi.org/10.3917/empa.124.0086>
- Peille, F. (2021). Impact du confinement chez les adolescents et les enfants. *Empan*, 124(4), 34-39. <https://doi.org/10.3917/empa.124.0034>

- Putsche, J. (2011). *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschulern in einer Grenzregion: qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Peter Lang.
- Roelens, C. (2018). Mobilités, apprentissages à distance, cultures : quels apports à la philosophie de l'autorité ? *Contextes et didactiques*, 11. <https://doi.org/10.4000/ced.1026>
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance : Entretiens avec Wolfgang Endres*. Éditions le Pommier.

7 Interculturalité et apprentissage interculturel – points de vue et perspectives

7.1 Introduction

L'objet de la présente contribution est une analyse qualitative du contenu des entretiens menés par vidéoconférence dans le cadre du projet I-N-Jeu. Il s'agit d'entretiens en allemand et en français avec 18 intervenantes et intervenants ayant organisé des rencontres franco-allemandes de jeunes par voie numérique pendant la pandémie de Covid-19.

Les interviews avaient pour objectif de recueillir les expériences subjectives mais aussi les observations et les appréciations des responsables de groupes lors de la réalisation numérique des rencontres. Dans l'esprit d'une « *rekonstruierende[n] Untersuchung* » (Gläser & Laudel, 2004 : 11), des entretiens exploratoires semi-structurés ont été menés selon un guide semi-standardisé. Les sept entretiens menés en allemand et les onze menés en français ont été enregistrés et retranscrits à l'aide d'un guide de transcription.

L'objectif de notre étude est « *am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und [...] im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben* » (Schreier, 2014, s.p.). L'accent est mis sur les éléments du corpus qui traitent de questions touchant au contexte d'interculturalité.

Après une brève introduction à la méthode choisie, basée sur une analyse qualitative de contenu, nous présentons d'abord séparément les résultats ainsi obtenus pour les entretiens francophones (partie 3) et germanophones (partie 4). Dans la partie 5, nous comparons ensuite les témoignages des deux groupes, mettant en évidence les points communs, mais aussi les différences et les spécificités des témoignages respectifs (*cf.* aussi Kuckartz & Rädiker, 2022 : 150).

¹ Nous remercions Luise Kwak pour son soutien sans faille lors de la réalisation de ce projet.

7.2 Méthode : constitution et évaluation du corpus

La présente étude est basée sur une approche d'analyse de contenu qui met l'accent sur l'interprétation et la compréhension des textes disponibles sous forme d'entretiens retranscrits (herméneutique). La méthodologie choisie – l'analyse qualitative de contenu – place les théories et les hypothèses à la fin du processus d'évaluation, en tant que produits du travail d'évaluation des données ; cela permet de présenter les connaissances préalables sous forme de codes déductifs, c'est-à-dire dérivés de la théorie, et, en interaction avec les données, de les compléter par des codes inductifs, c'est-à-dire dérivés de ces données (cf. Kuckartz & Rädiker, 2022 : 71)².

La *figure 1* illustre notre méthode, pour laquelle nous avons suivi le schéma de déroulement de l'analyse qualitative de contenu selon Kuckartz/Rädiker (2022) en nous servant du logiciel *MAXQDA* (VERBI Software, 1995).

Tout d'abord, les catégories principales à étudier ont été développées selon le schéma de déroulement et le corpus a été codé en conséquence, établissant ainsi un système de codes déductif-inductif (cf. Kuckartz & Rädiker, 2022 : 123) comme base pour la suite de la procédure. Les codes déductifs ont été développés sur la base du guide d'entretien (cf. Kuckartz & Rädiker, 2022 : 72 *et s.*), les codes inductifs sur la base des témoignages des personnes interviewées. Le codage des segments de texte a toujours été effectué en unités de sens afin de rendre le contexte d'énonciation transparent et compréhensible (cf. Kuckartz & Rädiker, 2022 : 136).

En ce qui concerne le corpus étudié ici, les éléments textuels pertinents ont été extraits des sept interviews en allemand et des onze interviews en français à l'aide du logiciel *MAXQDA* (VERBI Software, 1995), et analysés selon les catégories principales attribuées³ (cf. Kuckartz & Rädiker, 2022 : 147 *et s.*). Ces résultats constituent la base des analyses qui suivent.

² Kuckartz & Rädiker abordent aussi l'usage judicieux du logiciel *MAXQDA* également utilisé dans la présente étude (cf. à ce sujet Kuckartz & Rädiker, 2022 : chap. 8 ; pour aller plus loin, cf. aussi Rädiker & Kuckartz, 2019).

³ Les segments de texte classés dans plusieurs catégories principales sont résumés dans celle qui prédomine dans le témoignage.

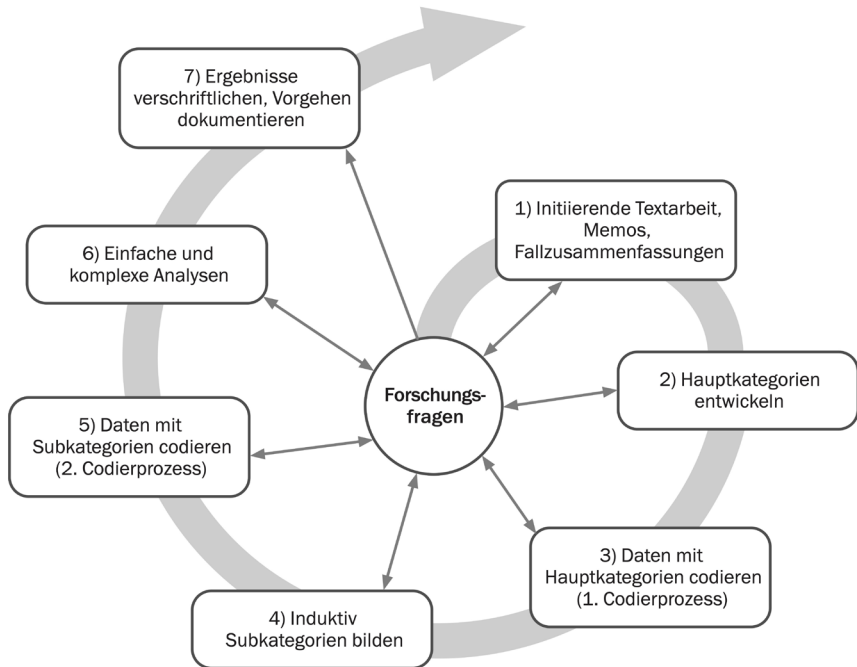


Figure 1 : Schéma de déroulement d'une analyse qualitative de contenu structurante des contenus (Kuckartz & Rädiker, 2022 : 132)

7.3 Analyse catégorielle du corpus francophone

Cette troisième partie comprend les analyses des onze interviews menées en français dans le cadre de notre enquête, avec un total de douze intervenantes et intervenants. Dans chaque sous-chapitre, nous n'analysons que les témoignages qui portent sur la catégorie abordée, c'est-à-dire ceux codés et classés respectivement lors du codage catégoriel.

7.3.1 Signification de l'interculturalité dans le cadre des rencontres de jeunes

Dix des douze expertes et experts interrogés se sont exprimés sur la notion d'*interculturalité*. Toutefois, aucune de leurs contributions ne définit explicitement le terme, qui est plutôt décrit de manière implicite.

Un intervenant exprime explicitement son incertitude face à ce terme, un autre l'appréhende à partir d'une assimilation à la thématique « Union européenne » :

[E]n fait ça [scil. l'interculturalité] recouvre tellement de concepts et d'idées derrière que enfin je trouve ça plus complexe et surtout que les gens en général ils savent ce que ça veut dire mais ils ont pas trop d'idées. (MC – T6-18)⁴

[Q]uand on commence à parler de l'Union européenne c'est dès le départ c'est interculturel. (SR – T21)

Il est souvent (dans six contributions) fait appel à des relations d'opposition sémantiques ou des tropes pour expliquer la signification de l'*interculturalité*. Ainsi est utilisé le couple d'opposés *différences* et *points communs*, dont il convient d'être conscient et d'apprendre qu'ils n'excluent pas le vivre ensemble :

[Ê]tre en capacité [...] de s'intéresser à l'autre et aussi à comprendre qu'il y a d'autres um codes qu'il y a d'autres formes + um de de fonctionnement il y a d'autres systèmes qui est pas forcément um ni mieux ni moins bien mais fin voilà qu'il existe et d'être conscient ce qui voilà qu'il y a l'autre et qu'on est en capacité d'accepter l'autre. (MB – T2)*

Un autre couple d'opposés est celui de *la* ou *des culture(s) propre(s)* et *autre(s)* : plusieurs fois, il est fait explicitement référence aux « autres cultures » (AD – T14) ou à la « culture de l'autre » (FJ – T14) (cf. aussi MB – T2). La *propre culture* n'est en revanche explicitement exprimée que dans un cas. Dans l'ensemble, l'antonymie est utilisée pour exprimer que l'interculturalité implique par exemple une sensibilisation et une ouverture aux autres cultures ; la diversité, culturelle ou autre, est présentée comme un avantage. L'élimination des stéréotypes, en partie perpétués par le discours public, et donc la reconnaissance que « l'Allemand » ou « le Français » n'existe pas, constitue un argument explicite :

⁴ Pour les conventions de transcription, cf. chap. 2, annexe 3.

