Télécollaboration en formation initiale d'enseignants de langue : Retour d'expériences sur des partenariats inter-universitaires

Jose Ignacio Aguilar Río, Jean-Paul Narcy-Combes

▶ **To cite this version:**

Jose Ignacio Aguilar Río, Jean-Paul Narcy-Combes. Télécollaboration en formation initiale d'enseignants de langue : Retour d'expériences sur des partenariats inter-universitaires. Les Langues Modernes, 2017, La télécollaboration interculturelle, 2017 (1), pp.22-30. halshs-01494051

HAL Id: halshs-01494051
https://shs.hal.science/halshs-01494051

Submitted on 22 Mar 2017

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

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

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Télécollaboration en formation initiale des enseignants de langue : Retour d'expériences sur des partenariats inter-universitaires

PAR **AGUILAR RIO JOSE IGNACIO, SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3, DILTEC**

NARCY-COMBES JEAN-PAUL, SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3 DILTEC

1. Introduction

Nos études et la réflexion sur nos pratiques (Abendroth-Timmer & Aguilar, 2014) montrent que les formations théoriques et l'observation directe ou indirecte de pratiques d'enseignement ont besoin d'être accompagnées d'une « mise en pratique » immédiate sur le terrain-même, en présence d'un médiateur bienveillant et accompagnées d'une auto-confrontation tout aussi «bienveillante ». Ainsi les effets de l'incorporation d'autres pratiques et du contexte immédiat peuvent être appréhendés et mesurés grâce à un retour réflexif, non sanctionné, sur la pratique. L'apport spécifique d'une télécollaboration binationale se trouve en particulier dans la relativisation des construits nationaux qui sont moins perceptibles dans une formation mononationale. Plusieurs expériences, plus ou moins formalisées, nous ont permis de nous assurer que cette position n'était pas infirmée dans la pratique. Nous revenons ainsi sur 6 expériences formatives, auprès de mastérants en didactique des langues, dont 3 menées par la Sorbonne Nouvelle et l'Université de Siegen, en Allemagne, 2 au Maghreb (Rabat et Tétouan) et, enfin, une qui s'était déroulée dans le cadre d'une formation à distance de 2ème année de master à la Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Les étudiants étaient en majorité de futurs enseignants de Français langue étrangère (FLE) en France et au Maroc, mais comprenaient également des hispanistes en Allemagne[1].

2. Problématiques et objectifs des formations en télécollaboration

Les trois collaborations entre Paris et Siegen ont porté sur des objectifs formatifs spécifiques. Pour le projet « Siegen-Paris » (Abendroth-Timmer & Aguilar

[1] Nous tenons à remercier Marie-Françoise Narcy-Combes pour sa lecture attentive, ses remarques pertinentes et ses smileys bienveillants :-).

Río, 2014), il s'agissait d'amorcer le développement de la multilitératie numérique (Chun, Smith & Kern, 2016) d'une cohorte de 21 mastérants inscrits à Paris (n = 11) et Siegen (n = 10). Quant au projet « Berlin-Paris-Siegen », l'objectif poursuivi était de favoriser la prise de conscience de 20 mastérants inscrits à Paris (n = 10), Berlin (n = 5) et Siegen (n = 5), sur la dimension interculturelle à l'œuvre dans toute situation d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, le projet « CONFORME[2] » (Xue & Schneider, 2015), avait pour but de sensibiliser une cohorte de 54 mastérants incrits à Paris (n = 43) et à Siegen (n = 11) à la portée de la dimension émotionnelle dans les situations d'enseignement et d'apprentissage. Dans tous les cas il s'agissait d'enseignements mutualisés qui se sont matérialisés autour du principe de tandems ou de groupes dans le cas de « CONFORME », suivis par des tuteurs, sous une forme hybride (Bertin & Narcy-Combes, 2012) comprenant des rencontres en présentiel, complétées par des rencontres synchrones à distance, puis un travail [a]synchrone auto-géré par les étudiants, avec des relances/points par les tuteurs.

