

Développer des compétences  
par l'apprentissage  
en tandem : focus sur  
les acteurs, les ressources  
et la formation

Une étude franco-allemande



Numéro

29 2017

Textes de travail



Jessica Böcker, Maud Ciekanski, Marie Cravageot, Anne Jardin, Karin Kleppin, Kay-Uwe Lipp

# Développer des compétences par l'apprentissage en tandem : focus sur les acteurs, les ressources et la formation

Une étude franco-allemande



# Auteurs

## Jessica Böcker

Jessica Böcker est lectrice DAAD à la Universidad de Antioquia (UdeA) à Medellín, Colombie.

Auparavant, elle a été assistante de recherche à l'Institut de recherche sur l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères à la Ruhr-Universität de Bochum.

Elle s'intéresse en particulier à l'apprentissage des langues en tandem, à l'accompagnement de l'apprentissage des langues par des carnets de bord et des portfolios ainsi qu'aux apprentissages réflexifs dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

## Maud Ciekanski

Maud Ciekanski est maître de conférences en Sciences du Langage à l'Université de Lorraine, après avoir enseigné à l'Université de Franche-Comté et à l'Université Paris 8.

Chercheuse dans l'équipe «Didactique des Langues et Sociolinguistique» du Laboratoire ATILF/CNRS (7118). Ses travaux relèvent de la didactique des langues étrangères et de l'analyse des interactions en situation d'apprentissage, dans les dispositifs d'autoformation, à distance ou en immersion. Elle s'intéresse en particulier aux environnements d'apprentissage multimodaux et aux pratiques qui en découlent, ainsi qu'au développement de l'autonomie des apprenants au regard des pratiques d'accompagnement.

## Marie Cravageot

Marie Cravageot est romaniste, assistante de recherche à la Bergische Universität Wuppertal dans le cadre du projet « Die Studieneingangsphase » (accompagnement des étudiants de première année).

Elle assure aussi des formations à destination d'enseignants pour l'Institut Français de Düsseldorf et coopère depuis trois ans avec l'OFAJ dans le domaine des formations tandem et des apprentissages linguistiques extrascolaires.

## Anne Jardin

Anne Jardin est cheffe de bureau adjointe au bureau Formation interculturelle, et est en charge du secteur linguistique.

## Karin Kleppin

Karin Kleppin est professeure émérite de la Ruhr-Universität Bochum et de l'Universität Leipzig. Elle a effectué de longs séjours en Chine, en France et au Maroc.

Actuellement, elle est enseignante à la German-Jordanian University à Amman, à la Pädagogische Hochschule de Fribourg en Brisgau et membre de plusieurs comités scientifiques (Centrale des établissements scolaires allemands de l'étranger, DAAD, centres de langues des universités de Brême et de Potsdam).

Elle s'intéresse en particulier au développement des curriculums, aux examens, aux tests, à l'évaluation et à la correction des erreurs ainsi qu'à l'apprentissage en tandem et le conseil individualisé aux apprenants.

## Kay-Uwe Lipp

Kay-Uwe Lipp est romaniste et encadre des cours tandem franco-allemands depuis plus de 20 ans pour le compte de divers porteurs projets. Il intervient aussi dans les formations Tandem de l'OFAJ depuis plusieurs années.

# Sommaire

Anne Jardin

**1. Les cours binationaux en tandem de l'OFAJ, un contexte d'apprentissage non-formel peu exploré** 1

L'évolution historique	2
Le dispositif des cours binationaux aujourd'hui	3
Le questionnement	4
Objectifs et dispositif de la recherche	5
Bibliographie	6

Maud Ciekanski

**2. Les compétences développées par les apprenants en tandem linguistique : bilan et perspectives d'une recherche empirique menée dans le cadre des cours binationaux des échanges franco-allemands pour la jeunesse** 7

Introduction	7
1. Les leviers d'apprentissage du tandem linguistique	9
1.1 Quelles situations de communication pour quels apprentissages ?	10
1.2 Des médiations en soutien de l'apprentissage en interaction exolingue	12
1.3 Les dimensions non-formelle et informelle de l'apprentissage dans les cours binationaux	14
2. Le développement des compétences en tandem linguistique	15
2.1 Quelles stratégies pour quelles compétences ?	15
2.2 La question des compétences sous l'angle des théories de l'action	17
3. Méthodologie de l'enquête	19
3.1 Le protocole d'enquête	19
3.2 Le questionnaire	20

4. Analyse des questionnaires	22
4.1 Public de l'enquête	22
4.2 La participation	23
4.3 Quelles sont les pratiques développées en tandem pour apprendre les langues ?	23
Le répertoire stratégique mis en place par les apprenants en tandem	23
La colonne « je vais essayer »	28
Les domaines de compétence dégagés	30
Les compétences les moins développées	31
4.4 Que font les apprenants face aux difficultés rencontrées ?	33
5. Le repérage des situations ou activités jugées les plus favorables pour développer les compétences en tandem	36
5.1. À quels moments les apprenants ont-ils pu le plus parler la langue-cible ?	36
5.2 Répartition des activités selon l'apport perçu par les apprenants pour leur apprentissage de la langue-cible	37
5.3 Comparaison des apprentissages entre l'école et le tandem	37
6. Discussion	38
6.1 Le développement de la compétence interculturelle ?	38
6.2 Le rôle de la réflexion sur l'apprentissage dans les activités en tandem linguistique	39
Conclusion	40
Bibliographie	42
Annexe	45

Jessica Böcker & Karin Kleppin

### **3. Le journal de bord de l'apprenant dans les cours binationaux de l'OFAJ**

Introduction	47
1. Fonctions didactiques du journal de bord dans les cours de langues binationaux de l'OFAJ	48
1.1 Auto-évaluation et évaluation par un pair au début du cours	53
1.2 Identification et concrétisation des progrès	56
1.3 Auto-évaluation et évaluation par un pair commentée à la fin du cours	60
1.4 Évaluation du potentiel du travail en tandem	61
2. Le journal de bord, un instrument de recherche dans les cours binationaux de l'OFAJ	61
2.1 Procédé lors de l'analyse des données	66

2.2 Analyse qualitative	67
2.3 Analyse quantitative	68
3. Résultats de l'analyse des données	69
3.1 Auto-évaluation et évaluation par un pair au début du cours	69
3.2 Documentation des progrès	70
Les progrès linguistiques	71
Approfondissement de la compétence interculturelle	73
Suivi des erreurs	76
3.3 Auto-évaluations et évaluations par un tiers commentées faites à la fin du cours	79
Aisance	80
Réussite de la communication	81
Évolution du profil d'apprentissage	81
Moyens linguistiques	82
3.4 Évaluation du potentiel du travail en tandem	83
4. Ce que nous apprennent ces résultats et quelles recommandations en tirer	86
Bibliographie	88

Marie Cravageot & Kay-Uwe Lipp

#### **4. Comment former à l'approche Tandem : le défi de la formation des encadrants**

91

1. Pourquoi une formation ?	91
2. Les participants à la formation	92
Les attentes :	92
Les compétences linguistiques :	93
Le profil individuel :	93
3. Le rôle des formateurs	94
4. Méthodologie et contenus de la formation	94
Conclusion	97

Maud Ciekanski

#### **5. Le développement de compétences en situation d'apprentissage tandem : quel rôle peuvent jouer les encadrants ?**

99

Introduction	99
1. Cadre théorique	100

1.1 Le rôle d'encadrant dans les tandems linguistiques	100
1.2 La notion de « répertoire didactique »	101
1.3 Genre professionnel et style professionnel	103
2. Méthodologie d'enquête auprès des encadrants	105
2.1 Le protocole de recherche	105
2.2 Questionner les pratiques : de l'entretien aux questionnaires	107
2.3 Ce que les programmes d'activités révèlent des pratiques des encadrants	108
3. L'analyse des discours des encadrants	110
3.1 Qui sont les encadrants de l'enquête ?	111
Des parcours académiques et professionnels souvent en accord avec le rôle d'encadrant visé	111
Des encadrants expérimentés	112
Des encadrants formés à la démarche tandem	113
Des encadrants intervenant majoritairement en tant qu'animateurs linguistiques ou sportifs et culturels	116
3.2 Les pratiques des encadrants au regard du développement des compétences langagières des apprenants en tandem	117
La polyvalence du rôle d'encadrant	117
La définition de l'agir encadrant issue des réponses au questionnaire	118
La définition de l'agir encadrant selon le degré de formation des encadrants	118
La définition de l'agir encadrant selon le degré d'expérience des encadrants	121
La définition de l'agir encadrant au regard des autres paramètres du répertoire didactique des encadrants	122
3.3 La diversité des pratiques encadrantes : quels effets sur les compétences des apprenants en tandem ?	126
Conclusion	130
Bibliographie	131

Maud Ciekanski & Karin Kleppin

## **6. La formation des encadrants de tandem : de l'existant aux perspectives** 133

Comment mieux préparer les encadrants des cours en tandem aux difficultés rencontrées dans l'accompagnement de l'apprentissage en tandem ?	133
Introduction	133

1. La formation à la démarche Tandem proposée par l'OFAJ vécue comme pertinente	134
2. Les difficultés rencontrées par les encadrants	137
3. Développement des concepts de formation existants	140
3.1 Développer des éléments de compétence au conseil individualisé dans le cadre du travail en tandem	140
3.2 Former à gérer les difficultés ?	142
Bibliographie	144
 Annexe	 147



Anne Jardin

# 1 Les cours binationaux en tandem de l'OFAJ, un contexte d'apprentissage non-formel peu exploré

L'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) soutient depuis de nombreuses années des cours binationaux dans lesquels l'apprentissage des deux langues partenaires s'effectue d'après les principes du tandem.

Ces cours sont pour la plupart organisés par des associations de jeunesse, parfois des comités de jumelages, ou encore des universités. Ils s'adressent à des jeunes de France et d'Allemagne qui ont déjà quelques connaissances dans la langue du partenaire et désirent poursuivre son apprentissage tout en participant à une rencontre avec des jeunes de l'autre pays, en général pendant leur temps de vacances, parfois aussi dans l'objectif précis de se préparer à un séjour de longue durée dans l'autre pays, ou, pour ce qui concerne les multiplicateurs, d'améliorer leurs compétences linguistiques pour leur propre travail d'encadrement de projets franco-allemands. Il s'agit donc d'un dispositif d'apprentissage non-formel (sauf pour les cours mis en place pour les universités qui peuvent amener à des ECTS, mais dont il ne sera pas ici question) dont la mise en place est complètement indépendante du contexte scolaire, hors curriculum. Les jeunes y participent volontairement, parfois sous pression parentale, parfois parce qu'un enseignant leur en a parlé, souvent sur conseils de la famille (frères, sœurs, cousins, cousines) ou de camarades d'école/de classe avec lesquels ils s'inscrivent. Ils n'obtiennent à la fin de ce cours aucun certificat ou attestation de niveau qui pourrait leur être utile dans leur parcours scolaire.

Les personnes qui encadrent ces cours ne sont en général pas des enseignants de langue et ont souvent des parcours de formation assez divers. L'OFAJ organise la formation des encadrants pour les cours tandem et les soutient dans leur travail par l'édition de documents ou publications qui ont pour objectif de les guider.

Comme pour ses autres programmes, l'OFAJ pose donc pour ces cours

un cadre général qui permet le subventionnement. La mise en œuvre se fait selon le principe de subsidiarité dans un contexte de pluralité et de diversité des acteurs.

## L'évolution historique

Ces cours binationaux reposent sur une longue histoire. L'OFAJ a depuis sa création la mission de promouvoir la langue du partenaire et a, au cours de son histoire, travaillé au développement d'un format de cours franco-allemand qui permet aux jeunes des deux pays d'apprendre ensemble la langue de l'autre. Ainsi, dans les années 1960 les « Ateliers linguistiques » sont les précurseurs des cours tandem. Cependant, on est encore loin de l'intensité du travail en tandem tel qu'il se pratique aujourd'hui. Une grande partie du travail linguistique se fait en groupe mono-national, avec l'appui des méthodes audio-visuelles qui prédominaient à l'époque. Les participants reçoivent des stimuli linguistiques via des médias visuels et audio, c'est seulement dans une phase finale d'approfondissement que se déroule le travail en tandem. Au départ ce travail de réinvestissement se fait selon des dialogues-types, des phases d'exercices structuraux dirigent les conversations. Il s'agit en particulier des dialogues développés par l'AALF (*Arbeitsgruppe angewandte Linguistik Französisch*) mené par Albert Raasch. Les activités de loisirs se pratiquent en commun, mais le cours de langue est encore très dirigé par des enseignants sur un mode assez proche d'un cours de langue dans une institution d'enseignement. Peu à peu une meilleure intégration thématique de la vie du groupe et du lieu de la rencontre apparaît dans le matériel développé. Dans les conceptions ultérieures, les activités de communication libre gagnent du terrain et le recours à des dialogues-types recule. Aujourd'hui les activités en tandem se font dans toutes les phases de l'apprentissage en tandem, les séances en groupe mono-national sont des exceptions qui servent en particulier à consolider des points de grammaire ou à réguler des conflits. Les expériences et travaux universitaires, notamment de l'université de Bochum contribueront dans les années 80 à légitimer l'approche et le mode de travail.

La publication de l'ouvrage *Die Tandem Methode* en 1999 marque un jalon important pour les cours de l'OFAJ. Il pose le mode d'organisation des cours, propose des activités pour l'apprentissage linguistique comme interculturel. Cet ouvrage offert gratuitement par l'OFAJ aux organisateurs et encadrants de cours tandem contribuera à généraliser le dispositif.

Plus récemment la publication de l'ouvrage *Tête à tête* propose une version actualisée du dispositif, le discours sur l'action de l'encadrant évolue, la notion d'autonomie de l'apprenant est renforcée et surtout cette publication propose des supports d'activités tandem directement utilisables par les encadrants. Cette publication est largement employée dans la majorité des cours à partir de 2013. Néanmoins il ne s'agit pas d'un manuel et les encadrants sont libres d'y avoir recours ou pas, avec l'intensité et la forme qui leur convient. Certains cours se basent très fortement sur les propositions de *Tête à Tête*, d'autres utilisent une seule activité sur toute la durée d'un cours. Certains encadrants reprennent les fiches telles quelles, alors que d'autres les adaptent, en reprennent seulement quelques parties.

## Le dispositif des cours binationaux aujourd'hui

Les cours se déroulent en deux parties, l'une en France, l'autre en Allemagne. Dans la plupart des cas, les deux parties du cours sont immédiatement consécutives et un transfert est réalisé en milieu de cours. Ils sont suivis conjointement par des jeunes français et allemands qui participent ensemble aux mêmes séances d'enseignement. Les temps de travail séparés (en groupe national) sont des exceptions. Il n'y a en général pas d'organisation en groupes de niveaux.

L'attente en ce qui concerne l'intensité du travail linguistique est importante et ces cours bénéficient en conséquence de subventions bien supérieures à une rencontre de jeunes courante soutenue par l'OFAJ. Les organisateurs s'engagent à mettre en place des séances de cours de langue à raison de 5h par jour. Par ailleurs les jeunes partagent la vie quotidienne pendant l'ensemble du cours (repas, chambres partagées) et participent à des activités communes sur les temps qui ne sont pas consacrés au travail linguistique (activités sportives, excursion, visites de musées, activités créatives...). Les activités réalisées sur les temps de loisirs peuvent être plus ou moins liées aux activités linguistiques.

Les cours sont animés en général par une équipe de 4 personnes, deux personnes de langue maternelle française, deux personnes de langue maternelle allemande. La formation des encadrants peut être très diverse. Il est exigé par l'OFAJ qu'au moins une des personnes de l'équipe ait suivi une formation au tandem. Dans les faits, parfois seulement une seule personne a suivi cette formation, parfois toute l'équipe. Certains encadrants de cours tandem encadrent également tout au long de l'année d'autres

rencontres de jeunes, franco-allemandes ou trinacionales et peuvent se reposer sur une grande expérience de l'animation de rencontres interculturelles. D'autres encadrent uniquement ce cours tandem et ont seulement cette expérience de rencontre. Certains sont par ailleurs enseignant de langue et ont la formation universitaire nécessaire pour exercer ce métier, d'autres ont un tout autre parcours académique (histoire, sciences politiques, gestion culturelle...) et aucune formation didactique de base. Tous ont une relativement grande expérience de l'autre culture et de l'autre pays et un bon niveau de langue. Ainsi donc derrière un dispositif commun peut se retrouver des conditions de mises en œuvre très variées, aussi bien par le lieu où se déroule le cours, les activités pratiquées en dehors des activités linguistiques, mais aussi la façon dont les encadrants appréhendent le travail en tandem et la conscience qu'ils ont de leur propre rôle.