[N]otre objectif c'est vraiment de les **sensibiliser** euh à la langue du voisin mais à **l'ouverture vers le le monde et les autres cultures** (AD – T14)⁵

[C]'est vraiment aller à la rencontre d'autres cultures comme je vous disais que ce soit familiale ou lié à la classe sociale ou aux expériences professionnelles ou d'études ou euh voilà on a aussi des pas mal de jeunes qui euh ont des expériences de migration comme des personnes qui sont nées en Syrie par exemple **on a beaucoup dans nos échanges et du coup qui ont aussi toute cette richesse de euh d'avoir passé d'être passé par plusieurs pays différents** donc c'est surtout ça je dirais (FG – T8)

[D]onc voilà on essaie en fait + ouais je pense de **passer par la dé-construction de [...] soi-disant culture nationale** et plutôt de se concentrer sur + là justement sur ce qui pourrait + ce que les jeunes pourraient avoir **comme points communs dans leurs différentes cultures** (MQ – T30)

Tous les couples d'opposés impliquent toutefois une vision de la culture comme quelque chose de (pré)déterminé et d'uniforme. La diversité interne ou la possibilité de « pratiquer » ou de « construire » la culture ne sont pas envisagées ici.

Trois des dix expertes et experts qui s'expriment sur la notion d'interculturalité ont recours aux trope de l'échange et trois à celui de la langue. Ceux qui expliquent *l'interculturalité* ou *l'apprentissage interculturel* en se référant à des expériences d'échange expliquent que l'interculturalité naît lorsqu'on échange au-delà de « sa propre culture » et qu'on apprend les uns des autres, par exemple au niveau linguistique. Une personne fait clairement référence à la notion d'*interculturalité* et explique qu'elle va souvent de pair avec des moments vécus et des expériences d'échange, mais que le terme lui-même est rarement verbalisé. Le caractère pratique et performatif de *l'interculturalité* dans le contexte de l'animation jeunesse prédomine ainsi sur le caractère théorique. Cela aussi peut être interprété comme une ébauche d'explication possible de l'incertitude sur la définition théorique du terme dans le cercle des praticiennes et praticiens. Les aspects mentionnés sont également abordés dans le passage suivant :

⁵ Toutes les mises en relief (gras) du présent rapport ont été effectuées par les autrices et auteurs et soulignent des aspects importants du contenu.

*[D]ans notre questionnaire d'évaluation évidemment on met cette question-là on met en terme interculturel [...] et il y en a qui *comprennent même pas la question [...] en fait **c'était une expérience qu'ils ont vécue mais qu'ils *ont pas forcément conscientisés** ou ils *ont pas forcément mis le mot dessus y'en a ils *connaissent pas le mot et qui disent mais c'est quoi cette question on *comprend même pas". (I1 – T38-42)*

Dans l'ensemble, on peut donc constater des convergences indéniables sur certains aspects de ce terme, comme une tendance à une vision non-constructiviste. Au-delà d'une terminologie apparemment évidente, il semble toutefois exister certaines incertitudes et incohérences, même si c'est moins au niveau fondamental que quant à la hiérarchisation d'aspects partiels.

7.3.2 Signification de l'interculturalité dans le cadre des rencontres de jeunes en ligne

Sept des personnes francophones interviewées se réfèrent concrètement dans leurs témoignages à l'importance de l'interculturel dans le cadre d'activités d'échange en ligne. Dans l'ensemble, il semble y avoir consensus sur le fait que l'interculturalité reste un des objectifs principaux même dans le cadre d'un échange en ligne, mais que les rencontres en ligne n'offrent pas les conditions idéales pour cela. Les personnes interrogées affirment ainsi que les expériences interculturelles et interpersonnelles sont exclues et que l'on est limité, par exemple, à un pur échange de connaissances :

[L]'aspect interculturel [...] c'est peut-être celui ou cet aspect humain quoi cet aspect rencontre + aventure ensemble (I1 – T63)

[C]et apprentissage interculturel il passé quand même beaucoup par um + par de l'informel par tout ce qui se passe qui se passe pendant les pauses qui se passe pendant tout ces temps-là et um + force de constater c'est quand même compliqué en ligne (MB – T6)

[L'interculturel] c'est on partage un moment + un comment + on est en train de boire un verre de vin on est en train de fumer une cigarette je pense que c'est LÀ où on fait une expérience et pas XXX on se voit à travers l'écran (SR – T31)

L'opposition implicitement construite ici de « vivre » vs. « apprendre » semble également révélatrice pour la compréhension de l'interculturalité.

Plusieurs (trois sur sept) personnes interviewées évoquent dans ce contexte différents obstacles auxquels elles ont été confrontées dans le cadre des rencontres en ligne. Elles parlent notamment de la limitation des expériences de communication possibles pour les jeunes lors de rencontres en ligne (cf. FJ – T16 : « au point de vue de la communication c'était extrêmement limité »), mais aussi des conditions d'organisation plus difficiles (cf. MQ – T32-34 : « c'était beaucoup plus difficile à + en tout cas de le sentir pour nous dans les types d'animation d'organisation ») ou encore de la grande hétérogénéité au sein des groupes en termes de compétences techniques (cf. FG – T10 : « Alors en ligne y'a [...] une différence aussi dans le l'appétence au numérique qui est aussi une différence culturelle »).

Malgré les difficultés mentionnées, l'ensemble des personnes interviewées s'est déclaré prêt à affronter ces obstacles et à rendre possibles les rencontres en ligne. Les intervenantes et intervenants déclarent avoir développé différents formats numériques pour pallier l'absence générale de rencontres de jeunes, par exemple des *e-sport-events* ; avec le recul, ce format a toutefois été considéré comme peu réussi au regard de son caractère d'échange : « une rencontre sportive* une compétition e-sport um c'était un premier essai um et là aussi j'avoue qu'on * n'a pas eu d'échanges + culturels » (FJ – T16). Sont également mentionnées « une soirée culturelle » (MQ – T32-34) ou d'autres situations de rencontre accompagnées d'activités d'animation linguistique : « [des activités] qui permettent d'avoir des petits temps un peu ludiques et un peu où chacun peut un peu se positionner les uns par rapport aux autres et rentrer en contact en dialogue » (I1 – T59).

Deux des personnes interviewées ont un avis légèrement moins négatif sur l'interculturalité des rencontres en ligne :

Ça [scil. L'interculturel] reste la même chose mais justement ça permet de de de de de de + sur un thème précis (AD – T16)

*[P]our moi c'est l'enjeu l'enjeu principal finalement *c'est pas tellement euh l'interculturalité dans les rencontres de jeunes en ligne c'est de réussir à motiver les jeunes à se rencontrer en ligne pour faire ce genre de projet (MB – T4)*

7.3.3 Moments ayant favorisé l'apprentissage interculturel

Seuls deux expertes et experts francophones font référence à des moments concrets dans le cadre des rencontres en ligne qui se sont révélés bénéfiques pour l'apprentissage interculturel. Ils font référence au travail en petits groupes (réalisé en ligne par le biais de *breakout rooms*), qui réduisent par exemple les inhibitions linguistiques et normalisent le fait d'aborder un interlocuteur ou une interlocutrice de manière autonome – un effet obtenu par l'ouverture non-annoncée de *breakout rooms* :

*[Q]uand on est en ligne et qu'y a 20 personnes [...] ce n'est pas facile de prendre la parole et du coup **les moments vraiment euh en petits groupes en dehors du breakout rooms c'est ça qui marche bien** (FG – T68-70)*

*[O]n **envoyait les gens en breakout rooms** et puis ils se débrouillaient quoi on prés on pré on prévenait j'en j'en j'en ai même fait où on ***on les prévenait même pas** ils se retrouvaient dans une salle avec quelqu'un bon bah bonjour RIRE et ça surprenait un peu au début mais c'était c'était une bonne surprise [...] (MB – T90)*

Selon une personne interrogée, l'« animation d'un programme » (MB – T92-94) ciblée peut elle aussi créer des moments de rencontre intenses et informels. Enfin, une autre personne fait référence à une vidéo de Arte Karambolage particulièrement adaptée, dans laquelle des jeunes « étrangers » en Allemagne parlent de leurs expériences. Cela ouvre l'apprentissage interculturel à d'autres cultures encore, au-delà du contexte franco-allemand, et incite en outre les jeunes à partager leurs propres expériences :

*[C]ette vidéo-là **a amené** beaucoup le les jeunes dans le groupe aussi euh **à parler de ça** [scil. de leurs cultures] [...] Bah ça c'est moi qui aime bien faire ça [scil. montrer la vidéo] dans chaque rencontre parce que la France et l'Allemagne y'a des gens qui viennent un peu de partout RIRE [...] Et **pas que se concentrer sur la la culture française et allemande euh mais euh vraiment d'ouvrir XXX A tous les jeunes** euh ouais voilà c'est pour ça que j'ai choisi euh j'ai fait exprès de prendre cette vidéo-là de Karambolage RIRE (MG – T224-234)*