Parallèlement aux formations décrites ci-dessus des formations hybrides ou à distance ont été menées sous forme de recherches-actions plus ou moins formalisées (Mohammedia, Tétouan, Master 2 à distance de Paris 3). Elles s'appuyaient sur la co-construction du savoir par les étudiants, accompagnée, dans le cadre contraint de modules de Master, d'une observation, et éventuellement d'une simulation de pratique. L'objectif était de montrer la supériorité de telles pratiques sur des formations transmissives. La comparaison de ces formations avec les précédentes souligne les apports de la télécollaboration.

3. Positionnement théorique

Dans la mesure où les formations proposaient un enseignement bilingue et où les dispositifs étaient hybrides, nous nous sommes appuyés sur les conceptions suivantes :

- l'enseignement bi-/plurilingue qu'à la suite de Gajo (2006) nous définissons comme la mise en place de dispositifs permettant des apprentissages disciplinaires et linguistiques par le recours total ou partiel à une L2 dans le cadre d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL). Cette définition semble implicitement supposer que la L2 est en place, ou que les problèmes que pose son acquisition sont traités à part.

- La connaissance distribuée et la co-construction des connaissances, issues d'une théorisation psychologique développée initialement par Hutchins (1995), qui, inspiré par la sociologie, les sciences de la cognition et les

[2] Cf. http://tinyurl.com/jx644ld (site web consulté le 10 juin 2016).

théories de Vygotski ([1934] 1978), postule que le savoir résulte d'une réflexion et d'un travail coordonnés entre humains, artefacts et environnement, le savoir humain et la cognition distribués entre les individus, les objets et les supports qu'offre notre environnement.

- De ce fait, les processus de construction de savoir sont également distribués entre les individus, et dans une relation où le temps joue un rôle. Les humains pensent en collaboration avec d'autres et grâce à des outils et dispositifs fournis par le contexte (Salomon, 1997). En didactique des langues, la Communication Médiée par Ordinateur (CMO) s'est beaucoup appuyée sur ce concept et nous a ouvert de nombreuses pistes qui nous ont inspirés (Lamy & Hampel, 2007).

En conséquence pour mettre en place les projets de formation d'enseignants de langues, nous avons fonctionné comme suit :

- Le dispositif mis en place en fonction du contexte d'enseignement/apprentissage s'appuie sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) qui permettent la multicanalité utile dans notre domaine (son, image, texte) et sont sources de multiréférentialité. Leur souplesse et leur adaptabilité facilitent la solution à un grand nombre de problèmes de terrain. Comme partie intégrante de la vie des publics auxquels le dispositif est proposé, elles sont aussi incontournables.

- Les tâches tiennent compte de la relation indissociable entre discours, contenus et cultures et permettent de répondre à la pluralité des individus, des contextes et des activités sociales (pour un exemple de tâche, voir en annexe).

- Les projets se réfèrent au concept d'éducation plurilingue. Ceci a conduit dans les différents exemples à l'adoption d'un curriculum intégré impliquant plusieurs langues, et a amené les enseignants à coordonner leurs actions.

- Les mélanges et changements de codes pour répondre à des besoins langagiers ou être plus créatifs sont supposés contribuer de façon positive aux développements des identités plurilingues et pluriculturelles des individus, et à la prise de conscience des effets de contexte (Kramsch & Whiteside, 2008).

En conséquence les six formations ont été configurées comme suit.

4. Les six projets : synthèse pédagogique

Comme le montre le tableau ci-dessous, des technologies de communication synchrone et asynchrone ont été mises à la disposition des mastérants. L'hypothèse faite par les équipes d'enseignants-chercheurs-formateurs est que ces technologies et ces outils permettraient la mise en œuvre des dynamiques de travail collaboratives au sein des tandems/groupes.