## Le questionnement

Quels sont les apprentissages réalisés lors de ces cours tandems ? Quels sont les progrès linguistiques effectués par les jeunes ? Quelles compétences sont développées ? Orales ? Ecrites ? Quels autres apprentissages que linguistiques ont lieu ? Sont-ils du même ordre que dans une autre rencontre franco-allemande de jeunes ou a-t-on une spécificité du tandem ?

Certes les jeunes et les encadrants attestent en général de progrès à la fin des cours. Mais cela reste en général des appréciations assez subjectives, les progrès sont difficiles à nommer, à définir précisément. Il est fréquent que les organisateurs aient dans les mois qui suivent un cours des retours tels que « mes notes ont augmenté en allemand », « je suis plus à l'aise pour parler ». Mais cela reste plutôt anecdotique et diffus.

De plus, quelles sont les conditions qui favorisent quels apprentissages ? Quelles sont dans les attitudes et pratiques des encadrants celles qui stimulent des apprentissages aux effets durables et quelles seraient celles qui seraient davantage à rapprocher d'un activisme peu productif ?

Après tant d'années d'expérience d'un format qui fonctionne, qui remporte une forte adhésion des participants, de leurs familles et des organisateurs qui pour les uns organisent d'année en année ces cours, et pour les autres y reviennent parfois plusieurs étés de suite, il importait à l'OFAJ de s'interroger un peu plus précisément sur les apprentissages réellement réalisés dans ces cours, ainsi que sur les conditions qui favorisent aux mieux ces apprentissages, afin éventuellement de développer des outils

qui permettrait d'améliorer la qualité des apprentissages dans le plus grand nombre de cours possible. Comment aussi permettre aux jeunes de prendre conscience de leurs propres progrès et donc valoriser pour eux l'expérience vécue, en élargir les acquis à leur apprentissage des langues de manière plus large ?

Afin de tenter d'apporter des réponses à toutes ces questions, l'OFAJ a sollicité une équipe de chercheurs en didactique des langues afin d'effectuer une recherche scientifique.

## Objectifs et dispositif de la recherche

Une équipe de recherche a été constituée de Maud Ciekanski (Université de Lorraine – CRAPEL), Jean-Philippe Hasshold (RUB) et Karin Kleppin (RUB), puis rejointe par Jessica Böcker (RUB).

Le choix a été fait de concentrer le projet sur les cours pour adolescents (14-18 ans) qui ont un cadre d'organisation et un public relativement homogène et constituent par ailleurs la majorité des cours soutenus par l'OFAJ, ceux également qui ont le plus de visibilité auprès du grand public.

Il ne s'agissait pas de faire une évaluation qualitative du travail réalisé par les encadrants et les organisateurs mais bien de s'interroger sur les compétences développées par des jeunes entre 14 et 18 ans dans un cadre d'apprentissage choisi volontairement par eux, et indépendant du contexte scolaire. Le travail de recherche devait permettre de mettre en lumière les compétences gagnées, renforcées, les compétences langagières ainsi que les autres compétences qui soutiennent l'apprentissage d'une langue étrangère (compétences sociales, compétences interculturelles, stratégies d'apprentissage...). La question des instruments de mesure s'est posée rapidement. Quelle méthode utiliser ? Comment mesurer des apprentissages dans un contexte non-formel, donc sans notes, sans évaluation sommative ? Des outils formels peuvent-ils être utilisés sans mettre en péril le caractère d'apprentissage non-formel ? Quels outils de mesure sont compatibles avec ce cadre extra-scolaire ? Lesquels pourraient valoriser les apprentissages sans imposer aux jeunes une démarche trop scolaire ? Le groupe de recherche a renoncé par exemple à mettre en place des tests qui auraient peut-être permis une mesure selon les niveaux du CECRL. Ils lui ont préféré l'usage d'un journal de bord qui s'adosse certes sur ces mêmes niveaux, mais prend davantage en compte les principes de volontariat et d'autonomie qui sont centraux dans les cours tandem.

La recherche s'est déroulée en plusieurs étapes, étalées sur trois années de 2013 à 2015.

L'équipe des chercheurs a dans un premier temps pris connaissance du champ de recherche par la lecture de rapports de cours des années précédentes.

Puis, lors de l'été 2013 des visites et observations dans quelques cours ont eu lieu, ainsi que des interviews informelles de quelques participants et encadrants.

Puis en 2014, un questionnaire pour les apprenants a été testé par les chercheurs dans plusieurs cours. Ils se rendent dans différents cours pendant l'été 2014, lors desquels ils ont pu interviewer quelques jeunes, plusieurs encadrants, tester le questionnaire, réaliser des captations vidéo.

Puis, sur la base des réactions des jeunes face au questionnaire, celui-ci est retravaillé afin de pouvoir être diffusé dans un large nombre de cours, sans présence des chercheurs. Un questionnaire pour les encadrants a également été réalisé. De plus, il a été décidé de développer un outil pour pouvoir avoir des résultats plus précis sur un petit échantillon d'apprenant : le *Logbuch* ou journal de bord.

Durant l'été 2015, tous les organisateurs de cours tandem avec des adolescents sont invités à participer au relevé de données. Il leur est demandé de faire remplir le questionnaire par les jeunes et le renvoyer à l'OFAJ. Les encadrants sont par ailleurs tous invités à remplir le questionnaire en ligne à la fin de leur cours. Enfin 4 cours ont reçu des exemplaires du journal de bord et ont été invités à l'utiliser.

Dans l'ensemble la participation a été relativement élevée, suffisante en tout cas pour en tirer des analyses sur une base assez solide.

Les questionnaires et les journaux de bord ont été dépouillés et analysés par les chercheurs à l'automne 2015. Une première présentation des résultats aux organisateurs et encadrants a eu lieu lors de la réunion d'évaluation des cours tandem en novembre 2015.

Cette publication est la synthèse finale des résultats obtenus.

## Bibliographie

- DFJW/OFAJ (dir.) (2007). *La méthode Tandem, guide pédagogique pour les stages linguistiques binationaux*. [https://www.ofaj.org/sites/default/files/guide\\_tandem.pdf](https://www.ofaj.org/sites/default/files/guide_tandem.pdf) (consulté le 02.03.2017)
- Anne Jardin (dir.) (2012). *Tête à Tête, Supports pour le travail linguistique en Tandem*, Berlin/Paris : OFAJ/DFJW.

Maud Ciekanski

# 2 Les compétences développées par les apprenants en tandem linguistique : bilan et perspectives d'une recherche empirique menée dans le cadre des cours binationaux des échanges franco-allemands pour la jeunesse

## Introduction

Le projet à l'origine de l'enquête présentée dans ce chapitre visait à étudier l'efficacité des tandems linguistiques sur le développement des compétences langagières des jeunes participant aux cours binationaux de l'OFAJ. Répondre à la question de l'efficacité d'un dispositif d'apprentissage conduit à essayer de mieux comprendre ses effets par rapport aux résultats escomptés, c'est-à-dire ici le développement de la compétence de communication en situation exolingue. Les progrès attendus concernent potentiellement tout autant la langue, la culture que la socialisation dans un groupe binational. L'enjeu de ce travail était donc d'éclairer la portée formative de la démarche tandem au regard de la façon dont les participants et les encadrants s'en emparent pendant les activités linguistiques proposées tous les matins durant les quinze jours de l'échange.

Comme il l'est rappelé dans l'introduction de l'ouvrage, l'apprentissage des langues en tandem a fait ses preuves depuis de nombreuses années, sans pourtant avoir fait l'objet d'une étude empirique à grande échelle. L'équipe de recherche est partie d'un faisceau de connaissances issues à la fois du terrain et de la recherche. Les bénéfices en termes d'aisance, de fluidité et de confiance en soi ressortent des enquêtes de bilan réalisées par les organisateurs des échanges auprès des jeunes à l'issue des séjours, puis transmises à l'OFAJ. Les questions qui y sont posées concernent les préférences en termes d'activités, les aspects organisationnels et la qualité

de la vie de groupe. Ces évaluations sont intuitives et subjectives ; elles ne permettent pas de mesurer les effets du dispositif sur les apprentissages.

Du côté de la recherche, la question des compétences développées lors de tandems linguistiques a déjà fait l'objet de nombreux travaux qui ont mis en évidence chez les participants le développement des compétences d'apprentissage (ex. Eschenauer, 2014 ; Otto, 2002) et des compétences (inter)culturelles (ex. Cappellini & Rivens Mompean, 2013). La plupart des travaux sur les tandems linguistiques portent toutefois sur des tandems au sein d'institutions formatives, c'est-à-dire en contexte d'éducation formelle. Or, dans le contexte de notre étude, la dimension formative du dispositif est articulée à la dimension récréative d'un séjour d'été relevant de l'éducation non-formelle. La nature de la participation des apprenants n'est donc pas la même – la première motivation de certains participants n'étant pas forcément l'apprentissage de la langue. Observe-t-on alors les mêmes effets en termes d'apprentissage ?

Pour les concepteurs de la démarche tandem, son intérêt formatif tient notamment au contexte d'interaction proposé (Helmling, 2002). Le tandem linguistique est décrit comme une situation d'immersion dans laquelle la pratique active et répétée de la langue au contact de natifs dans une situation authentique de communication servirait de levier à l'appropriation de compétences discursives et interactionnelles. Le modèle d'acquisition de la langue maternelle est en quelque sorte transféré à celui de l'acquisition de la langue étrangère : on apprend en communiquant, en imitant, en construisant les règles de la langue par une démarche inductive, en les testant et en s'appuyant sur la compétence de communication de son interlocuteur, comme modèle et soutien. Sur quels aspects de la compétence langagière agit plus particulièrement la démarche tandem : les aspects linguistiques, pragmatiques, socio-discursifs ? Dans quelle mesure se développe l'autonomie langagière de l'apprenant, dont le développement est souvent associé aux apprentissages en immersion ? Quel est le rôle de l'étayage proposé par les partenaires natifs ou les encadrants dans le développement des compétences langagières et des compétences d'apprentissage ?

Afin d'éclairer ces différentes questions, nous avons mené une recherche par questionnaires qui visait à recueillir des informations quantitatives sur les compétences déclarées par les participants, de façon à obtenir une vision globale de ce que l'on peut apprendre en tandem linguistique. L'équipe a fait le choix d'une enquête répondant à une approche subjective (il s'agit des pratiques déclarées par les apprenants) qui s'est déroulée à la fin d'une activité tandem au début de la deuxième semaine du séjour. L'en-

quête a permis aux apprenants de réfléchir à leurs propres expériences et compétences à partir d'un questionnaire d'une trentaine de minutes comportant des questions fermées et ouvertes sur leurs pratiques pendant le tandem et le séjour plus globalement. Le bilan proposé ici rend compte des résultats de l'enquête menée au cours de l'été 2015 auprès de 255 adolescents issus de 16 groupes binationaux. Nous avons choisi de centrer l'enquête prioritairement sur ce que font les apprenants pendant le tandem linguistique. Quelles sont leurs pratiques par rapport à un certain nombre de situations prototypiques des échanges en tandem ? C'est en fonction des pratiques déclarées par les participants que nous avons appréhendé les effets du dispositif sur les apprentissages mis en place et les compétences développées. Les réponses apportées nous permettent également d'éclairer, en filigrane à tout le moins, l'encadrement des échanges mis en place, notamment au niveau des activités et du soutien des encadrants.

Dans une première partie, nous aborderons les caractéristiques de l'apprentissage en tandem et ses effets escomptés sur l'apprentissage des langues. Nous expliquerons la méthodologie choisie pour cerner les compétences mises en place par les apprenants, puis nous commenterons les résultats de l'enquête, ce qu'ils nous apprennent de la nature des compétences développées et des leviers d'apprentissage repérés par les apprenants. Nous discuterons enfin des leçons retirées de l'enquête, notamment concernant les compétences insuffisamment prises en compte par le cadre formatif proposé et les ressources sur lesquelles s'appuyer pour un meilleur développement.

## 1. Les leviers d'apprentissage du tandem linguistique

L'apprentissage en tandem linguistique est un apprentissage entre deux personnes appartenant à deux communautés de langues maternelles différentes qui collaborent dans le but d'apprendre mutuellement la langue maternelle de l'autre, de faire la connaissance de l'autre personne et de découvrir leurs cultures respectives. Les enjeux d'apprentissage et de socialisation s'articulent : l'apprentissage de la langue rend possible la socialisation tout comme la socialisation motive l'apprentissage de la langue. Le rôle joué par les partenaires est central au fonctionnement du tandem : les partenaires agissent en tant qu'informateurs spécialisés dans leur langue maternelle et leur propre culture et en tant qu'apprenants de la langue et de la culture cible. Les échanges sont accompagnés par les encadrants qui choisissent les thèmes de discussion et la nature des activités linguistiques

proposées chaque matin durant le séjour. Les activités mettent en jeu des situations de communication authentiques dans lesquelles les participants donnent leur avis, s'expriment pour réaliser des tâches collaboratives, etc. Les tâches communicatives sont réalisées en alternance entre langue cible et langue maternelle. Les situations d'apprentissage en tandem reposent donc sur différents leviers d'apprentissage potentiels que nous détaillerons dans les sections suivantes.

### 1.1 Quelles situations de communication pour quels apprentissages ?

La démarche tandem repose sur le principe que, comme en langue maternelle, c'est en communiquant que l'on apprend la langue (Brammerts, 2002). L'interaction est vue comme constitutive de l'acquisition. D'autre part, c'est par l'immersion dans des contextes sociaux de communication que l'on apprend à interagir. Les échanges menés par les participants dans les différents types de situations communicatives proposées (activités linguistiques, animations culturelles et sportives, vie quotidienne) reposent sur un réel besoin d'échanger. La langue est vue comme un outil de communication permettant de s'exprimer et de réagir dans des situations de communication relevant de domaines divers. Dans les activités proposées, la priorité est donnée à l'oral, à la compréhension et à la prise de parole en langue cible, avec un temps d'exposition et de production démultiplié par rapport au temps d'interaction en salle de classe. L'authenticité de la communication est souvent mise en avant pour expliquer le succès du tandem linguistique. Les interactions avec le partenaire favoriseraient l'amélioration de la compréhension orale, la consolidation des savoir-faire acquis antérieurement, la découverte d'emplois nouveaux de structures déjà acquises ainsi que l'apprentissage de nouvelles façons de s'exprimer.

Le tandem linguistique provoque une situation de communication exolingue, c'est-à-dire réunissant des interlocuteurs de langues maternelles différentes. Il fonctionne sur une paire diglossique au sein de laquelle se produit chez les participants un autoréglage de l'usage de la langue-cible et de la langue maternelle. À la différence des situations de communication exolingue en milieu naturel, le réglage des langues est en partie cadré par l'organisation des activités linguistiques qui prévoit un temps alterné de communication dans chaque langue. Toutefois, au cours des interactions, cette alternance codique peut également apparaître sur une base fonctionnelle et devenir une ressource pour communiquer, de façon à permettre aux interactants de compenser leurs lacunes. En outre, ces échanges exo-

lingues s'inscrivent dans un dispositif interculturel franco-allemand dans lequel les cultures nationales sont vues à travers le prisme des expériences menées dans le quotidien de chaque pays, mais aussi à travers la façon dont le groupe binational donne corps à ces cultures et à l'interculturalité. Le groupe binational fonctionne comme une « communauté » transitoire par laquelle se développe une « tiers culture » (Kramsch, 1993) qui agit comme un pourvoyeur de médiations permettant d'appréhender les rapports à soi et aux autres à travers ce que le groupe valide comme « culture partagée ». Des études comme celles de Kurata (2012) montrent que l'apprenant gagne également en accès à l'exposition de la langue au sein de communautés, cette langue répondant aux normes linguistiques de la communauté dans laquelle l'apprentissage se situe. Dans la dynamique des échanges variés qui s'y déploient, les participants seraient plus à même de relever des manifestations de la variabilité langagière à saisir comme des « occasions d'apprentissage » (Cicurel, 2011 : 47). Ces différents aspects contribuent à la mise en place d'une compétence sociolinguistique dans un cadre plurilingue (Castellotti & Moore, 2005).