7.3.4 Activités interculturelles

La moitié des personnes interrogées ont fait concrètement référence à des activités interculturelles dans leurs remarques. Quatre d'entre elles mentionnent ici avant tout des formats ludiques. Ce caractère ludique s'exprime de différentes manières : on évoque des jeux et des activités explicitement pédagogiques, mais aussi d'autres à caractère ludique ayant pour objet l'échange sur certains thèmes, ainsi que le sport et les jeux en général :

*[S]i um moi j'arrive en leur [scil. les élèves] disant coucou on va faire un petit jeu pédagogique etc. um on nous jette dehors parce qu'ils sont déjà transparent déjà ils ont déjà um + ils sont au bord de l'arrêt cardiaque parce qu'ils * arrivent pas à faire leur programme du cours donc ouais (FR – T58-60)*

[D]es méthodes d'animation linguistique c'est quand-même d'essayer de faire des choses assez diverses où on utilise le le mouvement on utilise le le le le le touché fin d'essayer d'utiliser différents sens donc ça avec l'animation linguistique on + on a je crois plutôt bien réussi à le faire (MB – T34)

*[O]n a fait [...] l'activité interculturelle les citrons [...] [, une activité] où chaque pioche un citron le regarde note euh les spécificités les spécificités de son citron euh + après tout le monde remet le citron dans la même panier après on redistribue et leur demande est-ce que c'est votre citron [...] c'est pour travailler sur les stéréotypes [...] nous on a fait ça avec des pommes et on a s on a fait des vidéos 380 degrés de 24 pommes RIRE **donc on a fait l'exercice des citrons en ligne.** (MB – T86)*

*Quelles sont les particularités en Allemagne dans la culture allemande et tout ça ? euh ouai des trucs assez classiques assez même banals pour une personne qui connaît tout ça mais bien évidemment pour + pour les jeunes qui *connaissaient qui *connaissaient pas du tout d'autres cultures c'est intéressant ouai + c'est ludique quoi [...] **mais les événements de ligne c'était surtout des discussions de panel** (SR – T61, 67)*

*[D]es jeunes qui se sont adaptés spontanément au sein de de cette équipe + mais ils * ont pas découvert um la culture allemande ou la*

*culture française ils *ont pas communiqué on plus c'était plutôt une adaptation au sein d'une équipe sportive [...] le fait de de jouer avec um des co-équipiers allemands ils * auront pas eu l'occasion jusqu'à présent donc c'était naturellement une certaine ouverture d'esprit + mais c'était quand même très limité (FJ – T18-20)*

En résumé, il ressort des interviews que les jeux servent souvent à aborder en particulier les différences culturelles, les points communs et les stéréotypes. Ils sont ainsi au cœur des activités citées ici à titre d'exemple :

Et j'ai trouvé en allemand euh ou des petites vidéos sur chaque thématique et après en sous-groupe ils ils se rattachaient à un groupe qui les intéressait ? à une thématique qui les intéressait et euh ils découvraient donc ce que j'avais mis moi en rapp avec la France et ils faisaient des des comparaisons entre euh ce que eux ils connaissent de l'Allemagne sur ces thématiques (MG – T240-252)

*[D]es activités pour moi c'était vraiment des activités qui étaient vraiment estampillées interculturelles euh qui qui par exemple je *sais pas moi si on fait le jeu sur les clichés (MC – T161-175)*

MC (T161-175) utilise les activités qu'il décrit pour continuer le développement des stratégies de communication et de compensation chez les participantes et participants à l'échange, ce qu'il considère comme un élément important d'un apprentissage interculturel.

7.3.5 En ligne vs. En présentiel – même degré d'interculturalité ?

Seules trois des douze personnes interviewées abordent explicitement la question de l'équivalence interculturelle des rencontres en ligne et en présentiel. Deux d'entre elles expliquent de manière plutôt critique ce qu'elles considèrent comme des inconvénients, par exemple le fait que le langage corporel inhérent aux rencontres en présentiel permettent d'évaluer plus facilement son interlocuteur. Pour l'une des intervenantes les rencontres en ligne sont moins « engageantes » (MB – T110) à cause d'un manque de « rapport des [...] corps » (MB – T114 ; cf. aussi le chapitre 7.3.9) et ne peuvent donc pas atteindre les mêmes objectifs que les rencontres en présentiel :

[J]e pense que y'a un attrait à à se rencontrer physiquement euh un attrait qui est aussi un peu exceptionnel de rencontrer des gens d'un

autre pays euh soit là-bas soit dans un tiers lieu euh soit dans son propre pays alors qu'en LIGNE c'est déjà des choses que beaucoup de jeunes font euh de façon euh spontanée intuitive personnelle (MB – T4)

*[J]e je trouve que finalement *y'a **pas énormément de différences** même si effectivement les les participants participantes préfèrent le présentiel parce que voilà c'est quand même plus agréable et euh 'fin je pense que **dans tous les cas le présentiel sera toujours mieux mais euh je trouve que ça reste quand même de [L]'interculturel** et la partie euh 'fin l'esprit y est quand même en tout cas je trouve c'est le même esprit euh que ce soit en ligne ou ou en présentiel après encore une fois je ne sais pas **si c'est une question de générations** aussi peut-être que moi je dis parce que moi les choses en ligne finalement c'est ça fait partie du quotidien aussi donc euh peut-être que des professionnels un peu plus âgés *ont pas n'auront pas le même ressenti que moi là-dessus (FG – T90)*

Toutefois, des rencontres en ligne pourraient tout à fait être envisagées en complément des rencontres en présentiel :

*[Ç]a *pourra pas remplacer le présentiel pour moi ça mais ça peut par contre soutenir à FOND le présentiel [...] je pense que la la rencontre interculturelle euh en ligne est une bonne chose pour de la préparation mais on *on atteint pas les mêmes objectifs euh en présentiel et en ligne (MB – T114)*

*[J]e trouve qu'au niveau de l'esprit encore une fois euh le **numérique pour moi ne n'altère pas ça le côté interculturel** découverte de l'autre euh je trouve ça y'est quand même (FG – T96)*

Dans un autre entretien, en revanche, quelqu'un déclare qu'il ne suffit pas d'entendre parler d'autres personnes en ligne, mais que l'on apprend beaucoup plus lors de rencontres réelles :

[S]i un jeune Français ou Française si elle rencontre une jeune Allemande et elle voit tout de suite comment ouai cette personne se comporte euh ça ça donne beaucoup plus d'apprentissage que je juste l'entendre par un écran (SR – T83)

Ici aussi, la différence implicite entre « vivre » et « apprendre » est manifeste.

L'explication ci-dessous démontre l'importance particulière du contexte local pour les rencontres en ligne, avec les habitudes et les règles de chacun :

[O]n avait voilà des heures de repas allemands donc entre 18h et 18h30 français qui était plutôt 19h 19h30 et tunisiens qui mangeaient encore plus tard donc um à quel moment on fait une réunion d'équipe ? ça veut dire aussi que le soir c'est même pas possible de faire un programme fin + là c'était clair que le soir on laissait tomber (MQ – T82)*

Il semble que la création d'un espace commun au sens d'une rencontre en tiers-lieu soit nettement plus difficile en ligne.

Enfin, une personne interviewée explique que les rencontres en ligne et en présentiel ne sont pas au même niveau du simple fait de paramètres technologiques différents, et que des problèmes d'Internet ont été interprétés à tort comme un manque de volonté de communiquer avec le ou la partenaire :

*[M]ais c'était des interprétations qui étaient faites par certains jeunes parce qu'ils étaient frustrés parce que mais c'était des choses toutes bêtes il suffisait que le la caméra bloque à un moment sur une expression de visage ou quoi et du coup voilà il y a avait des interprétations ou des des conclusions qui étaient tirées de là alors que ça * signifiait rien du tout (MQ – T64)*

7.3.6 Développement des objectifs pédagogiques

Seulement une experte ou un expert aborde les modifications des objectifs pédagogiques et de l'impact des contacts en ligne par rapport aux rencontres en présentiel :

[J]e pense que les objectifs changent et et aussi l'impact est peut-être différent aussi parce qu'on peut créer des relations intenses en ligne et du coup le processus est un peu différent quoi. (MC – T20)

7.3.7 Dynamique de groupe dans l'échange en ligne

Une personne interviewée explique que son groupe s'était préparé de manière intensive à la rencontre en ligne avec le groupe partenaire et que ses membres l'attendaient avec impatience : « [I]ls étaient vraiment

impatients et fiers aussi de [...] rencontrer ce groupe » (MQ – T118). Elle explique en outre que les intervenantes et intervenants ayant déjà fait l'expérience du présentiel accordent une autre appréciation aux rencontres en ligne, et conclut : « [P]our eux [scil. les jeunes] c'était une vraie rencontre interculturelle » (MQ – T118).

7.3.8 Interculturalité et langues

Dans six des interviews, des liens sont explicitement établis entre *langue(s)* et *interculturalité*. La langue y est décrite sous différentes formes comme un outil dans les situations de rencontres interculturelles.