	# Rencontres en présentiel	Plate-forme	Autres outils	Tâches et données
Siegen-Paris	1 (après formation)	Moodle	Skype, Facebook, e-mail, téléphone (sms)	Pré-Q, 5 synthèses en binôme d'articles scientifiques, Post-Q.
Berlin-Paris-Siegen	1 (après formation)	Moodle	Skype, Facebook, e-mail, téléphone (sms)	Pré-Q, 4 synthèses en binôme d'articles scientifiques, conception macro-tâche (avec des micro-tâches), Post-Q.
CONFORME	1 (pendant la formation)	Google (site, agenda, groupe, drive)	Skype, Facebook, e-mail, téléphone (sms)	Pré-Q, 2 synthèses collectives d'articles, conception grille d'observation/analyse de la pratique enseignante (hétéro + auto-analyse), rapport réflexif individuel, Post-Q[3].
M2 Paris 3	Aucune	Moodle	S/O	4 Synthèses d'articles sur un thème donné. Analyse de site éducatif.
Mohammedia	3 jours à la fin	S/O	Visioconférence, e-mail qui a servi comme forum	4 Synthèses d'articles sur un thème donné. Analyse de site éducatif. Création d'une séquence et présentation collective.
Tétouan	5 jours à la fin	S/O	Visioconférence, e-mail qui a servi comme forum	2 Synthèses d'articles sur un thème donné. Analyse de site éducatif. Création d'une séquence et présentation collective.

Les articles proposés aux étudiants étaient en plusieurs langues (français, allemand, espagnol et anglais pour les tandems « franco-allemands »). L'enseignement était plurilingue et la connaissance distribuée et non pas présentée

[3] Une illustration de ces tâches est proposée en annexe.

comme pré-organisée. La synthèse reflétait l'état du savoir des étudiants, co-construit en tandem, mais aussi grâce au forum. Le travail était situé ce qui impliquait des négociations, entre autres sur la langue de travail dans les tandems franco-allemands.

Une expérience au Bénin (Fantognon, 2015 en formation continue a complété ce que les formations que nous avons menées nous avaient appris. Après une formation solide, le discours des enseignants béninois qui l'avaient reçue révélait des modifications et une conformité aux objectifs de la formation. Néanmoins, l'observation de leurs pratiques a montré que celles-ci restaient marquées par l'habitus antérieur et la culture éducative des enseignants. Ce qui confirme que les savoirs s'incorporent par l'action et la prise de recul par rapport à cette action.

5. Phénomènes repérés

Les données audio-visuelles et écrites recueillies permettent d'observer des phénomènes relatifs à ces situations de formation par la télécollaboration, au sein des tandems ou des groupes : séquences potentielles formelles ou informelles d'apprentissage langagier ou disciplinaire, tensions et solutions aux tensions, résistances, attitudes de désengagement.

Au niveau de l'interculturalité

L'interculturalité est une dimension réelle et concrète dans quatre des projets (CONFORME, Mohammedia, Siegen-Paris, Berlin-Paris-Siegen). En ce qui concerne les projets menés au Maroc, elle a certainement agi sur la relation entre les tuteurs et les étudiants. Le module à distance de M2 à Paris 3 sert de groupe témoin sur ce point, la construction du savoir y est la plus efficace, mais elle reste autocentrée (très franco-française). Les inscrits à ce module étaient répartis dans plusieurs parties du monde, ce qui aurait pu laisser imaginer des effets de relativisation culturelle de leur part. Néanmoins le caractère virtuel et à distance de leur formation les plaçaient dans une situation d'isolement partiel, si bien que l'on observe au sein du module peu d'échanges sur la relativisation des construits sociaux et scientifiques en fonction des divers contextes. Plutôt, la relativisation a pu éventuellement porter sur le ressenti de ces inscrits par rapport à leur contexte « à distance », ce qui a généré un effet de convergence, voire une certaine solidarité, autour d'aspects culturels franco-français que les inscrits ont catégorisés dans leur discours comme relevant d'un patrimoine commun.

En ce qui concerne la participation et la gestion par les tuteurs

Dans les six modules, la participation des apprenants est remarquable : dans le

module à distance le taux d'abandon est quasi nul, ce qui surprend dans cette formation. Les tuteurs ont noté la richesse des échanges, la multiplicité de facettes à partir desquelles ces échanges ont été construits, et le fort engagement des participants, qui a été moins évident sur les forums avec le Maroc qui technologiquement était improvisé en dehors d'une plateforme. Ceci confirme que l'organisation matérielle et technologique est cruciale.

Effets de la technologie

L'espace virtuel est un milieu qui favorise un débat légitime sur diverses questions (académiques, pédagogiques, culturelles, techniques, personnelles, ...) sans trahir le caractère institutionnel, et l'asynchronie joue un rôle très positif au niveau de la construction des connaissances en évitant la pression communicative des échanges en présence. Les TIC jouent un rôle clé et permettent un accès aux multilittéracies, et un enrichissement collectif, tout en favorisant le développement personnel de chacun.