Si le potentiel formatif de la situation de communication générée par le tandem linguistique semble établi, les travaux sur l'acquisition des langues en milieu naturel indiquent toutefois qu'apprendre par l'interaction implique plus que la mobilisation de ressources de façon répétée. Cela repose sur la mise en place d'un comportement particulier de la part des participants. Le rôle joué par l'attention portée au matériau linguistique semble fondamental pour qu'il y ait apprentissage (Schmidt, 2010) (voir sur ce point la contribution de Böcker & Kleppin dans cet ouvrage). En outre, cette attention doit être focalisée sur des aspects spécifiques et non généraux. On parlera alors d'un apprentissage implicite qui dépend de la capacité de l'apprenant à remarquer et à prendre des indices dans l'interaction pour progresser. Dans le cas de langues étrangères, cette capacité s'accompagne souvent d'une compétence métalangagière importante, mais aussi de stratégies cognitives et métacognitives telles qu'inférer, rechercher des régularités, contrôler sa production ou ses progrès en langue. Les travaux sur l'acquisition des langues montrent que l'attention y joue un rôle pivot sous l'influence de facteurs externes à l'apprenant (la complexité et la nature de l'input, le contexte discursif et interactionnel, la nature des tâches communicatives, etc.) et des facteurs internes à l'apprenant (la motivation, la compétence en langue-cible, les styles et les stratégies d'apprentissage, etc.). Tous ces éléments influencent la capacité de l'apprenant à porter son attention sur la langue lors des échanges auxquels il participe. Enfin, ces travaux soulignent le fait que le

degré de conscientisation dont est capable l'apprenant va de pair avec sa perception de la situation d'interaction comme cadre d'apprentissage. Il en ressort que la situation de contact générée par le tandem ne constitue pas en elle-même un levier suffisant pour qu'il y ait apprentissage (O'Dowd & Ritter, 2006). Cela nécessite un engagement de la part de l'apprenant pour que la situation de contact soit perçue et conçue comme un levier d'apprentissage. Pour autant, selon Tomlin et Villa (1994), les ressources attentionnelles des apprenants ont une capacité limitée, notamment parce que l'activité consciente requiert de l'attention et pèse sur le déroulement des échanges. Les enjeux de communication et de socialisation peuvent donc être parfois en tension, et nuire à l'apprentissage. Comment cela se passe-t-il dans les situations de tandem étudiées ?

## 1.2 Des médiations en soutien de l'apprentissage en interaction exolingue

La double focalisation des activités communicatives visant à la fois la socialisation et l'apprentissage peut s'avérer un frein ou à tout le moins une difficulté pour apprendre. Pour Kurata, sur les apprentissages en milieu naturel, les travaux issus de la perspective socioculturelle révèlent que les participants d'interactions exolingues et sociales poursuivent des buts partagés et divergents :

*in non-instructional natural settings in which peers or friends interact informally, there is possible tension between their goals and their roles as communicators or community members and conversation partners/experts-novices<sup>1</sup>. (2012 : 170)*

Les travaux sur les apprentissages en contact ou par les interactions sociales rappellent que les opportunités offertes pour utiliser et apprendre la langue ne sont pas forcément faciles à saisir par les participants (Gajo & Mondada, 2000). En outre, Kurata montre la difficulté de ne pas recourir à une langue tierce lorsque la socialisation devient plus importante que l'apprentissage de la langue-cible, rendant ainsi artificiel le contrat codique établi (2012 : 169).

Pour pallier cette difficulté, les échanges en tandem ont lieu dans le

<sup>1</sup> En situations de communication non-contrôlées dans lesquelles les partenaires ou amis interagissent de façon informelle, il peut exister une tension entre leurs buts et leur rôle de communicants ou membres de communautés et celui de partenaires d'interaction (notre traduction).

cadre d'une activité pédagogique conçue pour soutenir l'apprentissage de la langue à travers la proposition de tâches et de ressources. Contrairement aux situations de contacts en milieu naturel, les apprenants interagissent dans un cadre protecteur : l'exigence d'un contrat codique garantit l'utilisation de la langue cible – tout comme celle de la langue maternelle ; les participants peuvent bénéficier à leur demande de l'aide bienveillante des partenaires ou encadrants afin de minimiser les risques de problèmes ; la dimension formative des échanges rendant légitime la présence d'erreurs de communication, etc. Ce cadre protecteur est ainsi bénéfique au développement des compétences langagières.

En outre, l'apprentissage en tandem est une approche où deux apprenants de langues maternelles différentes et étudiant chacun la langue de l'autre interagissent pour s'entraider dans leurs apprentissages (Helmling, 2002). Chaque partenaire doit pouvoir tirer profit des échanges grâce :

1. à un temps de travail identique pour chaque langue et
2. au sentiment de pouvoir bénéficier de la coopération mise en place entre les partenaires.

Le principe de réciprocité signifie que chaque interlocuteur est à tour de rôle apprenant et usager expert de la langue parlée, et que l'aide reçue quand il est apprenant et l'aide fournie quand il est locuteur natif se nourrissent l'une de l'autre. Il s'agit de rapports communicationnels exolingues (expert/novice) au service de l'apprentissage : l'évolution, l'organisation et l'appropriation des ressources langagières des partenaires s'établissent alors dans une relation « d'étayage » (Bruner, 1991) qui rend possible la transformation d'un niveau de langue actuel par rapport à un niveau de langue visé. Ici le natif a un rôle d'adjuvant, de facilitateur, intervenant pour aider le non-natif à résoudre un problème que celui-ci manifeste. Une des caractéristiques de cette communication exolingue particulière est la diversité des procédés d'aide mis en œuvre par les natifs envers les non-natifs (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft, 1995). Les travaux sur l'acquisition des langues étrangères ont notamment mis en évidence que les apprenants de langue-cible prêtent attention au feedback interactionnel de leurs partenaires durant les interactions orales (Mackey et al., 2000), en particulier les feedbacks sur les éléments lexicaux et phonologiques des productions. Pour autant, la perspective socio-culturelle suggère que, pour profiter de ces feedbacks, les apprenants doivent avoir conscience de leur compétence et de leur niveau de langue pour pouvoir repérer l'écart existant entre leur propre production et celle de leur partenaire natif (Kurata, 2012). Qu'en est-il pour les participants questionnés ?

### 1.3 Les dimensions non-formelle et informelle de l'apprentissage dans les cours binationaux

Les cours linguistiques binationaux visent une réelle amélioration du potentiel d'action et de communication en langue-cible des participants par la réalisation en tandem d'activités, au cours desquelles les deux partenaires s'emparent d'un thème ou d'une situation défini, échangent leurs opinions et expériences ou collaborent à une tâche commune, et par des activités en petits groupes, mêlant jeu et apprentissage et aboutissant à une phase de discussion avec l'ensemble du groupe. L'organisation de l'apprentissage est prise en charge par les encadrants et les animateurs linguistiques, même si l'apprentissage en tandem a une dimension très individualisée. À ce cadre formalisé s'adjoignent des temps d'échanges informels développés tout au long du séjour, tantôt en milieu homoglotte (lorsque la langue-cible est la même que la langue utilisée à l'extérieur du cadre formatif), tantôt en milieu hétéroglotte (lorsque la langue cible n'est pas la même langue que celle utilisée à l'extérieur du cadre formatif) où l'apprentissage n'est pas le but premier des activités entreprises (sport, vie quotidienne, excursions...), mais celles-ci peuvent néanmoins avoir des effets sur l'apprentissage de la langue.

Qu'il s'agisse de situations d'apprentissage non-formelles ou informelles, l'autonomie des apprenants joue un rôle important dans les apprentissages mis en place, notamment l'autonomie langagière définie par Germain et Netten (2004, np) comme « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication en [langue-cible] ». Selon ces auteurs, différents marqueurs indiquent l'autonomie langagière des interactants : la capacité de prendre des initiatives, des risques avec la langue, de produire des énoncés nouveaux, de soutenir une conversation, et d'utiliser de manière spontanée la langue-cible. Apprendre en tandem implique également une démarche constructive de la part de l'apprenant, véritable acteur de son apprentissage. Ce travail créateur lui permet de se construire des repères langagiers mais aussi des repères d'apprentissage à partir des échanges vécus. La démarche d'apprentissage sous-jacente au tandem implique en partie des pratiques d'apprentissage plutôt caractéristiques de l'autoformation (Tremblay, 2003). Cette situation d'apprentissage implique le développement de pratiques telles que l'apprentissage par « sérendipité », c'est-à-dire par hasard, l'apprentissage « incidentel », c'est-à-dire non intentionnel, et l'apprentissage par découverte.

L'apprentissage dépend également fortement du lieu dans lequel il se

déroule. Le fait que les activités linguistiques prennent place dans des lieux qui ne sont pas conçus pour l'apprentissage permet aux apprenants d'apprendre autrement et leur laisse la liberté de transformer cet espace en ressource ou opportunité pour apprendre (coller des post-its sur les objets qui les entourent, apprendre le vocabulaire des activités sportives, toucher les éléments de l'environnement pour en mémoriser le nom, etc.). Que disent les apprenants des ressources discursives qu'ils mobilisent ? Comment mettent-ils à profit les différentes situations de communication vécues pendant le séjour ? Quels sont les transferts opérés entre situations de communication vécue en tandem et les situations d'apprentissage informel ?

## 2. Le développement des compétences en tandem linguistique

### 2.1 Quelles stratégies pour quelles compétences ?

Le cadre formalisé de l'apprentissage en tandem inviterait les apprenants à développer des stratégies de communication et d'apprentissage, c'est-à-dire des plans en vue d'actions concrètes, au travers des activités de communication proposées.

Pour Oxford (1990 : 8) : « *learning strategies are specific actions take by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations* »<sup>2</sup>. Elle distingue parmi les stratégies d'action les stratégies d'apprentissage directes (cognitives et compensation) et indirectes (métacognitives, affectives et sociales). Selon White (2003), le terme « stratégie » caractérise la relation entre intention et action et repose sur une conception de l'apprenant en tant qu'acteur responsable, conscient de ses besoins, de ses préférences, buts et problèmes.

L'expérience d'apprentissage d'une langue dans et par l'interaction verbale mettrait en jeu un certain nombre de stratégies directes et indirectes (Oxford, 1990 : 18-21) dont le pointage des lacunes lexicales, le contournement des difficultés ou le traitement métalinguistique des données.

<sup>2</sup> Les stratégies d'apprentissage sont des actions spécifiques prises par l'apprenant pour faciliter l'apprentissage, le rendre plus rapide, plus attrayante, plus auto-dirigé, plus effective et plus transférable à d'autres situations (notre traduction).

Toutefois, les stratégies sont souvent décrites à partir de deux caractéristiques : l'intentionnalité et la conscience. Ces deux dimensions posent problème en termes d'observabilité empirique : quel lien établir entre la phase de la planification et la phase d'exécution, de production ? Nous avons décrit le contexte d'apprentissage particulier des cours binationaux comme un tuilage entre situations non-formelles et informelles. Ces dernières mettent en jeu des apprentissages souvent non-intentionnels et non-conscients. Dans ces conditions, quelle est la part de réflexivité que les apprenants parviennent à développer sur leur apprentissage ?

Une autre question posée par le repérage des stratégies est la délimitation entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage. Les stratégies de communication interviennent pour gérer les problèmes survenus en cours d'interaction (évitement, paraphrase, demande d'aide) tandis que les stratégies d'apprentissage de la langue, à travers la mémorisation et l'initiation de la conversation avec les locuteurs natifs, visent à maîtriser de nouveaux savoirs linguistiques et sociolinguistiques. La stratégie d'apprentissage entretiendrait un lien privilégié à l'activité dans laquelle elle a lieu (Richards & Lockhart, 1994), alors que la stratégie de communication serait plutôt liée à la forme de l'interaction elle-même.

Un point commun entre les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage est la résolution de problèmes comme levier de progression. La typologie de stratégies de résolution de problèmes de communication proposée par Bange (1992), comprend trois catégories :

1. l'abandon des buts de la communication (réduction formelle et réduction fonctionnelle),
2. la substitution (recours à la langue maternelle, appel à une autorité),
3. la réalisation des buts de communication (choix entre les savoir-faire existant dans l'interlangue et l'élargissement des compétences).

L'hypothèse de Bange est que l'apprentissage est favorisé par la réalisation des buts de communication et, plus encore, par l'élargissement des savoir-faire en langue-cible. Ces stratégies favorisent la prise de risque et par là, l'étayage, la négociation des formes linguistiques. La complexité des rapports entre communication et apprentissage est prise en compte ici.

## 2.2 La question des compétences sous l'angle des théories de l'action

Chercher à identifier les compétences développées lors des échanges en tandem implique de circonscrire la notion. Nous avons choisi de compléter les définitions en vigueur en didactique des langues par un éclairage issu de la didactique professionnelle qui fait de la mise en situation un élément central au développement de compétences. L'analogie avec ce qui se produit dans les échanges en tandem nous paraît féconde.

En didactique des langues, suite à l'approche par compétences institutionnalisée à partir des travaux du conseil de l'Europe sur le CECRL<sup>3</sup>, les compétences socio-langagières sont plutôt définies en termes d'*aptitudes à agir de manière appropriée* dans des situations de communication avec des natifs de la langue-cible. Agir de façon appropriée nécessite de savoir adapter ses ressources en fonction de la situation visée et de réussir à le faire.

Cette définition renvoie à celle proposée par Montmollin (1986), en didactique professionnelle, pour qui les compétences sont des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de types de raisonnement et de procédures standards que l'on peut mettre en œuvre sans *apprentissage nouveau*. Montmollin restreint la compétence à la mobilisation de ressources déjà là.

Toutefois, les travaux sur les interactions exolingues en milieu naturel ont révélé certaines caractéristiques de la compétence insuffisamment prises en compte par la définition précédente, telles que l'instabilité, le dynamisme, l'évolutivité tout au long de la vie et l'imprédictibilité (Lüdi, 2006), mais aussi sa nature contextuelle, collective et contingente (Pekarek Doehler, 2006). L'ensemble de ces caractéristiques met en exergue le caractère évolutif et transformatif des compétences qui évoluent selon les individus, les moments et les situations.

Être compétent, c'est être capable d'agir selon la procédure établie mais aussi face à l'imprévu, l'inédit. C'est donc faire preuve d'adaptation et être capable de prendre des initiatives. Il s'agit d'une capacité intégrée (c'est-à-dire *incorporée* et donc indissociable de la personne) d'agir efficacement dans un type de situation. Cela signifie que la compétence ne s'observe pas directement : c'est de *l'action réussie* qu'elle se déduit (Barbier et Galatanu, 2003).

Pour autant, Leplat (2000) rappelle l'importance de ne pas réduire la compétence à la performance. La performance ne traduit pas la compé-

<sup>3</sup> CECRL, Cadre Européen de Références pour les Langues : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_FR.asp)

tence qui peut être plus vaste que ce qu'en donne à lire l'action réalisée, contingente des situations et des moments, comme nous l'avons vu. Selon Leplat, ce sont principalement les situations qui occupent un rôle central dans la caractérisation, l'évaluation, et vraisemblablement le développement des compétences.

La didactique professionnelle nous invite donc à appréhender les compétences non par les actions réussies, mais plutôt à travers les situations auxquelles les acteurs doivent répondre. Apprendre des situations, c'est, pour Pastré (1999 : 8) « prendre le risque d'être surpris, bousculé par la dimension événementielle de ce qui se présente au sujet et qui le met en posture d'apprentissage et de développement ».

Pastré (1999) définit les compétences selon quatre types de situations :

1. celles où le but et la démarche de l'action sont clairement déterminés. La compétence consiste à savoir-faire, c'est-à-dire à appliquer le bon mode opératoire ;
2. celles où le but est clairement identifié mais où il n'est pas possible de décrire un cheminement unique. La compétence consiste à savoir comprendre afin de porter un diagnostic sur une situation et rétablir son état ordinaire ;
3. celles où ni le but ni la démarche ne peuvent être complètement définis. La compétence est un savoir-combiner afin de parvenir à une situation d'équilibre qui ne néglige aucune dimension importante de la situation ;
4. celles où non seulement le but et la démarche ne peuvent pas être définis mais dans lesquels le système réagit par lui-même à l'action ou l'inaction des acteurs. Être compétent, c'est savoir porter un diagnostic sur la situation, décider d'une action et anticiper les conséquences de cette action ou inaction.

C'est certes un constat ancien de penser que toute situation peut constituer, en dehors de toute intervention didactique et pédagogique, des opportunités d'apprentissage, de développement cognitif ou « d'entretien du niveau d'efficacité du répertoire des compétences » (Mayen, 1999 : 65). D'autres exemples pourtant montrent que les situations peuvent être cause de sclérose, inhibition, dégradation de ce répertoire. La nouveauté de la situation vécue n'est pas un levier suffisant pour qu'il y ait apprentissage et développement des compétences. De nombreux travaux en formation des adultes ont souligné le rôle capital de l'expérience dans le processus d'apprentissage, ainsi que celui de la réflexivité dans l'apprentissage par l'expérience (Mayen & Mayeux, 2003). Pour autant, la capacité

à profiter du potentiel formateur de son (ses) expérience(s) dépend également de facteurs cognitifs, affectifs, motivationnels mais aussi du niveau de conscience de soi de la personne (Landry, 1989).