Quatre des expertes et experts expriment, explicitement ou implicitement, leur appréciation des compétences partielles et de tout type d'utilisation de la langue (adaptée à l'interlocuteur ou l'interlocutrice). Ce positionnement est particulièrement clair dans les témoignages suivants :

[C]’est chouette que tout le monde entende les deux langues + qu’on entende la traduction et parce que même si on la [sic!] comprend pas au fur et à mesure du temps, il y a des petits mots qui vont ressortir. Enfin c’est une découverte de la langue c’est entendre la langue de l’autre c’est faire un pas vers l’autre (I1 – T72-77)

[S]e mettre vraiment dans la position de je suis responsable de de non pas de la compréhension de l’autre mais il faut que moi je fasse attention sur la façon dont je m’adresse à quelqu’un qui est différent dans la langue évidemment donc c’est surtout ça (KG – T6)

De la même manière, un autre entretien paraphrase la compétence communicative interculturelle en expliquant l'interculturalité dans son propre travail par le fait qu'en communiquant, on devrait avoir la capacité de saisir d'abord les différences (culturelles) (« petites différences de perception on va dire sur certaines choses », MG – T12) et ensuite de réagir avec sensibilité.

En revanche, la valorisation des compétences partielles se manifeste de manière plus implicite : d'une part par la formulation de différentes possibilités de soutenir les participantes et participants dans leur utilisation de la langue (p. ex. avec des outils de traduction, des médiateurs linguistiques ou des images servant d'échafaudage (angl. *scaffolding*) dans les petits groupes) ; d'autre part parce que le simple fait d'utiliser la langue, surtout dans des contextes informels, favorise l'échange interculturel :

Um + et donc quand on a un séminaire tri-national d'ailleurs on essaie d'avoir une équipe qui parle les trois langues Trois personnes de l'équipe ne parlent pas les trois langues mais on a au moins les trois langues qui sont représentées et qui peuvent être traduites (MQ – T36-40)

[J]e pense même que c'était même facilitant pour eux à un certain moment parce qu'ils avaient vraiment DeepL qu'ils pouvaient trouver ils avaient Google Trad um + um ce qu'on fait moins lors qu'on a une personne en face fin même s'ils utilisent aussi les traducteurs mais il y a d'autres choses qui peuvent aussi um fonctionner et là ils ont beaucoup utilisé les traducteurs en ligne pour communiquer (MQ – T118)

[C]haque personne apporte + un objet ou une photo quelque chose qui le [...] représente et + ensuite en petit tandem ou tridem [...] les jeunes échangent entre eux (MQ – T36-40)

*[D]ès qu'il va y avoir du non formel dès qu'il va y avoir un temps de l'informel détente où ils * sont pas vraiment contrôlés alors là chacun ça retourner de son côté en fait et + c'est c'est là pour moi la + la difficulté XXX c'est pour ça que ça suffit pas effectivement XXX de mettre des personnes dans une pièce ça on *fait pas une rencontre interculturelle juste parce qu'il y a des jeunes qui parlent différentes langues dans une pièce quoi (MB – T4)*

[Q]u'on s'apprenne des expressions de l'autre langue qu'on se fasse découvrir des chansons de l'autre pays hum ne serait-ce qu'entendre la langue de langue 'fin de du coup tous nos toutes toutes les rencontres que j'ai faites étaient forcément tr traduites dans les les l'autres langues et donc automatiquement on est immergé dans un dans un moment euh d'interculturalité (MB – T94-96)

Inversement, selon une personne, l'échange interculturel lui-même peut avoir un effet de soutien linguistique :

*Je + je pense que * outre le fait um d'avoir une possibilité par les échanges d'améliorer les connaissances linguistiques um + je pense qu'il est important um + de de découvrir la culture de l'autre mais aussi au point de vue européen⁶ de se rendre compte qu'on est confrontés aux mêmes problèmes (FJ – T14)*

⁶ Cf. aussi plus haut : « [Q]uand on commence à parler de l'Union européenne c'est dès le départ c'est interculturel. »

Dans le même entretien⁷ est formulée une vision perfectionniste de la compétence linguistique, selon laquelle des compétences linguistiques élevées apparaissent comme une condition de réussite pour des situations d'échange. Cela s'accompagne d'une perception de l'allemand et du français comme des langues « difficiles » :

*[E]t ça c'était **ça a parfaitement réussi parce que des deux côtés les jeunes maîtrisaient la langue allemande ou ou française** donc en fait chaque intervenante um a parlé dans la langue étrangère c'est-à-dire que les allemandes ont parlé en français et les réponses sont venues en allemand des françaises [...]* (FJ – T24-26)

*Il y a eu un échange avec des affiches ils ont montré des affiches um + ils ont montré leur salle de classe etc. mais **au point de vue um linguistique c'était très limité** et je trouve que c'est quand même dommage parce que naturellement avec les programmes on peut utiliser les programmes um + pour faire des dessins sur l'écran um etc. mais +++ je pense que + **quand on * maîtrise pas la langue + en en vidéo visio-conférence il y a une certaine communication c'est vraiment limité fin c'est seulement des dessins*** (FJ – T30)

*[D]éjà pour les français l'allemand c'*est pas forcément une langue facile et + respectivement l'allemand pour les français aussi mais les personnes qui ont participé étaient motivées +++ um c'*est pas forcément facile de trouver des participants mais les personnes qui ont participé étaient motivées donc um ouis ça a fonctionné* (FJ – T64)

7.3.9 Vivre l'interculturalité – corps – sens – perception – moments informels

Quatre des personnes interviewées abordent explicitement l'expérience de l'interculturalité dans les rencontres en ligne et observent qu'une dimension importante de l'interculturalité, à savoir la dimension interpersonnelle, y fait défaut ; en présentiel, elle naît des rencontres informelles, par exemple boire un café ou prendre le petit déjeuner ensemble. L'informel est ici clairement distingué du programme-cadre formel et du *travail* en commun – là aussi, on reconnaît l'opposition déjà mentionnée à plusieurs

⁷ Certaines contradictions apparaissent ici. L'objectif de cette partie n'est pas d'approfondir leur analyse mais d'examiner d'abord en détail les différentes approches de l'interculturalité.

reprises entre « vivre » et « apprendre ». Une grande importance est ainsi accordée aux liens informels, en particulier sur le plan émotionnel :

MAIS par contre c'est plus bénéfique au point de vue + personnel parce qu'en présentiel on parle de soi on se fait des accolades um + on boit un café ensemble donc on a je trouve que le côté personnel le côté amical est tout aussi important dans les échanges que que le thème en soi parce que dès qu'on il y a une une ambiance de confiance qui est instaurée on a plus envie d'aller vers les autres [...] c'est vrai que en virtuel on a pas ces petites pauses nous on va boire un café à 2 à 3 on s'échange sur d'autres sujets (FJ – T76, 78)*

[I]l me semble que la dimension interculturelle elle passe énormément par les temps informels et que du coup en visio là pour le coup ça appauvrit vraiment le fait de pas vivre ensemble de pas être ensemble au petit dej' ou de pas aller boire des coups le soir enfin tous ces tous ces moments-là où on a une vraie rencontre humaine en faite ou on apprend à connaître les autres pas seulement sur le plateau pas seulement dans le travail mais aussi en tant qu'être humain alors ça ça manque cruellement ça reste quand même hyper en surface et et + et puis oui on ne peut pas demander à des gens de rester des heures et des heures et des heures derrière un écran (I1 – T59)

*[C]'est pas pareil il y a tous les moments informels qui manquent *y'a un échange qui est possible jusqu'à une certaine limite mais voilà jusqu'à une certaine limite et au-delà c'est plus compliqué parce qu'on *passe pas on *passe pas autant de temps ensemble on *voit pas forcément ça enfin on *va pas aller dans un autre pays pour y vivre pendant une semaine euh ça ça ça manque (I2 – T152)*

*[P]ar rapport aux événements en présentiel donc si je peux le comparer + *y'a beaucoup moins de euh je *sais pas je ressens beaucoup moins de connexion avec les participants parce qu'une bonne une bonne partie d'une expérience interculturelle ou une rencontre interculturelle ce *sont pas des euh des moments ou des éléments formels du programme (RS – T34)*

Le rôle des différents contextes d'apprentissage est ici résumé selon une autre perspective encore :

[P]our nous l'apprentissage interculturel c'est c'est tout ce qui se passe pendant l'échange pendant les temps formels non formels et informels (MB – T2)

En outre, on mentionne dans une interview l'absence, dans l'interaction en ligne, du langage corporel, qui peut notamment servir aux tutrices et aux tuteurs à saisir si ce qui a été dit a été compris ou non : « parce qu'en présentiel j'ai pu voir leurs expressions physiques et j'ai pu m'adapter en fonction de ce est-ce qu'ils ont compris ou pas » (RS – T79).

7.4 Analyse catégorielle du corpus allemand

Le corpus étudié dans cette quatrième partie comprend les transcriptions de sept entretiens menés en allemand avec des intervenantes et intervenants ayant réalisé une rencontre de jeunes franco-allemande numérique. Ici aussi, nous n'analysons dans chaque sous-chapitre que les propos qui se rapportent à la catégorie abordée, c'est-à-dire ceux qui ont été codés et affectés respectivement lors du codage catégoriel.