Difficultés rencontrées

Des difficultés ont aussi été constatées lors de la mise en œuvre de ces coopérations qui semblent spécifiques aux dispositifs de télécollaboration, notamment : l'harmonisation des calendriers universitaires, des critères d'évaluation, et des systèmes de notation entre l'université française et l'allemande ; l'organisation de rencontres en présentiel ; la fidélisation des participants ainsi que de certains partenaires ponctuels, notamment deux lycées, l'un en France et l'autre en Allemagne, lors de la deuxième coopération entre les deux universités.

6. Le point de vue des étudiants

Points positifs (communs ou non)

Les projets montrent des points convergents : le mode de travail par la réalisation de projets change le mode de relation entre les tuteurs et les étudiants (pas de dimension autorité-sanction). L'enseignant joue un rôle d'animateur, sauf en visioconférence où le rapport demeure plus traditionnel. Les TIC offrent un apport indéniable sur le plan de l'accès aux informations, aux langues différentes, à l'établissement de rapports plus 'visuels', même si dans certains cas (mais pas toujours) elles ont dû faire l'objet d'un apprentissage spécifique. Elles ne sont pas un obstacle, au contraire, à l'établissement de relations authentiques.

La collaboration entre pairs est effective dans tous les cas mais jouait sans doute un rôle plus grand dans le projet Siegen-Paris qui, plus que les autres, suscitait le besoin de négociation, des efforts de compréhension, et le besoin de

médiation enseignante dans un climat de confiance général. L'apprentissage par la réalisation d'un projet donne des résultats positifs. A cela s'ajoute une double dimension formative : une métaformation combinée à une formation en langue.

Points négatifs (communs ou pas)

Les limites observées concernent tout d'abord l'utilisation des forums qui doivent avoir un fonctionnement efficace : il manquait un forum commun pour le projet Siegen-Paris, mais d'autres forums posent problème. Celui du Maroc a été lent à démarrer et les étudiants ont été loin d'en utiliser le potentiel, celui du M2 à Paris 3 a été très efficace, ce qui peut résulter du fait que dans la mesure où les étudiants suivaient la formation à distance, a priori ne bénéficiant donc pas de contextes de rencontre synchrone et en présentiel, il jouait un rôle rassembleur que les autres n'avaient pas. Ces observations semblent montrer qu'il y a une autorégulation des dispositifs en fonction des besoins réels des étudiants.

Le travail en tandem ou en groupe est enrichissant mais complexe. Il génère parfois des résistances au niveau de l'évaluation : l'harmonisation et l'objectivité semblent difficiles à réaliser, mais il semble que ce problème ne soit pas uniquement lié à ce type de dispositif.

L'observation de sites (Master 2 de Paris 3 ou du Maroc), ou l'auto-observation (dernière tâche de Siegen-Paris) révèlent un décalage entre l'appris et l'observé. Les commentaires lors de certaines observations sont en décalage avec le discours savant exprimé dans les synthèses des étudiants, ce que confirme la recherche de Fantognon (2015).

7. Discussion

Mise à part la référence à Fantognon (2015), les expériences que nous venons d'évoquer représentent, somme toute, des interventions d'une durée limitée, et non des recherches quasi-expérimentales, si bien que l'attention s'est portée autant sur le dispositif que sur les données. Les résultats mériteraient d'être confirmés par d'autres études.

La co-construction et la collaboration, accompagnées d'une médiation (incluant observation et auto-observation) permettent de prendre conscience ou d'observer les comportements et les effets de contexte (en particulier si la formation est multinationale). Il ne semble pas y avoir de recul possible dans l'observation sans cela. Apprendre un savoir savant, ou observer permettent initialement de modifier le discours, encore faut-il produire du discours (ce qui

dans nos expériences était le but que nous poursuivions en demandant aux étudiants d'écrire des synthèses).