À l'aune de ces différents éclairages, nous caractériserons, dans les parties suivantes, la nature des compétences repérées à travers les réponses des apprenants. Nous chercherons également à identifier les facteurs qui pourraient expliquer le développement ou l'absence de développement de compétences chez les apprenants questionnés.

### 3. Méthodologie de l'enquête

#### 3.1 Le protocole d'enquête

L'enquête a été élaborée à la suite d'études exploratoires et d'observations sur différents échanges binationaux en France et en Allemagne qui ont permis de conduire des entretiens auprès des participants en 2013, puis la passation d'un pré-questionnaire en 2014.

L'un des défis du projet de recherche était de réussir à mesurer quantitativement, sur l'ensemble des groupes d'une même période, l'apport du travail réalisé par les apprenants en tandem au regard du développement de la langue-cible. Deux facteurs ont déterminé le choix du protocole d'enquête par questionnaire qui a été retenu : la spécificité du public, nombreux et réparti sur une diversité de sites en France et en Allemagne ; et la spécificité de l'objet étudié puisque la compétence n'est pas directement observable mais se révèle au cours de l'action. Nous avons exclu la possibilité de faire passer un test de langues (C-Test) aux apprenants dans la mesure où l'apprentissage mis en place en tandem répond plutôt à un développement individuel sans objectifs déterminés, même si les activités, les thèmes et les supports sont choisis en amont par l'équipe encadrante. Il n'en demeure pas moins que chacun peut investir les activités proposées en fonction de ses capacités et de ses besoins.

Le questionnaire administré s'appuie en partie sur le CARAP<sup>4</sup> et répond à deux objectifs : identifier les compétences que les apprenants déclarent mobiliser dans diverses situations communicatives caractéristiques des échanges en tandem (une dimension praxéologique) ; et identifier la valeur que les apprenants accordent aux compétences listées pour commu-

<sup>4</sup> CARAP : <http://carap.ecml.at>

niquer dans les échanges en tandem (une dimension axiologique). Ces deux dimensions éclairent la façon dont les apprenants conçoivent leurs actions lors de ces échanges.

L'enquête par questionnaire a été menée lors de la deuxième semaine de l'échange linguistique de façon à ce que les participants aient tous pu expérimenter le fonctionnement du tandem. Onze groupes binationaux sur les seize organisés sur la période ont participé à l'enquête, soit 69 % des participants inscrits (n=255 participants dont 133 Allemands et 122 Français). Les questionnaires ont été administrés par les encadrants de chaque groupe à la fin d'une activité tandem, dans la langue maternelle des apprenants.

### 3.2 Le questionnaire<sup>5</sup>

Le questionnaire comporte quatre questions personnelles (âge, nombre d'années d'apprentissage de la langue cible, nombre de participation à un cours binational en tandem, le lieu de l'échange).

Il est organisé ensuite autour de quatre situations-problèmes qui interrogent les pratiques communicatives et les pratiques d'apprentissage des participants en qualité d'expert (langue-maternelle) et de novice (langue-cible) :

- Situation 1 : « Quand je parle en langue maternelle avec mon/ma partenaire » (l'accent mis sur le comportement en situation de communication), « je parle de façon à ce que l'on me comprenne ») et en situation d'étayage par rapport à la situation d'apprentissage (« je corrige », « je propose des expressions »).
- Situation 2 : Quand mon/ma partenaire me signale qu'il/elle ne comprend pas ce que je dis en langue maternelle (situation de communication- compétences de compensation/médiation). (Les choix 2 et 3 renvoient à la situation d'apprentissage).
- Situation 3 : Quand je remarque que mon/ma partenaire a des difficultés à formuler quelque chose (rôle d'adjuvant pour co-construire la communication exolingue). Le plus compétent aide le moins compétent. (situation de communication avec les choix 1 et 2 et situation d'apprentissage avec les choix 3 et 4).
- Situation 4 : Quand je parle en langue-cible à mon partenaire (quels besoins dans cette situation ?) (situation de communication : choix 1,

<sup>5</sup> Le questionnaire commenté dans cette section est reproduit en annexe.

3, 4, 5, 6 ; situation d'apprentissage : choix 2, 4, 5, 6). Les stratégies mises en place à des fins de communication et d'apprentissage sont ici les mêmes.

Le questionnaire comprend une partie visant les pratiques générales des participants quels que soient la situation de communication et le rôle endossé. Ces questions permettent aux participants d'exemplifier leurs réponses. Dans la perspective de la recherche menée, elles permettent également de croiser la validité des réponses apportées antérieurement. Les questions posées dans la partie « globalement » pointent les différentes stratégies cognitives mises en place par l'apprenant (faire une analyse contrastive = « je réfléchis à la façon dont on parle en allemand par rapport à la façon dont on parle français ; raisonner par déduction = je découvre de nouvelles règles).

Le questionnaire comporte 33 questions réparties sur deux thèmes principaux :

- Thème I : les pratiques mises en œuvre en tandem pour apprendre et communiquer
  - vingt-deux questions visaient un positionnement de l'apprenant sur sa pratique comme locuteur natif et locuteur de langue-cible, avec une double focalisation sur soi et sur le partenaire.
  - sept questions visaient la mise en mots de ses pratiques par des exemples : que fait l'apprenant pour communiquer et progresser (langue et relation interculturelle) ?
- Thème II : les modalités d'apprentissage pendant les cours binationaux
  - trois questions sur les activités et les moments jugés plus favorables pour apprendre.
  - une question sur la différence entre l'école et le tandem en termes d'apprentissage.

Le questionnaire portait sur la perception du fonctionnement de la formation en tandem par les participants (comment on apprend en tandem), mais aussi les relations établies par les apprenants entre ces activités à visée formatives et les autres activités. Les participants pour chaque item devaient se positionner par rapport à l'échelle de valeur proposée : « je le fais déjà » (compétence acquise ou mise en œuvre), « je ne trouve pas ça utile » (compétence non mobilisée ou non développée), « je vais essayer » (compétence à mobiliser ou à développer). La grille de valeur tient compte

du caractère dynamique (évolutif) et situé (en fonction des situations rencontrées et de l'interaction avec ces situations) des compétences.

À l'aune de ces différents éclairages, nous caractériserons, dans les parties suivantes, la nature des compétences repérées à travers les réponses des apprenants. Nous chercherons également à identifier les facteurs qui pourraient expliquer le développement ou l'absence de développement de compétences chez les apprenants questionnés.

## 4. Analyse des questionnaires

L'analyse des 255 questionnaires<sup>6</sup> s'est fait de deux façons : un traitement statistique pour les questions fermées et une exploration thématique pour les réponses ouvertes à partir du logiciel d'analyse textuelle *AntConc*.

Comme pour beaucoup d'études concernant l'étude des stratégies des apprenants, le recueil de données a fait appel à l'auto-évaluation par les apprenants de leurs propres stratégies à l'aide d'un inventaire préétabli (ex. Griffiths, 2003).

### 4.1 Public de l'enquête

Les participants à l'enquête ont entre 11 et 18 ans (moyenne de 14 ans). Tout niveau de compétence en langues (quelques débutants (une personne) à des participants bilingues familiaux (une personne)) ; en moyenne, les participants apprennent la langue-cible depuis quatre ans. La pluralité des niveaux engendre une hétérogénéité dans les compétences des participants mais aussi déjà une certaine familiarité avec la langue cible en général.

La singularité de l'échantillon réside dans le fort taux de fréquentation des cours nationaux (entre un et cinq expériences), soit une moyenne de 1,32 fois. Cela indique une attractivité des cours tandem (on y revient) et cette attractivité est parfois très forte dans certains groupes (jusqu'à 2,8 fois).

L'échantillon de population sur lequel nous avons travaillé est composé de 52,15 % de participants allemands et de 47,84 % de participants français.

6 En collaboration avec Anne Choffat-Durr (ÉSPE- Université de Lorraine).

## 4.2 La participation

Bien qu'il s'agisse d'une enquête qui a eu lieu à la fin d'une activité linguistique et pendant un séjour récréatif, le taux de participation est très satisfaisant. La moyenne des non-réponses aux questions posées n'excède pas 6 % tant pour les questions fermées que pour les questions ouvertes. Seule une question a généré un problème de compréhension (Q27 (une question mal comprise) = que fais-tu quand quelque chose ne va pas entre nous (12,38 %)) visant l'interculturel. La majorité des réponses a porté sur un problème de communication. Deux questions ont pu générer de la gêne d'où une plus grande absence de réponse (Q30 = quelle activité t'a apporté le moins ? (40 %) ; Q29 = quelle activité t'a apporté le plus (28 %)). 2626 commentaires ont été recueillis dans les questions ouvertes, soit un taux de réponse pour les commentaires de 85 % par participant.

## 4.3 Quelles sont les pratiques développées en tandem pour apprendre les langues ?

Le répertoire stratégique mis en place par les apprenants en tandem

Nous listons ci-dessous les différentes compétences ciblées dans le questionnaire ainsi le taux de réponse afférent pour les Allemands et les Français, respectivement. Nous repartons de la typologie proposée par Oxford, complétée par les stratégies spécifiques au tandem, décrits par Lewis et Stickler (2007). Ces derniers en relèvent sept :

1. Proposer ou faire des corrections
2. Evaluer le partenaire
3. Encourager le partenaire
4. Proposer un échange équitable
5. Répondre aux questions
6. Planifier la rencontre
7. Négocier.

Parmi les stratégies spécifiques dégagées dans leur étude, trois stratégies correspondent dans notre contexte au rôle nouveau endossé par les participants lors de l'apprentissage en tandem (1-2-3) ; les stratégies 4 et 5 correspondent au principe de réciprocité. En revanche, les stratégies 6 et 7 liées à l'organisation des rencontres sont ici pris en charge par les encadrants.

Questions posées <sup>1</sup>	% de réponses des participants allemands	% des réponses des participants français	Type(s) de stratégie afférente
<i>Quand je parle en langue maternelle avec mon/ma partenaire</i>			
Q1. J'essaie de parler de façon à ce que mon/ma partenaire me comprenne	86,24 %	98,02 %	Stratégie de communication. Stratégie socio-affective.
Q2. Je corrige mon/ma partenaire quand j'entends une faute	81,65 %	92,08 %	Stratégie d'apprentissage. Stratégie spécifique au tandem.
Q3. Je corrige mon/ma partenaire quand il/elle me le demande	91,74 %	88,12 %	Stratégie d'apprentissage. Stratégie de communication. Stratégie spécifique au tandem.
Q4. Je propose des expressions à mon/ma partenaire qui, selon moi, sont utiles	46,79 %	52,48 %	Stratégie d'apprentissage. Stratégie spécifique au tandem.
Q5. Je propose à mon/ma partenaire les expressions qu'il/elle me demande	77,98 %	81,19 %	Stratégie d'apprentissage. Stratégie de communication. Stratégie spécifique au tandem.
<i>Quand mon/ma partenaire me signale qu'il/elle ne comprend pas ce que je dis dans ma langue maternelle</i>			
Q6. J'essaie de traduire l'expression en langue-cible	83,49 %	85,15 %	Stratégie de communication. Stratégie socio-affective. Stratégie de compensation.
Q7. Je lui propose de chercher ensemble dans un dictionnaire	20,18 %	18,81 %	Stratégie d'apprentissage. Stratégie cognitive [analyser et raisonner].

Q8. Je lui propose de demander ensemble à un/e encadrant/e	53,21 %	77,23 %	Stratégie socio-affective. Stratégie de compensation [se faire aider]
Q9. J'essaie de lui expliquer encore une fois en français	79,82 %	74,26 %	Stratégie de communication. Stratégie de compensation.
<i>Quand je remarque que mon/ma partenaire a des difficultés à formuler quelque chose...</i>			
Q10. Je lui demande de me dire en langue maternelle ce qu'il/elle veut dire et nous essayons ensuite de trouver ensemble la bonne formulation en langue cible	83,49 %	86,14 %	Stratégie de communication. Stratégie socio-affective. Stratégie de compensation.
Q11. Je l'aide en lui proposant des expressions	80,73 %	67,33 %	Stratégie de communication. Stratégie socio-affective. Stratégie de compensation.
Q12. Je lui propose de chercher dans un dictionnaire	11,93 %	19,8 %	Stratégie cognitive. Stratégie d'apprentissage. Stratégie de compensation.
Q13. Je lui propose de demander à un/e encadrant/e	52,29 %	73,27 %	Stratégie de compensation. Stratégie socio-affective.
<i>Quand je parle en langue cible avec mon/ma partenaire...</i>			
Q14. Je lui demande de parler lentement ou de répéter quand je n'ai pas compris ce qu'il/elle dit	94,5 %	96,04 %	Stratégie de communication. Stratégie de compensation.
Q15. Je lui demande de me corriger	67,89 %	80,2 %	Stratégie spécifique au tandem.

Q16. Je lui demande les expressions qui me manquent	65,14 %	64,36 %	Stratégie de compensation. Stratégie socio-affective.
Q17. J'essaie d'imiter sa façon de parler	41,28 %	49,5 %	Stratégie cognitive [pratiquer/ reconnaître et utiliser les formules et les modèles].
Q18. Il arrive que je réutilise les mots ou des morceaux de phrases que je viens juste d'entendre	60,55 %	73,27 %	Stratégie cognitive [pratiquer/ reconnaître et utiliser les formules et les modèles]
Q19. Je fais attention à ses réactions quand je dis quelque chose	66,06 %	75,25 %	Stratégie socio-affective [adaptation/ régulation/ validation].
<i>Globalement</i>			
Q20. Je réfléchis à la façon dont on parle en LC par rapport à la façon dont on parle en LM	60,55%	67,33%	Stratégie cognitive [analyser et raisonner].
Q21. Quand je réfléchis à ce que j'ai entendu ou à ce que j'ai dit pendant la journée, il arrive que je découvre tout/e seul/e de nouvelles règles (pour mieux parler en LC)	36,7 %	33,66 %	Stratégie cognitive [analyser et raisonner].
Q22. Quand quelque chose me paraît étonnant, je demande des explications à mon/ma partenaire	87,16 %	84,16 %	Stratégie socio-affective [Créer une structure pour la compréhension/ poser des questions].

<sup>1</sup> Les formulaires ont été distribués en français et en allemand aux participants. Nous avons ici utilisé « langue maternelle » et « langue cible » pour pouvoir présenter les réponses ensemble.

*Tableau 1 : Taux de réponses par question fermée selon l'origine des participants*

Les situations envisagées croisent souvent plusieurs stratégies (listées dans le tableau). Sur les quatre catégories de stratégies issues de la typologie d'Oxford (compensation, cognitives, socio-affectives, tandem), certaines questions peuvent être rattachées à plusieurs catégories (Q6 par exemple, pour les stratégies de compensation et socio-affective).

La comptabilisation des différentes stratégies repérées permet d'obtenir la répartition globale suivante, par ordre décroissant :

1. stratégie de compensation : 29 %
2. stratégies socio-affectives: 29 %
3. stratégies cognitives : 26 %
4. stratégies caractéristiques de l'apprentissage en tandem : 16 %

La Figure 1 compare les stratégies employées par les participants allemands et français.

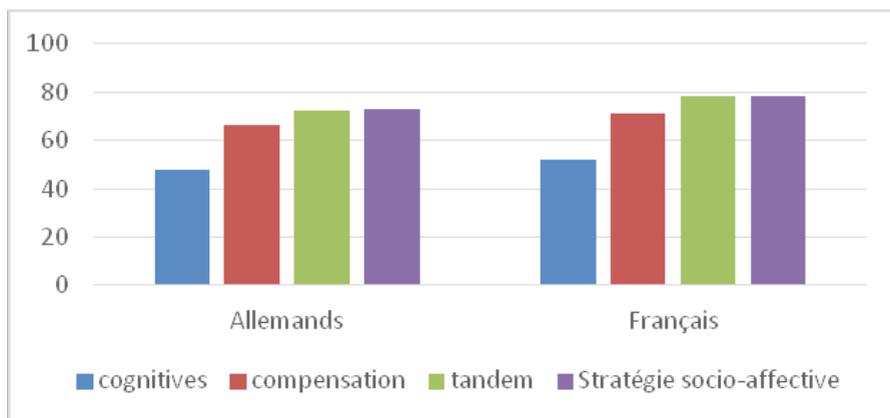


Figure 1. Répartition des stratégies selon les types et les groupes binationaux.

Pourquoi obtient-on un taux plus faible pour la catégorie des stratégies cognitives ? Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'objectif premier des échanges tandem est la communication entre partenaires, ce qui rendrait moins propice la mise en place de stratégies plus chronophages impliquant des formes d'apprentissages plus conscientes et structurées. Dans un tel contexte, il est moins habituel de commencer à analyser ouvertement le langage de son partenaire ou le sien.