7.4.1 Bedeutung von Interkulturalität im Rahmen der Jugendbegegnungen

Aucune des personnes interviewées ne formule de définition précise de l'*interculturalité*, mais toutes s'expriment sur le terme.

Trois des personnes interrogées abordent explicitement la définition et l'utilisation du terme. L'une d'elles, interrogée sur la signification de l'interculturalité dans le cadre de rencontres de jeunes, répond que « das [...] ja jetzt gar nicht so einfach zu beantworten [ist], weil wir uns jetzt gar nicht auf einen gemeinsamen Begriff von Interkulturalität verständigt haben » (AB – T4-12). Selon ce point de vue, l'interculturalité est implicite dans les groupes composés de personnes d'origines différentes et explicite par le fait que des groupes de différents pays se rencontrent :

Okay ähm also ein Punkt ist, dass unsere Gruppen, die von hier, von französischer Seite teilnehmen, dass die sowieso schon interkulturelle Gruppen sind, auch ohne die Beteiligung von [...] deutschen Gruppen oder so. Das sind in der Regel immer Jugendliche, die alle mit ganz unterschiedlichen kulturellen Backgrounds kommen und deshalb ist eigentlich, wenn wir deutsch-französische Begegnungen machen, ist das eigentlich auch nur ein Mittel zum Zweck, um auch die Interkulturalität vor Ort zu ähm zu also zu thematisieren, ohne sie explizit zu thematisieren sozusagen, weil dadurch, dass wir ne deutsch-franzö-

*sische Begegnung machen, ist es quasi, ja, da wird es explizit, weil man sagt, wir treffen eine Gruppe aus einem anderen Land [...] [W]ir haben oft [...] **Jugendliche mit Migrationshintergrund drin [...] und die sind dann DIE deutsche Gruppe, [...] egal, ob sie vielleicht Deutsch auch nur äh also gar nicht als Muttersprache zum Beispiel sprechen** (AB – T4-12)*

La fusion des groupes en une unité est également considérée dans une autre interview comme l'objectif principal des rencontres de jeunes ; le terme d'*interculturalité* signifie ici que l'on ne devrait « gar nicht mehr merken soll, was von welcher Gruppe kam » (LN – T16), ce pour quoi le terme de *transculturalité* est préféré.

Enfin, une autre personne rejette de manière générale le terme d'*interculturalité*, lui préférant celui de *critique du racisme*. Cela implique que les participantes et participants à l'échange puissent s'exprimer dans un cadre protégé sur les expériences d'injustice et élaborer des stratégies contre le racisme au quotidien :

Genau, also wir arbeiten mit dem Begriff [scil. Interkulturalität] nicht, weil das in Deutschland ein sehr kulturalistischer Begriff ist und eher Menschen zu anderen Menschen gemacht hat, das heißt, und es verändert nichts, deswegen, wir reden über Rassismuskritik und wir arbeiten mit jungen Menschen, unabhängig jetzt, ob das internationale Austausch sind oder nicht immer zu dem Thema, ähm also wir versuchen Safer Space zu schaffen, um über den Schmerz und die Ungerechtigkeit in Bezug auf Rassismus zu sprechen, weil wir vor allen Dingen mit jungen Leuten arbeiten, die viele Dinge nicht dürfen aufgrund ihres Aufenthaltstitels, egal, ob jetzt wie es in diesem Fall in Frankreich gewesen oder bei uns und ähm versuchen gleichzeitig so Strategien mit ihnen zu erarbeiten für sich selber, wie sie im Kleinen dem Alltagsrassismus begegnen können und versuchen gleichzeitig so ne Lobbyarbeit aufzubauen, ähm, ja, wie diese Perspektiven der jungen Leute ähm ja gehört werden und sich hoffentlich dann auch in Gesetzen widerspiegeln. (EK – T6)

On trouve ici des points de départ au moins implicites à une vision constructiviste de la *culture* ; en même temps, l'*interculturalité* est fortement limitée à un domaine d'action spécifique.

L'utilisation du terme *interculturalité* permet également de déduire dans d'autres interviews ce qu'il recouvre pour les personnes interrogées. Ainsi, pour trois d'entre elles, l'*interculturalité* dans le cadre d'ac-

tivités d'échange est avant tout liée à une compréhension mutuelle et à la découverte d'autres cultures. Dans deux contributions, il est aussi fait référence à des échanges concrets de contenu, au cours desquels les différences et points communs culturels sont abordés et thématisés activement. L'échange de contenu peut d'une part s'accompagner d'expériences concrètes, par exemple lors de soirées de spécialités auxquelles les participantes et participants apportent des plats typiques de leur culture et des informations sur les origines de ces plats. D'autre part, l'échange de contenu peut également avoir lieu dans le cadre de séminaires ciblés sur la compétence interculturelle ou la communication interculturelle, par exemple. Ces facettes de l'interculturalité sont illustrées par les témoignages suivants :

[D]as ist ja einer der Schwerpunkte überhaupt in den Jugendaustauschen, die wir haben also gerade das Sensibilisieren jeweils nicht nur für das andere Land, für die andere Kultur, sondern einfach auch niedrigschwellig zu sagen, wir sagen ja immer, was ist gleich, was ist anders, ähm, dass es halt äh nicht nur sichtbar, sondern erlebbar wird und halt auch das Verständnis auf beiden Seiten wächst. [...] also für mich ist mal bei Interkulturalität, das ist jetzt geht natürlich nicht immer nur über ums Essen, aber für mich ist immer so das Entscheidende nach 12 Jahren wo ich diesen Bereich mache immer das Abendessen, dass die Deutschen immer zu früh Abend essen und die Franzosen ja immer so spät essen und ich glaube, das wird auch wahrscheinlich in den weiteren zwölf Jahre nie irgendwie einen Konsens finden, aber das man da halt irgendwie ähm weiß, woher das rührt und wie das so entstanden ist und wie die einfach die Lebensweise ist (FG – T10-12)

Da ist für uns natürlich das interkultu dieser interkulturelle Teil da von ganz großer Bedeutung. Die der Austausch zwischen den einzelnen Personen der verschiedenen Länder ist also für uns ja ähm einer der Schwerpunkte unserer Aktivitäten (MRP – T26-32)

Und wir bieten dabei ganz bewusst Begegnungs interkulturelle Begegnungsseminare an der politischen Bildung ähmm weil wir Begegnungen als auch inhaltlichen Austausch also nicht nur reine Begegnung und das Kennenlernen der anderen Nationalitäten und der jeweils anderen Gruppe verstehen, sondern tatsächlich auch nen als ein inhaltlicher Austausch ähm verschiedene Perspektiven auf ein Thema haben und wiedergeben. [...] Wir haben immer einen interkulturellen Abend eingeplant, wo die Teilnehmer in ihre Herkunftsregionen vorstellen können,*

mitgebrachte Spezialitäten probieren können, sich einfach austauschen können und wir bieten auch ein Quiz an auch über die Herkunftsregion der Teilnehmer:innen (SR – T20-26)

7.4.2 Bedeutung von Interkulturalität im Rahmen der Online-Jugendbegegnungen

Trois personnes interviewées s'expriment sur la signification de l'interculturalité dans les rencontres en ligne. Elles observent par exemple que, contrairement à ce qui se passe durant les échanges en présentiel, les expériences interculturelles sont plutôt absentes en ligne : „[S]ie [scil. die Austauschteilnehmer:innen] haben selbst nichts gegessen, haben selbst nichts angefasst, haben selbst nichts gehört, nichts gesehen“ (AB – T16).

Elles expliquent aussi que les rencontres en ligne rendent difficile le recours à des interprètes externes qui, lors des rencontres en présentiel, aident à surmonter les obstacles linguistiques entre les participantes et participants :

In Präsenz finden wir Wege damit umzugehen. Je nach Zielgruppe arbeiten wir manchmal sogar mit Simultanverdolmetschern, wir haben die Möglichkeiten ähmm oder mit Konsektivverdolmetschung und Sprachmittlern im Team und ähmm online gestaltet sich das Ganze ein bisschen schwieriger. (SR – T34-36)

C'est pourquoi l'accent est mis sur la découverte de l'autre et l'échange de contenu est relégué au second plan.