Modifier les pratiques nécessite de pratiquer, mais l'auto-confrontation est plus porteuse que les commentaires d'observation de pairs ou de tuteurs (en partie pour des raisons de face, mais aussi parce qu'on reste dans une posture transmissive dans ce cas). Nos expériences confirment que pratique et observation jouent un rôle majeur dans la formation, si certaines représentations initiales des futurs enseignants ont été déstabilisées. Remplacer la transmission des savoirs savants par une (re-)construction de ces savoirs a, dans nos expériences, accéléré le processus et motivé les futurs enseignants. Il n'en reste pas moins confirmé que les pratiques ne se modifient que par des pratiques où l'(auto)observation joue un rôle clé si elle est accompagnée d'une médiation non-menaçante.

Les futurs enseignants ont donc besoin de temps pour se sentir à l'aise dans leurs pratiques, et il reste à définir précisément ce que sont les savoirs professionnels dont, dans notre cas, un enseignant de langues a besoin pour observer et pratiquer sans reproduire ce qu'il a connu et en relativisant le poids du contexte d'enseignement dans lequel enseignants et étudiants devaient mener ce travail.

8. Pistes

Finalement, ces expériences nous permettent de préciser un certain nombre de points que nous suivrions maintenant et qu'il nous semble que nous pouvons partager :

1. Le choix des outils et des technologies relève d'une décision qui arrivera en dernier, une fois que le public, les objectifs et les tâches auront été suffisamment défini(e)s.

2. La gestion par les tuteurs implique de trouver un équilibre instable pour que les utilisateurs perçoivent la proximité des tuteurs, tout en ayant un espace d'initiative suffisant. Un calendrier précis, avec des rappels au cours de la collaboration, pourra suffire à définir un cadre commun à l'intérieur duquel chaque utilisateur évoluera d'une manière plus autonome.

3. L'alternance entre le synchrone et l'asynchrone, le présentiel et la distance : mérite une réflexion attentive et des ajustements si besoin, notamment lorsque l'organisation impose des regroupements (tandems, petits groupes, …) de participants qui ne se sont pas rencontrés physiquement. Ce problème est peu

sensible dans des formations où le travail est individuel, telle que la formation à distance de M2 à Paris 3, pour laquelle l'engagement des participants plus que notable, à juger par le volume des productions qu'ils ont accomplies. Par contre la présence virtuelle du tuteur et un forum motivant sont alors des points clés pour maintenir l'engagement individuel selon les commentaires anonymes des inscrits à la fin de la formation. Ainsi, pour des télécollaborations entre, au moins, deux institutions, dont les inscrits seront amenés à travailler ensemble en (a)synchrone, une rencontre en présentiel serait facilitante pour que du lien social puisse se tisser parmi les participants. Si cette rencontre est trop contraignante, il convient de prévoir, *a minima*, des outils qui permettent des rencontres synchrones collectives ou individuelles (visioconférences, Skype, etc.). Les outils de communication écrite asynchrone (forums, clavardage) sont généralement efficaces une fois qu'un lien a été créé, avec quelques réticences parfois. D'où l'importance d'un suivi bienveillant et rapproché de la part des tuteurs, qui pourront si besoin ajuster les conditions, proposer des outils alternatifs, essayer de détecter d'éventuels éléments de résistance afin de provoquer une prise de conscience qui relance la collaboration.

9. En guise de conclusion

Les expériences qui viennent d'être décrites confirment les données qui soulignent que les formations hybrides sont plus efficaces que les formations totalement à distance ou totalement en présence avec des activités collectives[4], mais elles permettent également d'apporter des nuances. Elles confirment également (1) qu'il est préférable que les participants construisent un savoir professionnel avant toute observation de pratiques, (2) que ce savoir et cette observation d'autres enseignants ne sauraient suffire à leur assurer des pratiques adaptées aux besoins des apprenants, et donc (3) que l'auto-observation de leurs pratiques accompagnée d'une médiation non menaçante complètera la formation efficacement. Dans le contexte spécifique de la formation des enseignants de langues, la télécollaboration multinationale et plurilingue permet aux participants de prendre conscience de la complexité des phénomènes langagiers et prendre du recul par rapport à leurs contextes éducatifs et nationaux. Elle est, certes, complexe à mettre en place, mais elle peut compléter très efficacement des dispositifs comme Erasmus. Il est encourageant de voir que des liens se tissent et que les participants tiennent à mettre en place des rencontres physiques pour compléter les échanges virtuels.