La colonne « je vais essayer »

Intéressons-nous aux stratégies pour lesquelles les apprenants ont déclaré qu'ils allaient essayer de les mettre en place s'ils en avaient l'opportunité. Cette colonne permet d'inscrire les stratégies dans un processus. Les apprenants y accordent une valeur positive sans pour autant déjà le faire. Quelle est la nature de ces stratégies ? Que nous disent-elles du travail en tandem ? Nous avons considéré ici les valeurs les plus élevées obtenues pour la deuxième colonne. Sept stratégies sont supérieures à la moyenne des réponses obtenues ici (moyenne = 15 %). Nous classons les neuf stratégies repérées par ordre décroissant :

- Q22 : 51 % Quand quelque chose me paraît étonnant, je demande des explications à mon/ma partenaire [cognitive- créer une structure pour apprendre + stratégie socio-affective]
- Q5 : 34 % des participants souhaitent essayer de proposer des formules à leur partenaire (Stratégie tandem) [tandem, rôle proactif].
- Q18 : 25 % Il arrive que je réutilise les mots ou des morceaux de phrases que je viens juste d'entendre [cognitive : Cognitive/apprentissage : pratiquer (reconnaitre et utiliser les formules et les modèles)]
- Q8 : 23 % Je lui propose de demander ensemble à un/e encadrant/e (compensation/stratégie socio-affective)
- Q17 : 23 % J'essaie d'imiter sa façon de parler [cognitive : Cognitive/apprentissage : pratiquer (reconnaitre et utiliser les formules et les modèles)]
- Q13 : 20 % Je lui propose de demander à un/e encadrant/e (stratégie socio-affective / compensation)
- Q19 : 20 % Je fais attention à ses réactions quand je dis quelque chose [stratégie socio-affective / cognitive : reconnaître et l'auto-évaluation métacognitive]
- Q20 : 18 % Je réfléchis à la façon dont on parle en langue cible par rapport à la façon dont on parle en langue maternelle [cognitive-analyser et raisonner]
- Q16 : 16 % Je lui demande les expressions qui me manquent [compensation/ stratégie socio-affective]

Parmi ces stratégies, quatre sont des stratégies cognitives. On relève deux aspects importants pour les apprenants : la notion de développement de nouvelles compétences pour transformer les échanges en ressources pour apprendre et le besoin d'un soutien particulier (comme la proposition

du journal de bord par exemple) pour les accompagner dans la mise en place de ces nouvelles pratiques.

Quatre autres stratégies repérées relèvent des stratégies stratégie socio-affective /compensation qui amènent à considérer l'échange non seulement comme un lieu de pratique de la langue, mais aussi comme un cadre propice à l'apprentissage de la langue (avec un rôle proactif du partenaire tandem (Q16 et Q22) ; les pratiques d'autorégulation qui soulignent le développement de stratégies d'apprentissage favorables à l'autonomisation de l'apprenant pour Q19 et Q8). Ces éléments indiquent la possible transformation du cadre de l'expérience vécue en tandem avec la prise en compte d'une double focalisation concernant la communication et l'apprentissage.

La Figure 2, établie à partir de l'ensemble des réponses obtenues, permet de dégager une forte convergence entre les participants pour neuf pratiques (un taux de réponse supérieur à 80 %) (correspondant aux Q1, Q3, Q5, Q6, Q7, Q10, Q12, Q14, Q16) et de constater qu'il n'y a pas de grands écarts entre les réponses des apprenants français et allemands. L'influence des cultures éducatives semble avoir peu d'impact sur les compétences déclarées.

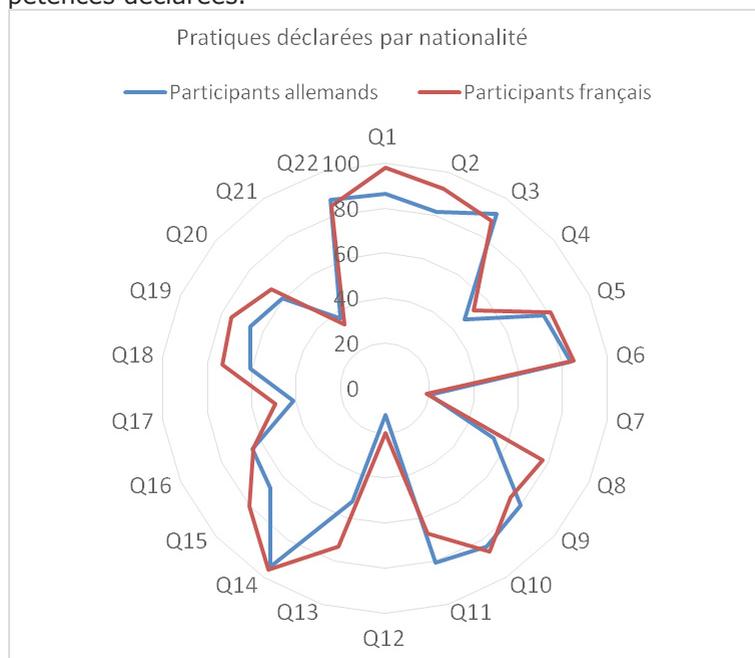


Figure 2. Pratiques déclarées par nationalité.

On remarque de fortes similitudes entre les pratiques des apprenants, ce qui nous inviterait à considérer le tandem comme une « fabrique sociale » des apprentissages et des cultures d'apprentissage (Wenger, 1998).

Les domaines de compétence dégagés

Les pratiques permettant de faciliter la médiation/ la communication sont plus fréquentes que les pratiques dénotant un processus d'apprentissage explicite.

Ces pratiques relèvent de trois domaines de compétences :

- Les compétences de **médiation** permettant de faciliter la communication (Q1 ; Q2 ; Q9 ; Q10 ; Q14 ; Q19) [rôle de l'apprenant dans le tandem : compétences de communication en situation exolingue et interculturelle]
- Les compétences d'**apprentissage en interaction** (Q4 ; Q15-18 ; Q20-22) [interaction comme cadre et ressource pour apprendre]
- Les compétences de **collaboration** (Q3 ; Q5-8 ; Q11-13).

Ces trois domaines de compétences répondent aux stratégies caractéristiques de l'apprentissage en tandem (Lewis & Stickler, 2007). Toutefois, l'utilisation de la typologie de Pastré (1999) pour définir les compétences selon quatre types de situations, nous permet de mieux comprendre la nature des compétences repérées. Les compétences repérées correspondant ainsi à trois types de situation :

- Situation 1 : celles où le but et la démarche de l'action sont clairement déterminés. La compétence consiste à savoir faire, c'est-à-dire à appliquer le bon mode opératoire (ex. proposer de consulter un encadrant) ;
- Situation 2 : celles où le but est clairement identifié mais où il n'est pas possible de décrire un cheminement unique. La compétence consiste à savoir comprendre afin de porter un diagnostic sur une situation et rétablir son état ordinaire (ex. parler de sorte que mon partenaire me comprenne ; essayer de réexpliquer en français) ;
- Situation 3 : celles où ni le but ni la démarche ne peuvent être complètement définis. La compétence est un savoir-combiner afin de parvenir à une situation d'équilibre qui ne néglige aucune dimension importante de la situation (ex. corriger mon partenaire quand j'entends une faute ; corriger mon partenaire quand il me le demande) ;

La majorité des compétences repérées chez les apprenants en tandem correspondent aux situations 2 et 3 qui demandent une capacité de décision et la prise en compte complexe de facteurs pluriels.

### Les compétences les moins développées

Si l'on regarde à présent la répartition des pratiques selon les domaines de compétences identifiés, on constate que la majorité des pratiques déclarées concernent tous les domaines. Les apprenants témoignent ainsi d'une variété de compétences (Fig. 3).

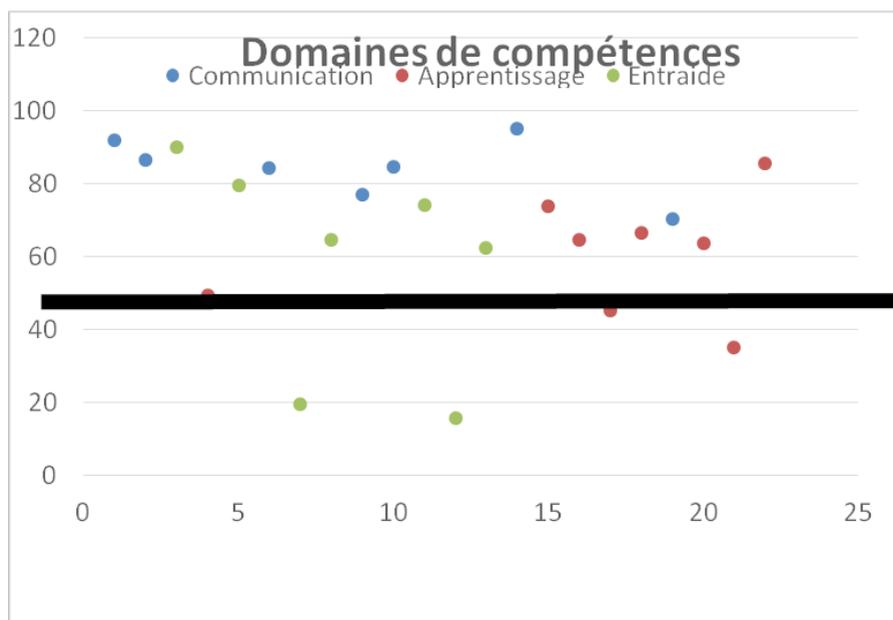


Figure 3. Répartition des pratiques selon les domaines de compétences.

Les pratiques que les apprenants ne mobilisent pas encore concernent des pratiques relevant du domaine de l'apprentissage et de l'entraide, respectivement pour les apprenants allemands et français :

- Q7. Proposer de consulter un dictionnaire (en compréhension) (53,82 %; 23,33 %)
- Q12. Proposer de consulter un dictionnaire (en expression) (60,95 %; 20,85 %)

- Q17. Imiter la façon de parler du partenaire (22,38 %; 25,24 %)
- Q21. Trouver des régularités dans la langue à partir de ses propres observations (12,38 %; 50,95 %)

La Figure 4 se focalise sur la valeur attribuée par les apprenants aux pratiques les moins mobilisées.

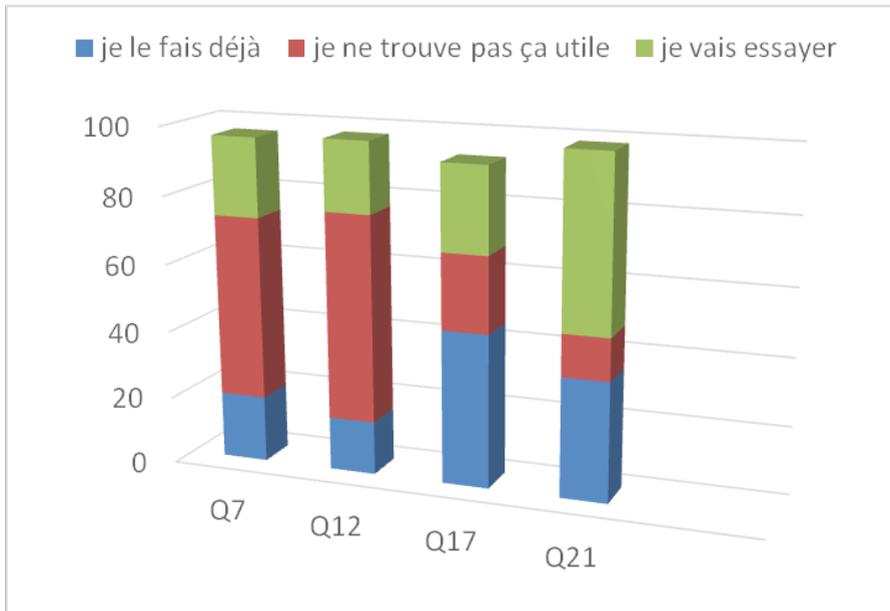


Figure 4. Valeur attribuée par les apprenants aux pratiques les moins mobilisées.

La valeur « Je ne trouve pas ça utile » attribuée aux questions Q7 et Q12 révèle une méconnaissance du travail autour du dictionnaire en tandem. Le dictionnaire est certainement rejeté car perçu comme une ressource trop scolaire. Or il permet la mise en place de stratégies métalinguistiques et cognitives pertinentes si ce travail est étayé par le partenaire et encadré par les animateurs. Ce choix tend également à montrer que la situation d'échanges produite en tandem est davantage vécue comme une situation de communication que comme une situation d'apprentissage formelle. Dans cette perspective, tout support identifié comme scolaire est moins apprécié par les participants (on retrouve dans les commentaires des apprenants le même rejet pour les photocopies, les listes de mots, etc.)

La valeur « Je vais essayer » est attribuée aux questions Q4 et Q21 qui portent sur la mise en place de stratégies cognitives permettant d'apprendre des interactions et des modèles proposés. Comme nous l'avons vu en section 1.1, cela suppose de la part de l'apprenant une claire conscience que la situation d'interaction vécue est également un cadre formatif. Or ces stratégies nécessitent une capacité d'attention qui varie fortement selon les individus. Là encore, un soutien particulier de la part des encadrants serait nécessaire pour qu'une majorité d'apprenants puisse s'y essayer.

#### 4.4 Que font les apprenants face aux difficultés rencontrées ?

La compétence ne recouvre pas seulement une combinaison de savoirs et savoir-faire, mais aussi la capacité à les mobiliser et à les organiser en fonction de situations inédites pour lesquelles les routines fonctionnent moins bien. Nous avons ainsi repéré quatre situations problématiques à partir des réponses apportées aux questions ouvertes, illustrées par les pratiques les plus fréquentes proposées par les apprenants.

Nous avons obtenu pour les cinq questions ouvertes du questionnaire un total de 1075 commentaires. Le questionnaire comprenait trois questions ouvertes dans la partie « Globalement » qui mettaient l'accent sur les tactiques ou stratégies mobilisées par les apprenants pour faire face à des difficultés, faisant appel tout aussi bien à des stratégies de communication qu'à des stratégies d'apprentissage.

- Q1 : Quand j'entends de nouveaux mots, alors je ... (217 réponses obtenues)
- Q2 : Quand je ne connais pas ou ne comprends pas quelque chose, alors je ... (220 réponses obtenues)
- Q3 : Quand je n'arrive pas à dire quelque chose, alors je ... (222 réponses obtenues)

Nous classons les réponses obtenues pour chaque stratégie mobilisée, par ordre décroissant, sans distinction entre les réponses des apprenants allemands et français, dans la mesure où elles sont majoritairement similaires. Les stratégies de compensation (communication ou apprentissage) mises en avant dans les réponses à la question 3 concernent les stratégies suivantes :

- Demander de l'aide pour 37 % des réponses obtenues ;
- Gérer l'alternance codique pour 26 % des réponses obtenues ;

- Reformuler pour 13 % des réponses obtenues ;
- Mimer pour 11 % des réponses obtenues ;
- Passer par l'écrit pour 5 % des réponses obtenues.

Il apparaît que les apprenants disposent d'un répertoire varié de stratégies de compensation pour pallier les lacunes en production. Le rôle que le partenaire de l'échange peut jouer dans l'interaction pour co-construire le sens est bien assimilé. Le partenaire est clairement identifié comme une ressource adaptée pour progresser en communication. Toutefois, ces stratégies si elles ne relèvent que de la communication ne sont sans doute pas des leviers de progression suffisants pour qu'il y ait apprentissage d'éléments nouveaux.

La question 2 interrogeait la capacité des apprenants à réagir à l'inconnu en mettant en place des stratégies de communication, socio-affectives ou des stratégies de tandem. Se dégage largement la pratique suivante :

- Se faire aider/ demander de l'aide pour 81 % des réponses obtenues.

La question 1 interrogeait la capacité des apprenants à gérer les mots nouveaux, notamment à travers la mise en place de stratégies cognitives. Les participants font montre de stratégies cognitives et socio-affectives variées :

- Prendre des notes pour 28 % des réponses obtenues ;
- Demander la signification pour 26 % des réponses obtenues ;
- Retenir pour 19 % des réponses obtenues ;
- Répéter pour 13 % des réponses obtenues ;
- Traduire pour 3 % des réponses obtenues.

Deux questions interrogeaient les participants sur les difficultés de l'interaction en tandem :

Quand j'ai le sentiment que ...