Une autre personne interrogée résume en disant qu'il est préférable d'organiser des rencontres en ligne et de dépasser ainsi les frontières existantes plutôt que de ne pas proposer du tout d'activités dans ce domaine :

[I]st ja ganz egal am Ende, Hauptsache, man macht was und man kann eben diese Grenzen da überwinden. (RF – T16)

7.4.3 Momente, die interkulturelles Lernen hervorgerufen haben

Cinq expertes et experts germanophones ont décrit des moments qui se sont révélés propices à l'apprentissage interculturel. La particularité de ces moments est le fait qu'ils créent, de différentes manières, un sentiment d'appartenance entre les jeunes. Quatre des personnes interrogées dé-

crivent la collaboration basée sur le contenu ou sur la découverte comme particulièrement propice, tous les moments de collaboration cités mettant l'accent sur les différences et les points communs entre les groupes d'échange, tels qu'ils peuvent être vécus dans la vie quotidienne :

*[D]as ist etwas, was funktioniert, dass man merkt, weil oft fühlt man sich ja so alleine in diesen, gerade was Rassismus angeht und da hatte ich den Eindruck, dass so ein Effekt war, also einerseits so ein bisschen, oh nein, **ihr müsst auch mit diesen ganzen euch damit befassen** oder ihr habt auch nicht die gleichen Chancen, aber gleichzeitig zu sehen, okay, aber ihr wehrt euch und wir wehren uns auch (EK – T62)*

*[D]as waren so Aufgaben, dass die selber was in Kleingruppen vorbereiten mussten, vorstellen mussten und natürlich erstmal nur sage ich mal natürlich jetzt erstmal nur ihre eigene Schule kennen und man weiß ja nicht, es ist ja auch ganz klar, geht ja nicht anders mhmm und **dann zu sehen, wow, ihr habt in Frankreich ne riesen Werkstatt, ist ja Wahnsinn, ihr habt ja da die ganzen, einen Raum, wo man ne nachstellt, wie die Anschlüsse, Installation etc.** (FG – T80)*

*[O]kay, wir starten an der, an dem Ausgangspunkt und ihr auch, eben und ihr **ENTDECKT mit der Frage das und das und wir entdecken das und das**, was und dann vielleicht so die kleine Eigenfrage, was sagt das über uns aus, aber man muss es ja dann noch gar nicht so darstellen, sondern man nimmt das ja einfach wahr (LN – T80)*

*Also wir haben uns dann ausgetauscht, wie sind denn die **unterschiedlichen Regelungen jetzt gerade in Corona in Deutschland, in Frankreich**, wieso dürfen wir jetzt hier zu Hause sitzen und die nicht. Und dass da einfach Unterschiede, dass es Unterschiede gibt in den Ländern, auch wie man umgeht mit bestimmten Themen, das hat schon immer auch in jedem Seminar auch online ne Rolle gespielt. (SR – T134-138)*

Enfin, dans un cas, on mentionne que l'apprentissage interculturel est favorisé par le fait que les participantes et participants constatent et comprennent qu'ils peuvent se faire comprendre sans aide :

[A]b Tag zwei, wo, wo die + Sicherstellung des gegenseitigen Verständnisses nicht mehr von uns von der Leitung ähm gemacht wurde, sondern von den Teilnehmenden selbst und das ähm, das fand ich ei-

nen Moment, okay, cool, ihr verständigt euch jetzt, ohne uns, ohne, dass wir dahinter sind und das war, das finde ich sehr interkulturell (LN – T80)

7.4.4 Interkulturelle Aktivitäten

Trois des personnes interrogées dans le sous-corpus germanophone se réfèrent explicitement à des activités interculturelles concrètes. Elles mentionnent les formats suivants :

- Le travail avec un *padlet* (Padlet, 2012) pourvu d'images. Chaque participante et participant cherche « etwas Schönes, etwas Hässliches, etwas Leckeres, etwas Typisches, ein Tier » (AB – T66).
- (En petits groupes) sur la base de questions directrices, chercher des éléments, rédiger des histoires et thématiser des différences culturelles (cf. LN – T30).
- Jeux :

[A]uch die Online-Energizer, die wir gemacht haben, haben wirklich gut funktioniert ähhmm +++ und da haben wir auch unser Repertoire im Laufe der Zeit immer erweitert und immer neue Sachen ausprobiert ähhmmm dann mmmhhmm haben wir trotzdem versucht, auch Punkte, die wir in ääähhh Präsenzseminaren haben, zum Beispielen den Workshop zum Thema Interkulturelle Kommunikation, den ich schon erwähnt habe auch so weit es eben geht, auch online durchzuführen (SR – T112-114)

7.4.5 Online vs. Präsenz – gleichermaßen interkulturell?

Quatre des sept personnes germanophones interrogées déclarent que les rencontres en ligne ne peuvent pas remplacer les rencontres en présentiel, en l'exprimant toutefois de manière plus ou moins claire. Ainsi, elles critiquent le fait que les jeux, les vidéos et autres peuvent certes donner l'impression que l'on fait l'expérience d'une autre culture, mais que cela reste impossible depuis son propre écran (cf. RF – T193). Une personne souligne qu'une rencontre en ligne n'est « **natürlich** nicht » (*ibid.*) au même niveau d'interculturalité, « das **ist doch klar** » (*ibid.*). Les rencontres en ligne seraient en outre moins intenses que celles en présentiel,

notamment parce que les situations de rencontres informelles, telles que les soirées communes, n'ont plus lieu. Cette affirmation est justifiée par des expériences personnelles :

*Also man kann davon sprechen, es findet interkulturelle Begegnung statt, aber in der Intensität und in dem Ausmaß **längst nicht so wie in Präsenz [...] ich erlebe ja**, wenn ich mit 'ner Gruppe irgendwo bin und wir sind fünf Tage, sechs Tage an einem Ort dann kann ich **noch so ein tolles pädagogisches Konzept haben**, aber das, was die interkulturelle Begegnung ist, sind die Abende, wo die zusammen [...] tanzen, feiern, Kartenspielen, mal ein Bier trinken und das fehlt. Also selbst wenn wir solche Abende versuchen, einzubauen, nach nem halben Tag On-line-Seminar hat keiner mehr Lust, abends nochmal (SR – T168-173)*

Deux intervenantes et intervenants soulignent en revanche les avantages des rencontres en ligne et approuvent l'idée de compléter les rencontres en présentiel par des activités en ligne. Ce faisant, ces personnes font abstraction de leur propre perspective organisationnelle :

*Das **Eine ersetzt das Andere nicht**. Aber es sind verschiedene Sachen und ich kann mir vorstellen, **dass es sogar vor ner Präsenzveranstaltung, also vor nem Präsenztreffen, digitale Treffen zu haben** ähm, kann so ne mögliche Grüppchenbildung, die sonst in ner Präsenzveranstaltung, wo man so forciert dann dran arbeitet, die Gruppen jetzt doch bitte zueinander kommen so, ähm, ich glaube, das kann man ein bisschen lockerer machen + durch schon Vorerlebnisse davor, durch das Kennenlernen davor und dass man schon irgendwie, ja. Ja, insofern, die haben einfach andere Schwerpunkte, also, oder einer, der sich, manche können eben digital aktuell glaube ich auch besser sich ausdrücken oder oder oder was von sich erzählen oder irgendwie aufmachen, weil das gerade Tatsache glaube ich, man viel gewohnter ist (LN – T104)*

Trois cas présentent d'autres avantages des rencontres en ligne. Une personne les décrit comme un espace sans jugement de valeur, qui tend à estomper les différences entre les gens, par exemple la couleur de peau (cf. EK – T86-92⁸). De plus, on a la possibilité de définir avant même le début de la rencontre, de manière visible pour tous, le nom et les pronoms par lesquels on souhaite être appelé. Les rencontres en ligne facilitent

⁸ Le fait que les couleurs de peau soient classées dans ce contexte dans la catégorie « différences » est révélateur.

également l'animation de réunions de participantes et participants de différents groupes d'âge :

[Durch Zoom hast du die] Möglichkeit [...], auch den Redefluss von sehr redefreudigen älteren weißen Menschen [zu] begrenzen [...] auf ne höfliche Art und Weise und dadurch mehr Raum für junge Menschen und andere Positionierungen finden kannst. (EK – T86-92)

Ähm, ja, dass online der Austausch auf mehr oder, ja, gleichberechtigter Austausch funktioniert viel viel besser, weil wie gesagt, wir erleben das in der Praxis, die Leute aus dem globalen Süden, bis die hier ankommen, ist das Projekt dreimal zu Ende. (EK – T94)

De même, deux expertes et experts relèvent les avantages suivants :

*Und eigentlich die schönsten, also der schönste Moment war dann aber eigentlich immer, wenn es vorbei war und dann die meine Jugendlichen zu mir dann eben tatsächlich immer kamen oder viele von ihnen kamen und sagten, **können wir jetzt nicht wirklich nach Osterholz-Scharmbeck fahren** und so einen Satz zu hören [...] Das ist halt einfach also das ist einfach unglaublich (AB – T48-52)*

*[D]ie große Frage von Online-Formaten, hat das einen Mehrwert, was weiterleben soll und ich glaube ja. Gerade, in den interkulturellen Begegnungen ist es einfach, **das kann die Häufigkeit, ja, du kannst dich einfach viel öfter treffen, du kannst viel genauer in einen Austausch gehen.** (LN – T62)*

Enfin, une personne déclare qu'il est important, également pour les animatrices et animateurs des échanges, de communiquer sur les différences culturelles. Elle décrit ainsi l'observation selon laquelle la compréhension différente d'une heure convenue entre l'équipe d'animation française et allemande a conduit à des malentendus :

[D]ann haben wir da auch so ein paar Unstimmigkeiten im Betreuer-Team gehabt, die man hätte vermeiden können [...] indem man sich vorher auf einen klaren Begriff einigt, was eine Uhrzeit bedeutet (RF – T161-165)

Ici aussi, la prédominance du contexte local est évidente (cf. partie 7.3.5).