Références bibliographiques

ABENDROTH-TIMMER, Dagmar et Jose Ignacio AGUILAR RÍO. Accompagner la formation de

[4] Voir Means et al. (2009).

futurs enseignants de langue en tandem interculturel médiatisé : la sensibilisation aux fonctions du tutorat. In **ABENDROTH-TIMMER, Dagmar et Eva-Maria HENNING**. *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education*. Frankfurt et Main : Peter Lang, 2014, p. 303-16.
BERTIN, Jean-Claude et Jean-Paul NARCY-COMBES. Tutoring at a distance: modelling as a tool to control chaos. *Computer Assisted Language Learning*. 2012 vol. 25, nº2, p. 111-27.
CHUN, Dorothy, Bryan SMITH et Richard KERN. Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*. 2016, vol. 100, p. 64-80.
FANTOGNON, Comlan. *Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : Cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin ; entre -contextualisation, réflexivité et médiation*. Thèse de doctorat non publiée. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (France), Université d'Abomey Calavi (Bénin). 2015.
GAJO, Laurent. Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématicité, opacité, densité. *Éducation et sociétés plurilingues*. 2006, vol. 20, p. 75-87.
HUTCHINS, Edwin. *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA : MIT Press, 1995, 408 p. 978-0262581462.
KRAMSCH, Claire et Anne WHITESIDE. Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*. 2008, vol. 29, nº4, p. 645-71.
LAMY, Marie-Noëlle & HAMPEL, Regine. *Online Communication in Language Learning and Teaching Research and Practice in Applied Linguistics*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2007.
SOLOMON, Gavriel. *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. New York : Cambridge University Press, 1997, 300 p., 978-0521574235.
VYGOTSKI, Lev. *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978 (1934).
XUE, Lin et Ramona SCHNEIDER. Interaction en formation des enseignants de langue : sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *Revue RDLC*. 2015, vol. 12, nº3, p. 195-221.

Références bibliographiques en ligne

MEANS, Barbara, Yukie TOYAMA, Robert MURPHY, Marianne BAKIA et Karla JONES. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. US Department of Education, 2009, disponible sur http://eric.ed.gov/?id=ED505824 (site consulté le 27 octobre 2016).

Annexe

Consigne tâche 1 du projet CONFORME

Tâche 1

délai : dimanche 26 octobre 2014, 23h00h

"Avec quel type d'apprenant(s) aimeriez-vous travailler ?"

1) Pensez à la question suivante et notez les idées qui vous viennent à l'esprit: "Avec quel(s) apprenant(s) aimeriez-vous travailler ?". Face à vos idées, essayez de trouver celles qui comportent une dimension subjective, émotionnelle. Rapportez votre réflexion individuelle dans le forum de votre groupe.

2) Au sein de votre groupe - sur le forum ou sur Skype (pensez à enregistrer la discussion) - échangez sur les différentes idées individuelles et développez ensuite une réponse co-construite à la question posée. Documentez à nouveau le résultat collectif de votre groupe, en forme d'un seul remue-méninge.

3) Choisissez au moins 3 textes par groupe dans Articles sur le site CONFORME. Pour la tâche 1, nous vous proposons de choisir des textes qui portent les notions *émotions* et/ou intérêt/*motivations*. Vous pouvez également chercher des textes scientifiques supplémentaires, que vous nous soumettrez pour validation.

4) Réalisez collaborativement une synthèse de 2 pages dans une des langues de travail du projet (en prenant en considération les critères pour l'évaluation). Illustrez votre point de départ, expliquez les différentes théories susceptibles à donner une réponse à la question de départ, donnez une conclusion théorique avec un retour sur vos théories subjectives et vos propres expériences. Vous déposerez votre synthèse finale, en format doc de préférence, dans l'Espace de dépôts en respectant la date signalée. Vous donnerez à votre fichier le nom de la tâche en cours, suivi du numéro de votre groupe, par exemple : "Tâche1_Groupe1.doc". Il est aussi possible de déposer un document créé directement sur votre google drive - pourvu que vous en ayez un-, en suivant les mêmes indications pour le nom du fichier.

Capture d'écran du document Google contenant la consigne de travail pour la tâche 1, adressée aux tandems franco-allemands