Q1 : ...quelque chose ne va pas entre nous, alors... (204 réponses)

Q2 : ...nous ne nous comprenons pas, alors... (212 réponses)

Les questions 1 et 2 renseignent sur la capacité des apprenants à gérer les conflits faisant appel à leur répertoire de stratégies stratégie socio-affective. On observe une variété de stratégies (notamment comme listées ici les stratégies socio-affectives et les stratégies de compensation) qui permettent le maintien de la communication quelle que soit la situation problème, dans la grande majorité des cas. Il est intéressant de noter que

ces questions ont été traitées comme résultant de problèmes de langue ou de problèmes interpersonnels. Aucune réponse n'a fait allusion à un problème culturel. Nous obtenons les réponses suivantes :

- Demander une clarification ou une vérification (socio-affectives : 26 % des réponses obtenues) ;
- continuer, chercher une solution ensemble, expliquer (socio-affectives : 8 % des réponses obtenues) ;
- Communiquer autrement (compensation : traduction, anglais, autre modalité) 5 % des réponses obtenues
- Éviter la communication (compensation : 4 % des réponses obtenues) :
- Changer de partenaire (stratégie socio-affective / stratégie méta-cognitive) : 3 % des réponses obtenues.

À l'issue de l'analyse des questionnaires, nous constatons chez les participants une compétence attestée à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité. Cela se reflète principalement dans les caractéristiques suivantes : l'adaptation du répertoire communicatif, la prise d'appui sur des internationalismes ou une langue-relais, la capacité d'explicitation, de reformulation, et la capacité à agir en empathie. Ces éléments sont au cœur du CARAP.

## 5. Le repérage des situations ou activités jugées les plus favorables pour développer les compétences en tandem

### 5.1. À quels moments les apprenants ont-ils pu le plus parler la langue-cible ?

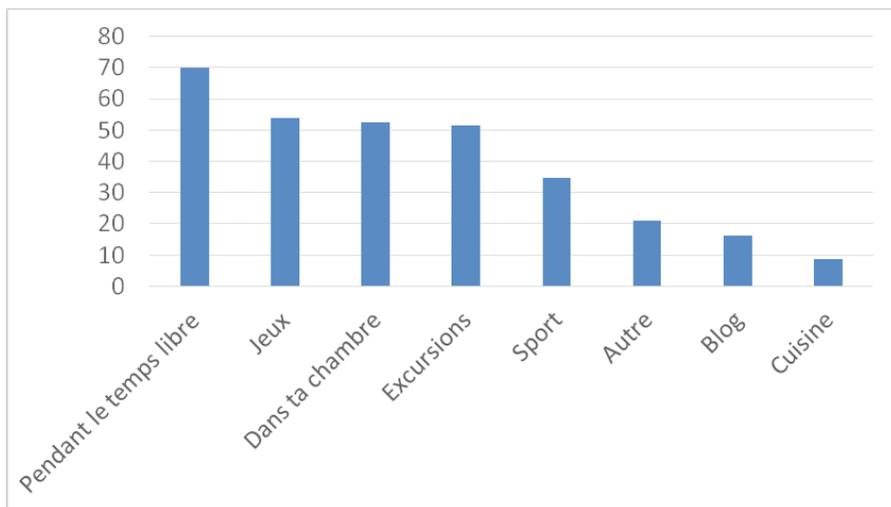


Figure 5. Moments ou activités identifiées comme les plus favorables au développement de la production orale

Notons d'emblée que tous les cours binationaux ne proposent pas les mêmes activités, notamment le blog ou la cuisine, ce qui explique la place mineure occupée par ses réponses dans le questionnaire.

Ce sont les moments informels, non organisés, qui suscitent le plus de réponses favorables. Le temps libre et les discussions dans la chambre comptabilisent ainsi 278 réponses positives. Viennent ensuite les activités dans lesquelles l'apprentissage de la langue est secondaire (jeux, excursions, sport).

## 5.2 Répartition des activités selon l'apport perçu par les apprenants pour leur apprentissage de la langue-cible

Très peu de réponses ont été obtenues à ces questions invitant les participants à évaluer l'effet des activités sur leur apprentissage linguistique. Elles comptabilisent le plus faible taux de réponse du questionnaire. Les réponses apportées sont listées ici à titre indicatif, n'étant pas représentatif de l'ensemble de la population sondée. Elles sont classées par ordre décroissant.

Q1 : Les activités qui t'ont le plus apporté :

- Tandem, travail linguistique (67 réponses)
- Sport (26 réponses)
- Temps libre (18 réponses)
- Excursions (6 réponses)

Ce sont ici les activités non-formelles (le tandem) qui semblent avoir un effet perceptible par les apprenants sur l'apprentissage. Alors que la réponse à la question précédente montrait que les apprenants utilisaient le plus la langue-cible dans les temps informels de communication, il semblerait pour certains que un cadrage formatif soit nécessaire pour que l'apprentissage soit davantage reconnu ou perçu. En revanche, les réponses concernant les activités qui ont été perçues comme moins porteuses en termes d'apprentissage (Q2) ne permettent pas de faire ressortir de tendance particulière au niveau de la population sondée. Les apprenants listent une grande variété d'activités selon leur goût personnel.

## 5.3 Comparaison des apprentissages entre l'école et le tandem

Le questionnaire pose explicitement la comparaison école/tandem de façon à percevoir les convergences ou divergences perçues par les apprenants entre les deux modalités d'apprentissage. Nous obtenons là encore des réponses très convergentes entre les apprenants allemands et français et très homogènes.

Q1 : À l'école, j'apprends surtout (217 commentaires obtenus) :

- Grammaire / Grammatik : 57 % ;
- Vocabulaire /Vokabel : 13 %

Q2 : Pendant la formation tandem, j'apprends surtout (222 commentaires obtenus) :

- Oral :
  - Parler /Sprechen : 32 % ;
  - Prononciation / Aussprache : 12 %.
- Du lexique :
  - Vocabulaire /Vokabel : 21 % ;
  - Des mots utiles/ alltag : 12 %.
- Comment ? :
  - en s'amusant / Spass : 5 %.

En revanche, très peu de réponses ont mis en avant les aspects culturels appris (Culture/ Kultur représentent 2 % des réponses obtenues).

Les pratiques d'apprentissage entre l'école et les cours binationaux sont effectivement perçues comme différentes par les apprenants. Les pratiques mises en place sembleraient donc être développées au sein du tandem plutôt que d'être le fruit d'une mobilisation de compétences développées antérieurement en salle de classe.

## 6. Discussion

### 6.1 Le développement de la compétence interculturelle ?

Les compétences culturelles sont les grandes absentes des réponses obtenues, même si l'ensemble du questionnaire visait en premier lieu à établir les compétences langagières et les compétences d'apprentissage développées par les apprenants. Aucune mention à la culture n'est apparue dans les réponses libres recueillies. De même les questions portant sur les malentendus n'ont pas été interprétées comme des malentendus culturels.

Pour Abdallah-Pretceille :

*L'interculturel est une herméneutique, les données interculturelles sont, comme toutes les données de recherche d'ailleurs, des données construites et non posées. Aucun fait n'est d'emblée interculturel et la qualité d'interculturel n'est pas un attribut de l'objet. Ce n'est que l'analyse interculturelle qui peut lui conférer ce caractère. C'est le re-*

*gard qui crée l'objet et non l'inverse. [...] Erigé à partir d'un dualisme entre une construction théorique, méthodologique et épistémologique, et une réalité d'expérience, l'interculturel relève de la compréhension et de l'action (2003 : 24).*

Il ressort de l'enquête que les situations d'apprentissage développées en tandem linguistique n'invitent sans doute pas assez l'apprenant à prendre en compte la complexité de ce que signifie l'expérience de la rencontre avec l'autre, en termes d'interculturalité. Sercu (2005) souligne notamment le rôle nécessaire du caractère expérientiel et subjectif de cette rencontre pour être porteuse d'opportunités d'apprentissage. L'expérience interculturelle est le fruit de mobilités diverses engendrant des situations de rupture qui rendent nécessaires l'établissement de liens et d'articulation entre nos différents « possibles biographiques multiples et multiformes » (Delory-Momberger, 2004 : 555). Ces aspects sont particulièrement à encadrer au regard des nombreux travaux qui soulignent que certaines expériences d'interactions exolingues tendraient même à renforcer ou à développer les stéréotypes, positifs ou négatifs, contribuant à une chosification et naturalisation de l'approche de la culture, voire à la négation des cultures (« nous sommes tous pareils ») (Colin, 2008). Ce comportement qui semble encore plus prégnant chez les adolescents est peut-être renforcé ici par la mise en place d'« une communauté binationale » (cf. section 1).

## 6.2 Le rôle de la réflexion sur l'apprentissage dans les activités en tandem linguistique

Les résultats des questionnaires ont montré globalement que les apprenants étaient capables de déterminer la nature des pratiques auxquelles ils recourent lors des échanges en tandem. Ce travail de réflexion menée dans le cadre de l'enquête pourrait tout à fait s'intégrer dans les temps de formations proposées. D'une part, la sensibilisation des apprenants à leurs propres stratégies et compétences conduit à les rendre plus autonomes (Wenden, 1987). D'autre part, avec Ciekanski et al. (2016), nous avons montré que c'est dans l'action que peuvent se transformer des compétences cognitives, constitutives de l'expérience, telles que l'intention, l'identification de l'opportunité, l'évaluation de l'opportunité (le jugement), la prise de décisions (choix) ou l'exploitation de l'opportunité (gérer des situations nouvelles/rechercher et utiliser des ressources adéquates). Pour

autant, la verbalisation favorise la conscientisation de ces compétences, permettant ainsi d'augmenter l'efficacité face à des difficultés, mais aussi de soutenir l'engagement dans l'action et d'aider à s'approprier les démarches de régulation qui intègrent les processus de prise de décision et de jugement. La verbalisation met en scène tout autant *l'acteur* (celui qui fait l'action) que *l'auteur* (celui qui a conçu l'action). Et en cela, elle est particulièrement efficace pour développer l'autonomie des apprenants.

Enfin, le discours agit sur la *compréhension* de l'action. Verbaliser l'action contribue au changement de rôle et de posture nécessaire pour permettre de se représenter l'action. La verbalisation capte l'expérience *relatée* et l'expérience *construite*, reconfigurée. Il ne s'agit pas de dire ce que l'on a vécu mais de faire quelque chose de ce que l'on a vécu. Ainsi, selon Bruner (1991 : 31-34) :

*Une psychologie sensible à la dimension culturelle [...] s'appuie et doit s'appuyer non seulement sur ce que les personnes font réellement mais aussi sur ce qu'elles disent qu'elles font, et sur ce qu'elles disent des raisons qui les ont poussées à faire ce qu'elles ont fait [...] le rapport entre l'acte et la parole est interprétable [...], faire et dire constituent une unité fonctionnelle inséparable.*

C'est dans ce contexte qu'un instrument tel que le journal de bord développé pour ce projet joue un rôle tout à fait crucial dans le développement des compétences en tandem, mêlant la contextualité de la communication et la généralité de la réflexion (voir sur ce point la contribution dans cet ouvrage de Böcker & Kleppin).

## Conclusion

L'enquête menée en 2015 sur les participants aux cours binationaux des échanges franco-allemands pour la jeunesse a permis de montrer le développement homogène tant chez les participants allemands que français de compétences langagières et de compétences d'apprentissage caractéristiques des apprentissages en tandem dans lesquelles les apprenants gèrent des situations de communication en altérité. La démarche tandem ainsi que le dispositif d'étayage mis en place pour encadrer les apprentissages donnent des résultats probants à l'aune des capacités des participants à comprendre et s'exprimer en langue-cible dans des situations authentiques d'une grande variété. Contrairement à nos attentes, très peu

de différences sont perceptibles dans les compétences mises en œuvre entre Allemands et Français : les participants français et allemands sont tout aussi à l'aise à l'oral, les deux font tout autant preuve d'autonomie dans leur gestion des interactions, par exemple. Les très faibles différences culturelles en termes de pratiques d'apprentissage tendent à montrer que le dispositif tandem fonctionnerait comme une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991) dans laquelle la communauté binationale joue le rôle d'une « fabrique sociale » des apprentissages. L'apprentissage s'y développerait par la pratique et la participation à cette « communauté ». En revanche, l'enquête menée laisse des zones d'ombre qu'une future recherche pourrait éclairer. L'enquête n'a pas permis de mettre en avant l'existence de transfert des acquisitions ou des stratégies d'apprentissage entre le travail réalisé lors des tandems linguistiques vers les autres activités non centrées sur la langue (quotidiennes, sportives, ludiques ou culturelles) ou inversement. L'une des caractéristiques des cours binationaux étant de mêler des temps d'apprentissage non-formels et informels, il serait intéressant de mieux comprendre la part de l'un et de l'autre sur le développement des compétences des participants. Deuxièmement, l'enquête n'a pas permis non plus de montrer le gain réalisé par les participants en tandem dans la poursuite de leur pratique et apprentissage de la langue, à l'école ou ailleurs. Un travail spécifique sur d'anciens participants pourrait enrichir la compréhension des effets du dispositif tandem sur la conception qu'ont les participants de ce qu'est apprendre une langue en situation authentique et d'altérité et comment cela façonne leur perception des langues et de l'apprentissage dans le cours de leur vie, notamment, dans quelle(s) condition(s) la richesse des expériences langagières qu'ont développées les apprenants en tandem devient un atout scolaire, social et personnel ?

L'angle des stratégies choisi pour l'analyse des résultats privilégie sans doute de façon artificielle une approche de l'apprentissage en termes de problèmes et tend à considérer l'apprenant du point de vue de ses manques, de ses échecs, de ses incompétences, d'où sans doute la part importante accordée aux stratégies de compensation dans l'étude. Or, la question de l'apprentissage vise aussi à savoir comment permettre à un apprenant de « communiquer au-dessus de ses moyens » (Bange, 1992), sur les mécanismes de coordination qui rendent l'échange possible même lorsque les ressources disponibles sont minimales. Cela permet d'appréhender la communication non pas par rapport à un idéal mais plutôt sur la base de ce que les participants se rendent mutuellement disponible, reconnaissable et compréhensible. C'est dans cette direction que l'amélio-

ration de l'étayage apporté par les encadrants aurait intérêt à être pensé. Il conviendrait ainsi de privilégier les activités visant explicitement un apprentissage et pas seulement les activités visant une communication.

Enfin, la démarche tandem semble avoir des dimensions pertinentes à faire valoir pour repenser l'apprentissage scolaire des langues, notamment au regard des enjeux de la perspective actionnelle. Avec la diffusion du CECR dans les politiques linguistiques éducatives, la « perspective actionnelle » est devenue le prisme par lequel développer les apprentissages de langues. Elle met en lumière les fins, c'est-à-dire, « les actions que l'on veut que les élèves soient capables de réaliser en langue étrangère dans la société » et les moyens, c'est-à-dire, « les actions qu'on fait réaliser aux élèves en classe » (Puren, 2002 : 56). La démarche tandem participe selon nous à la formation d'un acteur social comme visé par la perspective actionnelle « en le faisant agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage, en lui proposant des occasions de co-actions dans le sens d'actions communes à finalité collective » (Puren, 2002 : 62). Elle permet d'entreprendre d'authentiques tâches collaboratives entre individus de langues et de cultures différentes (Degache et al., 2006 : 96). Le rejet par les participants des approches scolaires pour apprendre les langues et leur adhésion pour des situations authentiques, du point de vue pragmatique et sociolinguistique, donnent matière à repenser l'absence de motivation des élèves en classe de langues et le soi-disant faible niveau de compétence en langues des élèves français.

## Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, Martine (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.
- Bange, Pierre (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Didier, Paris.
- Barbier, Jean-Marie & Galatanu, Olga (2003). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. In : Barbier, Jean-Marie. & Galatanu, Olga. (dir.). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan, 31-78.
- Brammerts, Helmut (2002). Principes et objectifs. In Helmling, Brigitte (dir.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier, 19-24.
- Bruner, Jerome (1991) *...car la culture donne forme à l'esprit, de la révo-*

- lution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Candelier, Michel (coord.) (2012). *Le CARAP, Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : Compétences et Ressources*, Conseil de l'Europe. Accessible en ligne : <http://carap.ecml.at>
- Cappellini, Marco & Rivens Mompean, Annick (2013). Positionnements culturels dans un tandem sino-français par visioconférence. *Synergies Chine*, 8, 137-149.
- Castellotti, Véronique & Moore, Danièle (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usage d'appropriation. In : Beacco, J.-C ; Chiss, J.-L ; Cicurel, F. & Véronique , D. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, 107-132.
- Cicurel, Francine (2011). « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 149-150, 41-55.
- Ciekanski, Maud, Bailly, Sophie, Chateau, Anne, Bary, Raphaël, Rees, Mike & Candas, Peggy (2016). De l'expérience aux compétences en langues : le rôle des écrits réflexifs dans le processus d'autonomisation des étudiants. In : Biarnes, Jean & Rose, José (dir.), *Les portefeuilles d'expériences et de compétences*, Lille : Presses Universitaires Septentrion, 29-44.
- Colin Lucette (2008). Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? In : Colin L. & Le Grand J.-L. (dir.). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos, 61-78.
- Delory-Momberger, Christine (2004). (2ème édition). *Les Histoires de vie, De l'invention de soi au projet de formation*. Préface de Michel Fabre. Paris : Anthropos, « coll. Anthropologie ».
- Dausendschön-Gay, Ulrich & Krafft, Ulrich (1998). Quand l'exolingue devient de l'interculturel. *Lidil*, 18, 92-111.
- Dausendschön-gay, Ulrich, Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (1995). « Exolinguale Kommunikation ». In : Fiehler, R., Metzling, D. (éds.) : *Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur*. Bielefeld: Aisthesis, 85-117.
- Degache Christian, Lopez Alonso Covadonga & Séré Arlette (2007). Echanges exolingues et interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue. *Lidil*, 37, 93-117.
- Eschenauer, Jörg (2014). Mieux se connaître soi-même en apprenant la langue de l'autre. L'enjeu de l'auto-évaluation et l'apprentissage d'une langue en tandem. In : Müller-Pelzer, W. (Hrsg.). *Selbstevaluation interkultureller Erfahrungen*. Cuvillier Verlag : Göttingen., 143-149.
- Gajo, Laurent & Mondada, Lorenza (2000). Modes d'interaction, répara-

- tions et processus d'acquisition. In : Gajo L. & Mondada L. (dir.). *Interactions et acquisitions en contexte*. Editions Universitaires Fribourg Suisse, 129-178.
- Germain, Claude & Netten, Joan (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic*, vol. 7. Disponible en ligne. [alsic.revues.org/2280](http://alsic.revues.org/2280)
- Griffiths, Carole (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Helmling, Brigitte (dir.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier.
- Kurata, Naomi (2012). *Foreign Language Learning and Use. Interaction in informal Social Networks*. Londres : Continuum.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Landry, Francine (1989). La formation expérientielle : origines, définitions et tendances. *Éducation Permanente*, 100/101, 13-22.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : CUP.
- Leplat, Jacques (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In : Barbier J-M. ; Clot, Y. ; Dubet, F. ; Galatanu, O. ; Legrand, M. ; Leplat, J. ; Maillibouis, M. ; Petit, J.L. ; Quéré, L. ; Theureau, J. ; Thévenot, L & Vermersch, P. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF, 107-132.
- Lewis, Tim & Stickler, Uschi (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via internet. *Lidil*, 36, 164-188.
- Lüdi, Georges (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Institut de linguistique*, 84, III, 173-189.
- Mackey, Alison, Gass, Susan.M., McDonough, Kim. (2000). How do learners perceive interactional feedback? In: *Studies in Second Language Acquisition*. 22, 4, 471-497
- Mayen, Patrick (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, Patrick & Mayeux, Catherine (2003). Note de synthèse : expérience et formation. *Savoirs*, 1, 15-56.
- Montmollin, Maurice (1986). *L'Ergonomie*. Paris : La Découverte.
- O'Dowd, Robert & Ritter, Markus (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *Calico Journal*, vol. 23, n° 3. 623-642.
- Otto, Eric (2002). Stratégies d'apprentissage : comment apprendre de

- manière efficace. In Helmling, Brigitte (dir.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier, 41-50.
- Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publisher.
- Pastré, Pierre (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, 139, 13-36.
- Pekarek Doehler, Simona (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Institut de linguistique*, 84, III, 9-45.
- Puren, Christian (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, APLV, Paris, 55-76.
- Richards, Jack & Lockhart, Charles (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Sercu, Leslie (dir.) (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt, Richard (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In Chan, W. M.; Chi, S.; Cin, K. N.; Istanto, J.; Nagami, M.; Sew, J. W.; Suthiwan, T. & Walker, I., Proceedings of CLASIS 2010, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Tomlin, Russell & Villa Victor (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Learning Acquisition*, 16, 183-203.
- Tremblay, Nicole (2003). *L'autoformation, pour apprendre autrement*. Montréal : PUM.
- Wenden Anita. (1987). Conceptual Background and Utility. In Wenden, Anita. & Rubin, Joan (eds). *Learner Strategies in Language Learning*, New York : Prentice Hall, 3-13.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, Cynthia (2003). Language Learning Strategies in Independent Learning: an overview. In Hurd, S. & Lewis, T. (dir.). *Language Learning Strategies in Independent Settings*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

## Annexe

Un exemplaire du questionnaire apprenant vierge en français et en allemand.



Jessica Böcker & Karin Kleppin

# 3 Le journal de bord de l'apprenant dans les cours binationaux de l'OFAJ

## Introduction

Depuis quelques années, les journaux d'apprentissage, les portfolios et les carnets de bord de l'apprenant sont de plus en plus utilisés et jouissent d'une popularité toujours croissante. Cependant, chacun de ces instruments offre une approche d'apprentissage différente. Tandis que les journaux d'apprentissage n'imposent que peu de contraintes aux apprenants (voir également Stork, 2010), les portfolios européens des langues (accrédités par le Conseil de l'Europe) sont toujours construits selon une structure standardisée : passeport de langue, biographie langagière et dossier contenant les productions de l'apprenant (Lesničar, Nezbeda, Speitz, Tchang-George & Türk, 2011). Ces portfolios sont utilisés dans les écoles primaires (Kolb 2007), les collèges et lycées (Bellingrodt, 2011), les écoles supérieures et les universités (Kühn & Perez Cavana, 2012) mais aussi dans le domaine éducatif du secteur quartenaire, et servent autant de support dans les cours de langue et que dans l'enseignement d'autres matières (Fink, 2010). On les trouve actuellement aussi sous forme d'outil en ligne (Dönhoff, 2015). En outre, ils se prêtent tout à fait à l'utilisation dans des contextes non institutionnalisés ou semi-institutionnalisés, comme par exemple dans le travail en tandem ou pendant un séjour à l'étranger. Les portfolios sont le plus souvent très complexes, requièrent du temps et ne peuvent pas être utilisés sans explication de la part de l'enseignant. Les journaux de bord, en revanche, peuvent être structurés et employés de manière plus flexible et servent principalement à consigner par écrit chaque étape d'apprentissage. Les apprenants le remplissent en répondant à des questions ciblées qui se rapportent à chaque fois à un contexte d'apprentissage concret.

Ces instruments d'accompagnement de l'apprentissage sont le fruit de réflexions récentes issues de la didactique et de la méthodologie au

sein de la recherche en langues étrangères. Dans le contexte des cours binationaux de l'OFAJ, le journal de bord est utilisé pour encourager l'apprenant à réfléchir et à maîtriser son propre apprentissage, et ainsi à plus d'autonomie. C'est sur cet aspect que nous nous concentrerons dans la première partie de cette contribution. D'autre part, un journal de bord est un instrument qui peut aussi être mis à contribution pour consigner des données introspectives et rétrospectives qui donnent des informations sur la perspective de l'apprenant. Nous présenterons dans la deuxième partie la manière dont ces données nous aident à comprendre si et comment l'apprentissage fonctionne dans les cours tandem proposés par l'OFAJ, et dans quelle mesure les apprenants sont capables de donner des informations sur leurs propres compétences linguistiques et sur celles de leur partenaire, mais aussi si et dans quelle mesure les apprenants prennent conscience de leurs progrès et sont en mesure de les nommer.

Le journal de bord tel que nous venons de le présenter, est un outil qui peut être facilement modifié en fonction du contexte dans lequel il est utilisé. Au-delà de son utilisation dans les cours tandem de l'OFAJ, ce document peut tout aussi bien, d'après nous, servir de base pour l'évaluation non notée et pour les attestations d'acquis de compétences lors des échanges scolaires.

## 1. Fonctions didactiques du journal de bord dans les cours de langues binationaux de l'OFAJ

Ce que les apprenants retiennent des cours en tandem, c'est le plaisir d'apprendre. De fait, ils ne prennent que rarement conscience de leurs progrès et n'exploitent donc pas de manière optimale les potentiels qu'offre l'apprentissage en tandem. Lorsque le journal de bord pour les cours en tandem de l'OFAJ a été élaboré, on a souhaité lui attribuer pour fonction d'encourager la compétence à l'autoévaluation, et donc de permettre aux apprenants de mieux constater leur progression.

L'auto-évaluation ou auto-appréciation consignée dans le journal de bord au fil des questions ciblées et des biographies langagières a pour but principal d'approfondir la réflexion et de développer les compétences métacognitives chez l'apprenant. Ces deux capacités ou compétences consti-

tuent les conditions de base de l'apprentissage autodirigé<sup>1</sup> (des langues étrangères), étant donné que les apprenants, au cours de la réflexion, en apprennent plus sur leur manière d'apprendre, sur la langue étrangère, sur leurs compétences dans la langue étrangère, sur le contexte du « tandem », mais apprennent également à juger si le matériel d'apprentissage utilisé et les activités réalisées sont adaptés à leurs besoins. En effet, les apprenants autonomes sont à même de jouer un rôle actif, savent exploiter ces informations et en tirer des conséquences pour modifier par exemple leur comportement d'apprentissage ou de communication, ou utiliser des supports d'apprentissage plus adaptés. Lorsqu'ils ont mieux conscience de leurs ressources personnelles, les apprenants sont capables dans le tandem de modeler le contexte pour exploiter leurs capacités de manière optimale. Par exemple, un partenaire de tandem plus extraverti se sentira prêt à prendre plus de risque, n'aura pas peur de commettre des erreurs à l'oral et demandera à son partenaire de le corriger, tandis qu'un apprenant plus introverti préférera apprendre en écoutant activement, en posant des questions ciblées à son partenaire et en utilisant les réponses comme support d'apprentissage (voir sur ce thème également les stratégies présentées dans les questionnaires, indication exacte). En savoir plus sur les exigences et les défis propres au contexte d'apprentissage du tandem, au sein duquel, entre autres, la réaction aux questions du partenaire, l'entraide et la correction réciproque constituent des composantes majeures, permet dans l'ensemble un travail propice à l'apprentissage. La capacité de l'apprenant à auto-évaluer ses progrès et à prendre conscience de ses réussites est une contribution essentielle qui dépasse le contexte du tandem et qui permet le développement de ce que l'on appelle les compétences méthodiques, qui sont fondamentales pour l'apprentissage des langues étrangères, mais plus encore pour l'apprentissage tout au long de la vie (voir KMK, 2004 : 17 sv.). Cependant, le contexte du tandem est propice à l'apprentissage incidentiel, il ne doit donc pas être négligé. L'apprenant peut tout à fait préférer cette forme d'apprentissage parce qu'elle coïncide mieux à ses ressources et ses préférences.

Dans le journal de bord, l'auto-évaluation se fait par trois accès différents : l'évaluation par l'apprenant de son niveau de compétences dans une échelle d'auto-évaluation de son niveau, l'identification et la concrétisation de ses progrès ainsi que la concrétisation des réussites. Du point

<sup>1</sup> Dans cette contribution, l'apprentissage autodirigé est opérationnalisé comme la capacité par laquelle l'apprenant est un acteur à même d'« influencer les décisions essentielles reposant sur si, quoi, quand, comment et dans quel but il apprend » (Weinert 1982 : 102).

Après mon premier travail en Tandem, le : .....

Avec mon partenaire : .....

› Merci de lire en entier cette page et de cocher ensuite ce que tu sais déjà comprendre et dire en allemand. Cette démarche t'aidera aussi dans ton apprentissage en Tandem. En effet, si on peut estimer ses propres capacités, alors on peut aussi mieux voir ses progrès. Et bien sûr, on peut ainsi en être vraiment fier.

**Tu peux rayer ce qui ne correspond pas et aussi ajouter d'autres choses :**

- Je peux me faire comprendre un peu avec des expressions faciles. Par exemple, je peux poser des questions simples à mon / ma partenaire sur lui et comprendre des questions de mon / ma partenaire sur moi. Cependant, il faut que mon / ma partenaire en Tandem m'aide, par exemple, en parlant lentement et en me proposant des mots.
- Je peux communiquer dans des situations simples qui portent sur mes centres d'intérêt et sur des thèmes que je connais très bien. Par exemple, je peux poser et répondre à des questions sur ces thèmes. Cependant, il faut que mon / ma partenaire répète un peu plus lentement ce que je n'ai pas compris et qu'il m'aide en me proposant des mots.
- Je peux surmonter la plupart des situations dans lesquelles nous nous parlons. Je peux parler sans préparation sur des thèmes que je connais bien et comprendre la majorité de ce que me dit mon / ma partenaire. Je peux aussi, par exemple, justifier mon avis. En ce qui concerne les thèmes que je connais moins bien, j'ai surtout besoin de l'aide de mon / ma partenaire. C'est, par exemple, des mots ou de temps en temps des phrases entières que je dis en français et qu'il / elle doit me traduire.

OFAJ  
DFJW

- Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation normale avec mon / ma partenaire ou avec d'autres membres du groupe est possible. Je peux participer activement à une discussion sur des thèmes que je connais et exprimer et défendre mon avis. En ce qui concerne les thèmes que je ne connais pas aussi bien, je peux comprendre de quoi il est question. Si mon / ma partenaire m'aide, je peux aussi un peu parler sur ces thèmes.
- Je peux m'exprimer spontanément et avec aisance dans une conversation, sans devoir trop souvent chercher mes mots. Je peux exprimer clairement mes pensées et avis et apporter spontanément ma propre contribution dans une conversation avec d'autres personnes du groupe.



de vue de la psychologie de la motivation, vivre et constater ses propres progrès jouent un rôle primordial dans l'apprentissage autodirigé puisque les apprenants sont encore plus motivés pour poursuivre l'apprentissage lorsqu'ils découvrent leur auto-efficacité<sup>2</sup>. L'auto-évaluation permet aux apprenants de comprendre qu'ils sont responsables de la réussite de leur apprentissage. Cette réussite repose donc sur les propres capacités et efforts des apprenants et saisissent que cela ne leur « arrive pas par hasard ». Le comprendre aide les apprenants à prendre conscience du rôle actif qu'ils jouent dans leur apprentissage.

Au-delà de favoriser l'auto-évaluation, le journal de bord permet d'encourager la capacité à évaluer les avantages que peuvent apporter des contextes d'apprentissage précis (dans notre cas, le travail en tandem) en fonction des différentes personnalités d'apprenant, avec pour chaque personnalité ses propres capacités, préférences et aversions. C'est dans cette optique qu'il est demandé dans le journal de bord ce qui a le plus aidé l'apprenant à progresser (Journal de bord, page 24). Les évaluations menées à ce niveau contribuent au développement des compétences métacognitives (Anderson 2012) parce que les jeunes apprennent à mieux cerner le type d'apprenant qu'ils sont, les potentiels et les défis que leur posent les différents contextes, les supports et les matériels d'apprentissage. On suppose que les apprenants réussissent à mieux exploiter les potentiels de certains contextes d'apprentissage lorsque leurs compétences métacognitives sont plus prononcées.

Le journal de bord se compose des parties suivantes :

- Partie 1 : auto-évaluation et évaluation par un pair au début du cours
- Partie 2 : identification et concrétisation des progrès
- Partie 3 : auto-évaluation et évaluation par un pair commentées à la fin du cours
- Partie 4 : évaluation du potentiel du travail en tandem

<sup>2</sup> Dans les théories de la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle est une composante du concept de soi qui caractérise les croyances d'efficacité d'une personne (qui apprend) par rapport à la réussite réelle des tâches qu'elle entreprend, en tenant compte de ses propres aptitudes et de la difficulté des tâches (voir Bandura 2003). Le sentiment d'une forte auto-efficacité augmente la motivation d'un apprenant car il se rend compte qu'investir des efforts pour atteindre un but est payant.

### 1.1 Auto-évaluation et évaluation par un pair au début du cours

Les apprenants doivent donner une évaluation réaliste de leurs compétences langagières. Les échelles d'auto-évaluation en sont un bon moyen. Les descripteurs utilisés dépeignent des situations qui aident les apprenants à estimer leurs compétences en allemand ou en français directement à l'issue de la première prise de contact avec le partenaire. Les descripteurs ont été rédigés en s'inspirant de l'échelle d'évaluation des interactions orales du CECR (Conseil de l'Europe, 2001). On s'est attaché ici à formuler les descripteurs de manière très concrète pour que les apprenants puissent y répondre facilement par des contenus personnels.