7.4.6 Veränderung der pädagogischen Ziele während der Online-Begegnung

Une seule personne du sous-corpus allemand évoque la modification des objectifs pédagogiques lors de la mise en œuvre numérique de l'échange de jeunes. Elle explique que ces objectifs sont restés inchangés dans les rencontres en ligne et qu'ils comportaient tout autant la sensibilisation à la langue, à la culture et aux stéréotypes. Cependant, il est moins évident de savoir si les objectifs ont été effectivement atteints que dans les rencontres en présentiel. Toutefois, même selon cette évaluation, les rencontres en présentiel laissent des traces plus fortes chez les jeunes :

Die Ziele sind gleich geblieben, also im Sinne von sensibilisieren für die Sprache, für die andere Kultur, vielleicht auch mit Stereotypen, zu hinterfragen ähm oder damit aufzuräumen ähm ein bisschen, also das hat sich eigentlich für mich, von den pädagogischen Zielen hat sich für mich nicht also haben sich nicht geändert, aber ähm das Ziel, wirklich, ich nenn's jetzt mal erfolgreich, auch wenn's keine Erfolgsindikatoren gibt, wo man es mit messen kann, weil es ja wirklich es etwas, ja nicht so wirklich manchmal so greifbar [...] es ist ähm für mich auch im Digitalen nicht so nachhaltig, es ist ein Eindruck, aber der nachhaltige Eindruck von haben wir die Ziele erreicht, ergibt sich halt wirklich in Präsenz viel deutlicher oder ist halt dann auch wirklich erreicht. Erfolg gibt's im Digitalen auch, aber die Spuren hinterlassen dann wirklich erst die Präsenzbegegnungen (FG1 – T86)

7.4.7 Interkulturelle Gruppendynamik im Online-Austausch

Sur la dynamique de groupe interculturelle, de nouveau, une seule des personnes interviewées prend position, constatant que la relation au groupe est « deutlich schlechter » lors des rencontres en ligne (RF – T177). Cela est attribué au manque d'interaction avec les familles d'accueil et à l'absence du lien qui peut en résulter : « dieses **Gastfamilienerlebnis ist glaube ich ja so ein Schlüssel** bei den ganzen Austauschbegegnungen, wo auch richtig die Bindung hergestellt wird » (*ibid.*).

7.4.8 Interkulturalität und Sprachen

Dans le sous-corpus germanophone, presque toutes les personnes interviewées (six sur sept) établissent un lien entre l'interculturalité et les langues. Tous et toutes ont à cœur de prendre en compte les profils et les compétences linguistiques individuels des participantes et participants et de les soutenir au mieux. Dans cinq cas, la *traduction* ou la *médiation linguistique* sont mentionnées dans ce contexte (cf. EK – T18). L'aide vient alors d'outils numériques ou des tiers :

Das wollte ich sagen und dass sie dann den Eindruck hatten, weil wir trotzdem natürlich immer mit Übersetzung dann arbeiten und das war für die anderen Teilnehmenden, die das nicht gebraucht hätten, weil sie auf Englisch sich gut hätten verständigen können, für die war das dann sozusagen ne das hat alles verlangsamt die Tatsache, dass wir übersetzen mussten (AB – T26-28)

Also das ist auch wirklich wie bei den Präsenzbegegnungen, wir machen digitale Sprachanimationen, die sind mit dabei in Form eines Energizers, dass man ein paar Wörter kennenlernt ähm und das in dem Fall halt konsekutiv von den Teamerinnen und Teamern übersetzt wird. Also das wird immer sichergestellt, dass ein, eigentlich meistens dann zwei Personen konsekutiv übersetzen, eine Person ins Französische und die andere ins Deutsche, um ne da ne Klarheit zu haben [...] ich war erstaunt immer, wie schnell man sich dann auch behelfen kann ähm, wo eigentlich das Naheliegendste für viele jetzt ist ja auch Google Translator, wenn man einfach mit Siri, also ich hab ein Apple, spricht, da wäre ich jetzt gar nicht so drauf gekommen, ich bin da eher so diese noch altmodischer, ich tippe das ein oder im Wörterbuch gucke ich jetzt nicht mehr nach, aber dass sie das reinsprechen halt und dann in die ins Mikro gehalten haben und abgespielt haben und ich mir gedacht habe, ja, so banal ist manchmal, also da wäre ich jetzt nicht drauf gekommen, also nicht zu Beginn, jetzt schon, ne (FG – T50)

[D]a ging die Kommunikation zwischen den Deutschen und Franzosen auf Französisch und mit der polnischen Schule gab es einen gab es eine Übersetzung äh zwischen also es gab dort jemanden, die auf Französisch übersetzen konnte und Polnisch und hier hatten wir jemanden also Polnisch-Französisch und Polnisch-Deutsch (MRP – T122)

[Z]weitens gibt es zwei Franzosen, die Deutsch können, es gibt Übersetzungsprogramm heutzutage und alles (RF – T14)

L'appréciation des différents profils linguistiques des participantes et participants se manifeste par le fait que quatre des expertes et experts intègrent activement leurs connaissances linguistiques, y compris celles des langues d'origine, aux situations d'échange. Ainsi, les enfants ayant grandi en milieu bilingue sont employés comme médiateurs linguistiques, les participantes et participants sont encouragés à communiquer « über ganz viele Ecken » (EK – T18), ou le travail avec les internationalismes permet de faire prendre conscience que les langues sont souvent moins différentes qu'on le pense :

[S]ondern auch noch andere Sprachen das lässt sich online, hat sich also online haben wir das ähnlich gemacht also so, dass das eigentlich [...] aber manchmal ging es eigentlich fast äh online noch schneller [...] also weil ähm teilweise hatte ich den Eindruck, dass die Jugendlichen [...] sich schneller sofort gefragt wo kommst du her oder sprichst du Arabisch oder sowas (AB – T13-16)

[U]nd dann haben wir auch irgendwie am Tag zwei, die Übersetzung und das Rückchecken, ob jeder das verstanden hat, worum's gerade geht ähm + der Gruppe überlassen und das war was Schönes (LN – T34)

Das war ein bisschen kompliziert, aber ja, es ging dann irgendwie also je nachdem, es wurde immer versucht, eben zu übersetzen. Wir hatten da jetzt also mit den Schülern eigentlich nichts auf Englisch zum Beispiel [...] gesprochen also das war wirklich, jeder versucht eben in seiner Muttersprache oder wenn er die Sprache sprach, dann auch äh in der anderen Sprache zu sprechen (MRP – T122)

[D]ie merken [durch Internationalismen], man kann Spiele spielen mit anderen, auch wenn sie quasi gar nicht die eigene Sprache sprechen (RF – T177)

Enfin, trois des personnes interviewées évoquent l'utilisation de l'anglais comme *lingua franca*, qui varie selon le contexte de travail. Elles expliquent ainsi qu'en cas d'insuffisance linguistique dans les échanges avec les Français, on se débrouille soit avec des programmes de traduction, soit « [mit] Händen und Füßen » (RF – T14), soit avec l'anglais :

[U]nd erstens können die Franzosen dann doch besser Englisch, als es in den Klischees immer so erzählt wird unserer Erfahrung nach (ibid.)

L'intensité de l'utilisation de l'anglais fait l'objet de différentes prises de position. Ainsi, pour une autre personne interviewée, l'utilisation de l'anglais dans son contexte d'activités est présentée comme particulièrement forte dans les situations de rencontre internationales, y compris chez des participantes et participants ayant déclaré ne pas parler cette langue. Dans une autre interview, en revanche, on observe que les étudiantes et étudiants ne passent pas toujours directement à l'anglais lors des activités d'échange mais essaient de se faire comprendre en se basant sur l'ensemble du répertoire linguistique du groupe :

[D]as ist jetzt hier eigentlich fast immer so, dass alle sagen, dass sie Englisch nicht können also im Endeffekt kommen sie doch dann ganz gut immer wieder zurecht (AB – T36-38)

[D]ie Studenten hatten wirklich versucht also sich irgendwie zu verstehen, ohne sofort auf Englisch überzugehen. Also es ging wirklich in den verschiedenen Sprachen und äh und da aus den verschiedenen Ländern mehrere Personen waren und die dann sich irgendwie ergänzen konnten durch die Sprachkenntnisse, also das war interessant zu beobachten, dass man nicht nur Englisch sprach (MRP – T122)

7.4.9 Erleben von Interkulturalität – Körper – Sinne – Wahrnehmung – informelle Momente

Dans une seule interview, on compare les rencontres en présentiel et en ligne du point de vue de la corporéité. Le premier format est considéré comme plus riche en termes d'expérience individuelle, même si les offres en ligne sont perçues comme moins exigeantes et plus accessibles :

[A]ber es ist natürlich schon was Anderes, wenn man sozusagen am eigenen Körper das mit den eigenen Sinnen dann irgendwie sowas wahrnimmt. (AB – T118-124)

Pour la personne interviewée, le bilan global est donc le suivant :

[A]Iso ich hätte auch jetzt Probleme damit, jetzt nur noch Online-Begegnungen zu machen, aber ich finde durchaus, dass sie ihren, ihre Berechtigung haben und sich lohnen (AB – T128).

Une autre experte ou un autre expert résume : les activités présentiels, comme le fait de déguster ensemble des spécialités et d'en discuter, peuvent

aussi être réalisées en ligne, mais elles restent alors plus abstraites que, par exemple, de manger ensemble dans une salle :

[M]an kann natürlich auch seine Spezialitäten gemeinsam vorm PC essen und dann ein bisschen dazu erläutern, aber dass man halt auch durch diese Animation und Methoden beim Digitalen halt auch da so ein bisschen mehr darüber erfahren kann und in den Austausch kommt. Aber das ist jetzt mittlerweile äh glaub ich so, es ist, glaube ich nicht so intensiv gefühlt, weil es in den eigenen vier Wänden ist, als wenn man halt woanders an nem Ort ist in Präsenz und die Menschen trifft, das ist halt, es bleibt halt irgendwie noch was theoretisch Abstraktes, ne? (FG – T14)

De plus, par rapport aux réunions en présentiel, « viele schwarze Kacheln » (FG – T60) rendent difficiles la perception de l'empathie ou l'évaluation de l'autre en ligne :

[D]as ist ne Herausforderung, ne Anstrengung, dass man viele schwarze Kacheln dann hat [...] ach keine Ahnung also dieses Empathische, Stimmungen aufzunehmen, finde ich halt auch sehr anstrengend. (FG – T60)

7.5 Regard comparatif

Aucun des deux groupes ne formule de définition claire de l'*interculturalité* ; on peut toutefois tirer des témoignages des expertes et des experts des indications sur ce qu'ils associent à ce terme. Dans les deux groupes, l'interculturalité est étroitement liée à l'échange/aux échanges et à la découverte d'autres cultures. On constate presque partout une compréhension plutôt homogène de la/des *culture(s)* en tant qu'entité(s) fixe(s), délimitable(s) et par conséquent opposable(s) les unes aux autres. Cela se rapporte aussi bien à la culture « propre » qu'à la culture « étrangère » ou à « l'autre » culture. Implicitement, il semble s'agir davantage de cultures déterminées au niveau national que de cultures définies par exemple au niveau générationnel ou social.

Les personnes interviewées s'accordent à dire que l'interculturalité se manifeste surtout dans des contextes et des expériences plus informels, particulièrement propices aux relations entre les personnes qui participent à l'échange. Dans le sous-corpus allemand, il est même souligné qu'il ne

suffit pas de réunir des jeunes dans un contexte formel, l'échange interculturel ne réussissant que dans un cadre informel. Du point de vue de la terminologie, il apparaît clairement que le groupe d'expertes et experts germanophones est plus critique à l'égard de cette notion que le groupe francophone. Ainsi, le sous-corpus allemand est le seul à remettre en cause le terme en tant que tel au profit d'autres termes jugés plus « appropriés », comme la *transculturalité* ou la *critique du racisme*.

Quant aux rencontres en ligne, les deux groupes semblent s'accorder sur le fait qu'elles ne peuvent pas remplacer les rencontres présentielles, ces dernières étant les seules à permettre de vivre des expériences interculturelles réelles et intenses, en particulier dans un cadre informel – la culture doit être *vécue* avec tous les sens ; il ne suffit pas d'en *entendre parler* par écran interposé, par exemple. En outre, les deux groupes font référence à différentes difficultés nouvellement apparues par les rencontres en ligne ; tous s'accordent à dire que dans le cadre de telles rencontres, le langage corporel est trop peu présent, alors qu'il est unanimement considéré comme primordial à l'établissement de relations. Néanmoins, la plupart des personnes interviewées reconnaît aussi des avantages pratiques aux rencontres en ligne (meilleure accessibilité, facteur coût) et se montre ouverte à l'idée de combiner à l'avenir les versions en ligne et présentielles, par exemple en prévoyant des réunions numériques de préparation ou de suivi. Outre les avantages pratiques, d'autres aspects positifs sont mentionnés dans une interview allemande : les rencontres en ligne sont décrites comme étant plus libres de jugement et plus démocratiques ; on peut par exemple y animer les temps de parole plus diplomatiquement, rendre ses noms et pronoms plus facilement visibles, et éviter de « fixer » des yeux les personnes perçues comme « différentes », puisque tous les participantes et participants regardent dans une seule direction.

Pour contribuer à la réussite des échanges interculturels, les expertes et experts de France et d'Allemagne ont recours à différents moyens. Ainsi, dans les deux groupes, ce sont surtout les activités ludiques qui sont considérées comme efficaces. Certaines connaissances (étude des différents systèmes scolaires, soirées culinaires auxquelles chacun et chacune apporte une spécialité de sa culture) semblent également favoriser l'apprentissage interculturel. Il apparaît ici clairement que la rencontre interculturelle permet d'actualiser ou d'affirmer sa « propre » culture de différentes manières : alors que le système scolaire est une composante explicite de chaque culture nationale, il existe une plus grande marge de manœuvre individuelle pour les « plats typiques ». Dans tous les cas, il ressort des entretiens qu'une rencontre interculturelle (réussie) implique

toujours une confrontation avec sa propre culture, sa propre perspective et sa propre perception.

Certains experts et expertes soutiennent le travail sur le contenu en utilisant des outils en ligne, comme les *padlets* (Padlet, 2012). Dans l'ensemble, les deux groupes soulignent l'importance de la coopération entre les groupes d'échange et du sentiment d'appartenance qui en résulte. Le travail en petits groupes, souvent organisé avec des *breakout rooms* dans les rencontres en ligne, est ici souligné comme une manière efficace de procéder.

Seule une personne du côté allemand et une du côté français se sont exprimées sur les éventuelles modifications des objectifs pédagogiques et des dynamiques de groupe dans les formats en ligne. Cette question semble donc être peu présente chez les expertes et experts.

Enfin, concernant la question des langues dans les rencontres interculturelles, notons que ce sont surtout les expertes et experts d'Allemagne qui déclarent vouloir utiliser le plus largement possible le répertoire linguistique des personnes qui participent à l'échange et faire comprendre aux jeunes que la maîtrise (parfaite) de la langue d'échange n'est pas forcément indispensable à une communication réussie. Les deux groupes d'expertes et d'experts mentionnent également que l'utilisation d'outils de traduction et le recours à des médiatrices ou médiateurs linguistiques permettent de soutenir efficacement les participantes et participants à l'échange.

7.6 Conclusion

L'objectif de notre étude était d'identifier et de décrire des aspects choisis de l'apprentissage interculturel dans les rencontres de jeunes en ligne à partir de sept interviews en allemand et onze en français, et de les examiner dans une perspective comparative franco-allemande. Dans l'ensemble, le corpus analysé ici donne un aperçu révélateur des perceptions concordantes ou divergentes des personnes interviewées.

Aucune des personnes interviewées ne définit la notion d'interculturalité ou d'apprentissage interculturel ; à cet égard, dans les interviews en langue allemande, une vision plus critique apparaît que dans les contributions en langue française. Dans un cas, cela va jusqu'au rejet fondamental du terme (*cf.* partie 7.4.1). Néanmoins, toutes les interviews révèlent des éléments plus ou moins implicites liés à l'interculturalité ou à l'apprentis-

sage interculturel. Dans l'ensemble, compte tenu de ces différents contenus liés à la terminologie, on constate une nette incertitude à l'égard d'une terminologie qui est établie, mais qui n'est claire qu'en apparence.

L'analyse met autant en évidence les facteurs de réussite que les défis rencontrés lors de la réalisation de rencontres franco-allemandes de jeunes par voie numérique pendant la pandémie. De plus, on voit dans tous les cas le grand engagement dont ont fait preuve les intervenantes et intervenants dans la conception et l'accompagnement des activités en ligne.

La grande majorité des personnes interrogées s'accordent à dire que les rencontres en ligne présentent certes des inconvénients indéniables pour l'apprentissage interculturel, mais qu'elles peuvent aussi ouvrir de nouvelles perspectives. Presque toutes les personnes interviewées s'accordent à dire qu'on ne peut pas faire en ligne l'expérience de la totalité de ce qui est identifié comme appartenant à l'interculturalité. L'expérience commune faite dans des contextes informels en présentiel (par exemple la famille d'accueil) est notamment citée comme l'un des aspects impossibles à transmettre en ligne. Une experte ou un expert résume toutefois la situation ainsi : « Lieber online als gar nicht ».

Les témoignages des personnes interviewées démontrent la grande importance d'un niveau élevé de connaissances conceptuelles de base sur les activités d'échange franco-allemandes et l'apprentissage interculturel avec celles-ci pour la mise en œuvre de rencontres en ligne. Pour l'avenir, la préparation et la formation systématiques des intervenantes et intervenants devraient donc être adaptées aux réalités du moment ; compte tenu des évolutions technologiques et sociales, l'intégration de formats en ligne est donc indispensable, mais aussi l'intégration raisonnée de la technologie aux rencontres en présentiel. Les formations continues correspondantes devront en tenir compte à l'avenir afin de doter les intervenantes et intervenants des bases nécessaires, d'adapter à notre époque la réalisation des rencontres de jeunes, et de continuer à la renforcer.

Bibliographie

- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQ-DA. Text, Audio und Video*. Springer VS.
- Schreier, M. (2014). „Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten“, in: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636> (30.07.2023).

Office franco-allemand pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches Jugendwerk
www.ofaj.org
www.dfjw.org



© OFAJ / DFJW, Paris / Berlin, 2024