La particularité de cette forme d'auto-évaluation est qu'elle est intégrée aux activités du tandem. L'auto-évaluation des compétences langagières est facilitée du fait que les apprenants la remplissent directement à l'issue de la première entrevue avec le partenaire. Ce procédé présente un certain avantage pour le groupe cible des cours de l'OFAJ, car les apprenants n'ont pas l'occasion de communiquer régulièrement dans la langue étrangère de manière authentique avec un locuteur natif. Sous cette forme, les auto-évaluations peuvent être directement associées à la pratique et aux différentes situations de communication, et n'ont pas lieu dans un contexte de cours ou d'examen. Ce moment a été choisi pour réaliser l'auto-évaluation car il contribue ainsi à ce que les résultats soient le plus juste possible.

Pour assurer sur la durée l'authenticité des résultats des évaluations, mais aussi donner aux apprenants la possibilité de s'entraîner, l'auto-évaluation a été associée à une évaluation par un tiers. Dans le journal de bord du cours binational de l'OFAJ, cette évaluation réciproque a été réalisée par les deux partenaires du tandem entre eux. Pendant que le partenaire apprenant rédige son auto-évaluation, le partenaire locuteur natif évalue l'autre. Les descripteurs sont les mêmes pour l'évaluation par un pair que pour l'auto-évaluation.

Dans l'idéal, une fois que les évaluations ont été remplies, il est recommandé d'accorder un instant aux binômes pour qu'ils puissent s'entretenir des points communs et/ou des divergences qu'ils ont relevés dans leurs résultats. Peu importe si les écarts de résultats entre l'auto-évaluation et l'évaluation par un tiers soient extrêmes ou minimes, on demande pendant cette discussion de feedback que les partenaires répondent aux descripteurs par des contenus individuels pour les rendre plus révélateurs, aussi bien pour eux-mêmes que pour leur partenaire. Ainsi, le fait d'associer l'auto-évaluation à une activité communicative concrète et de la compléter

Après mon premier travail en Tandem, le : .....

Avec mon partenaire : .....

› Fais maintenant remplir cette page à ton / ta partenaire. Pas de panique : Ce n'est pas un examen. Ton / ta partenaire peut aussi calmement te dire son honnête avis que tu peux comparer avec ta propre estimation.

**Für deinen Partner / deine Partnerin:**

Kreuze an, was dein Partner / deine Partnerin schon auf Deutsch verstehen und sagen kann. Du kannst das durchstreichen, was nicht stimmt oder auch etwas hinzufügen. Natürlich weißt du das alles nicht ganz genau, aber gib bitte deine Einschätzung.

- Mein Partner / meine Partnerin kann sich mit einfachen Ausdrücken ein wenig verständigen. Z.B. kann er / sie einfache Fragen zu meiner Person stellen und meine Fragen verstehen. Bedingung ist, dass ich weiterhelfe, z.B. langsam spreche, vieles wiederhole oder ganz einfache Wörter benutze.
- Mein Partner / meine Partnerin kann sich in einfachen Situationen verständigen, in denen es um seine / ihre Interessen und um Themen geht, die er / sie wahrscheinlich sehr gut kennt. Z.B. kann er / sie Fragen hierzu stellen und beantworten. Bedingung ist, dass ich etwas langsam wiederhole, was er / sie nicht verstanden hat und dass ich mit Wörtern aushelfe.
- Mein Partner / meine Partnerin kann die meisten Situationen bewältigen, in denen wir miteinander sprechen. Über Themen, die er / sie wahrscheinlich gut kennt, kann er / sie schon ohne Vorbereitung sprechen und das meiste verstehen, das ich erzähle. Er / sie kann auch Gründe für seine / ihre Meinungen angeben. Bei Themen, die er / sie weniger gut kennt, braucht er / sie meine Hilfen. Das sind z.B. Wörter oder von Zeit zu Zeit ganze Sätze, die er / sie auf Französisch sagt und die ich dann übersetze.



- Mein Partner / meine Partnerin kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit mir oder anderen Mitgliedern der Gruppe möglich ist. Er / sie kann sich aktiv an einer Diskussion über Themen beteiligen, die er / sie wahrscheinlich kennt und seine / ihre Meinungen begründen und verteidigen. Bei Themen, die er / sie wahrscheinlich nicht so gut kennt, kann er / sie verstehen, worum es geht. Wenn ich sprachlich weiterhelfe, kann er / sie auch etwas zu solchen Themen sagen.
  
- Mein Partner / meine Partnerin kann sich im Gespräch mit mir spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter nach Worten suchen zu müssen. Er / sie kann Gedanken und Meinungen eindeutig ausdrücken und die eigenen Beiträge spontan in ein Gespräch mit den anderen Mitgliedern der Gruppe einbringen.

par une discussion réflexive entre les partenaires sur leurs capacités permet d'obtenir une auto-évaluation différenciée.

## 1.2 Identification et concrétisation des progrès

Pour aider les apprenants des cours binationaux de l'OFAJ à identifier leurs progrès, on leur demande de consigner chaque séance de tandem dans leur journal de bord. Le document est organisé en quatre parties qui guident l'apprenant dans le choix d'aspects pertinents. On a volontairement évité les check-lists et les questions qui exigent trop de temps ou une réflexion trop approfondie ; en effet, le document sert à consigner les progrès d'apprentissage et doit donc être conçu pour être le plus accessible possible.

Pour consigner les progrès en détails, on a décidé d'organiser les questions autour des quatre thématiques suivantes :

- L'identification des moyens linguistiques acquis
- Un recueil d'informations sur le pays et ses habitants<sup>3</sup>
- Une liste des expressions favorites que l'apprenant souhaite absolument retenir
- Une liste « d'erreurs préférées » que les apprenants souhaitent ne plus répéter.

Si l'objectif global de toutes ces thématiques est d'aider à identifier les progrès, elles remplissent chacune une fonction différente.

Tout d'abord, le fait de noter **de nouveaux moyens linguistiques** présuppose que l'apprenant a dû sélectionner des mots, phrases, structures, collocations etc. pertinents, ce qui montre qu'il se concentre avec sensibilité sur ces aspects. Dans la recherche sur l'acquisition de la deuxième ou troisième langue, l'hypothèse du repérage, ou « *noticing* » (Schmidt *et al.* 2010) a permis de comprendre que l'attention est un élément central de l'acquisition des langues étrangères. En effet, être attentif aux aspects formels de la langue constitue une condition nécessaire à l'acquisition d'une langue. Selon cette hypothèse, l'apprenant ne peut avoir de travail cognitif ou même acquérir certains aspects d'une langue étrangère que s'il les a « repérés » comme « input » dans la langue étrangère. On a exploité et mis en pratique cette hypothèse dans le journal de bord en encourageant les apprenants à centrer leur attention sur les nouveaux

<sup>3</sup> Dans cette rubrique, une erreur dans l'intitulé a conduit à des généralisations sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

moyens linguistiques qu'ils ont appris et ainsi sur les divergences entre leur langue d'apprentissage et l'input du locuteur natif. En outre, devoir les écrire augmente la profondeur de traitement cognitif, qui permet à son tour un meilleur ancrage dans la mémoire de l'apprenant (Bereiter & Scardamalia 1987, Emig, 1977). En outre, l'apprenant, en consignait les nouveaux acquis linguistiques, peut mieux se rendre compte du potentiel du travail en tandem. De cette manière, les apprenants vont peut-être moins considérer le travail en tandem exclusivement comme une activité de communication dans la langue étrangère, mais prendre conscience que cette forme d'interaction permet l'acquisition de la langue.

Recueillir **des informations sur le pays et ses habitants** permet de développer la compétence interculturelle. Consigner ce qu'ils ont appris sur la France et les Français, ou sur l'Allemagne et les Allemands pendant le cours sert à permettre aux apprenants d'entamer une réflexion sur leurs expériences interculturelles. Si l'on tient compte des caractéristiques des groupes cibles qui participent aux cours de langues binationaux de l'OFAJ, on part du principe que la plupart des apprenants n'ont eu que peu d'expérience d'apprentissage interculturel avant leur participation au cours en tandem. Il paraît donc approprié de faire consigner ces impressions de manière ciblée pour qu'elles puissent être exploitées par la suite. Pour ne pas se limiter à une simple énumération de prétendus points communs et différences entre l'Allemagne ou les Allemands et la France ou les Français, mais que ces différences soient explicitées pendant le cours, on demande aux apprenants de relater leurs expériences personnelles dans le journal de bord. Cela a aussi pour avantage que la réflexion sur les différences interculturelles ne se limite pas à la civilisation ou au folklore, mais qu'elle se rapporte à l'expérience de l'apprenant et qu'elle prenne une dimension individuelle. Toutefois, l'analyse des journaux de bord (voir à ce sujet la partie 2 de ce chapitre) a montré que l'intitulé de la question « Qu'ai-je appris aujourd'hui sur l'Allemagne/la France : le pays, les personnes, la musique allemande/française etc. ? » a été mal choisi, car il a conduit à des généralisations et a eu l'effet contraire à celui visé. La question doit donc être formulée différemment, comme par exemple : « Ce que j'ai appris sur mon partenaire », « Ce que mon partenaire pense de sa vie en Allemagne/en France »

Consigner par écrit les **expressions favorites** dont les apprenants aimeraient se rappeler remplit la même fonction que le fait de noter de nouveaux moyens linguistiques, à la différence qu'ici, ce sont les besoins personnels et les intentions actuelles de communication de l'apprenant qui sont au premier plan. On peut s'attendre ici à une grande variation parmi



Mon travail en Tandem le : .....

Avec mon partenaire : .....

Ce que j'ai appris aujourd'hui en allemand (mots, phrases entières) :

.....  
.....  
.....

Qu'ai-je appris aujourd'hui sur l'Allemagne : le pays, les personnes, la musique allemande etc. ?

.....  
.....  
.....

Mes expressions préférées dont j'aimerais absolument me rappeler :

.....  
.....

Mon erreur préférée que j'aimerais ne plus faire la prochaine fois :

.....  
.....  
.....



Mon travail en Tandem le : .....

Avec mon partenaire : .....

Ce que j'ai appris aujourd'hui en allemand (mots, phrases entières) :

.....  
.....  
.....

Qu'ai-je appris aujourd'hui sur l'Allemagne : le pays, les personnes, la musique allemande etc. ?

.....  
.....  
.....

Mes expressions préférées dont j'aimerais absolument me rappeler :

.....  
.....

Mon erreur préférée que j'aimerais ne plus faire la prochaine fois :

.....  
.....  
.....

les réponses puisqu'on demande de donner des informations individuelles par rapport à des besoins immédiats d'apprentissage, indépendamment d'un exercice à faire. Étant donné que le matériel linguistique que l'on demande d'écrire sont les expressions préférées de l'apprenant, on ajoute une composante affective au travail avec le journal de bord. Les moyens linguistiques à composante affective peuvent être des expressions que les apprenants veulent retenir, par exemple, parce qu'elles ont une « belle consonance », une structure complexe ou intéressante, parce qu'elles sont drôles ou parce que l'apprenant a toujours voulu savoir comment dire ceci ou cela dans la langue étrangère. On sait de la recherche sur la construction et la structure du lexique mental que les unités étrangères sont mieux mémorisées lorsqu'elles ont une composante affective, parce que la dimension personnelle permet une association à d'autres unités linguistiques dans le lexique mental (Neveling, 2004).

L'intention qui se cache derrière l'énumération **des erreurs préférées** est d'associer le matériel linguistique à une composante affective. Mais ce qui compte ici aussi, c'est de mettre en relief le côté positif des erreurs. Le but est de faire accepter aux apprenants que faire des erreurs est un phénomène naturel lorsqu'on apprend une langue, et qu'ils rejettent l'aspect de déficit que l'on attribue traditionnellement à l'erreur linguistique (Kleppin 2010). Les apprenants sont ainsi explicitement invités à identifier les fautes qu'ils ne veulent plus reproduire la prochaine fois pour leur faire prendre conscience qu'il est possible d'exploiter les erreurs comme moteur d'apprentissage. Utiliser une erreur pour en tirer un bénéfice en termes d'amélioration de compétence s'oppose à la perspective traditionnelle qui voit l'erreur comme un déficit. Ici aussi, l'attention dirigée joue un rôle important. Pendant qu'ils communiquent en tandem, les apprenants se concentrent de manière ciblée sur les erreurs préférées qu'ils ont notées dans leur journal et s'efforcent de ne plus dire que la version correcte. Leurs listes d'erreurs préférées leur permettent de contrôler leur production langagière et d'améliorer la correction de la langue (Böcker 2013).

### 1.3 Auto-évaluation et évaluation par un pair commentée à la fin du cours

Pour que les apprenants prennent conscience de l'effet global du travail en tandem au-delà de la mise à l'écrit détaillée pendant la phase de concrétisation des progrès, ils réitèrent à la fin du cours de langue binational de l'OFAJ l'auto-évaluation et l'évaluation par un pair à l'aide de l'échelle

d'évaluation qu'ils ont déjà utilisée au début du cours tandem. Les apprenants remplissent l'évaluation en compagnie du même partenaire et avec les mêmes descripteurs qu'au début. Même s'il n'est pas vraiment possible d'atteindre un niveau supérieur dans le peu de temps que dure le cours en tandem, il est tout à fait envisageable que les apprenants aient fait des progrès au niveau de la qualité de leur compétence linguistique, comme par exemple parler avec plus d'aisance, faire moins d'erreurs ou encore élargir leur vocabulaire. L'évaluation accepte également des critères subjectifs, comme par exemple « avoir moins peur de parler », et les apprenants ont la possibilité d'écrire leur avis dans les champs de réponse libre qui servent à commenter les différents « niveaux ». Ici aussi, l'auto-évaluation est suivie d'une validation par le partenaire.

#### 1.4 Évaluation du potentiel du travail en tandem

Dans la dernière partie du journal de bord utilisé dans le cours de langue binational de l'OFAJ, les apprenants doivent évaluer dans quelle mesure le tandem permet d'élargir les compétences dans la langue étrangère. En écrivant ce qui les a le plus aidés lors du travail en tandem, les apprenants, dans leur réflexion, vont devoir analyser différents aspects importants dans l'apprentissage autodirigé des langues étrangères. Il s'agit par exemple du profil d'apprentissage de chaque apprenant, ses points forts individuels, ses préférences, ses aversions, l'usage individuel de stratégies d'apprentissage, le travail avec certains matériels, l'évaluation d'expériences d'apprentissage personnelles et les conclusions qu'il en tire.

Nous pensons que l'évaluation du travail en tandem aide à identifier la plus-value qu'il offre par rapport au cours de langue traditionnel ou la simple communication dans la langue étrangère. D'autre part, elle permet aux apprenants, parce qu'ils s'interrogent sur leurs expériences, de prendre conscience du rôle actif qu'ils jouent dans leur apprentissage.

## 2. Le journal de bord, un instrument de recherche dans les cours binationaux de l'OFAJ

L'objectif du groupe de chercheur était d'une part d'observer l'utilisation du journal de bord par les jeunes pour mieux saisir son potentiel didactique. D'autre part, le groupe souhaitait trouver un moyen de suivre la progres-

› Pour finir :

Au début du cours, tu as fait une estimation de tes capacités langagières et des capacités langagières de ton premier / ta première partenaire en Tandem. Merci de collaborer maintenant avec ce / cette même partenaire. Coche encore une fois ce que tu peux déjà faire et complète ce que tu sais déjà mieux faire, même si tu coches les mêmes cases que tu as cochées au début. Généralement, il faut du temps – surtout à partir du deuxième niveau – pour atteindre le niveau supérieur. Parfois, on parle avec plus d'aisance ; parfois, on ne fait plus certaines erreurs ; parfois, on peut parler sur un thème sur lequel on ne pouvait encore rien dire auparavant ; parfois, on comprend aussi beaucoup mieux. Ecris aussi ce que tu réussis déjà mieux.

- Je peux un peu communiquer avec des expressions simples. Par exemple, je peux poser des questions simples à mon / ma partenaire sur sa personne et comprendre des questions de mon / ma partenaire sur ma personne. Cependant, il faut que mon / ma partenaire en Tandem m'aide, par exemple, en parlant lentement et en me proposant d'autres mots. Voici les choses nouvelles que j'ai surtout apprises :

.....

.....

.....

- Je peux communiquer dans des situations simples qui portent sur mes centres d'intérêt et sur des thèmes que je connais très bien. Par exemple, je peux poser et répondre à des questions sur ces thèmes. Cependant, il faut que mon / ma partenaire répète un peu plus lentement ce que je n'ai pas compris et qu'il m'aide en me proposant d'autres mots. Voici les choses nouvelles que j'ai surtout apprises :

.....

.....

.....

- Je peux surmonter la plupart des situations dans lesquelles nous nous parlons. Je peux parler sans préparation sur des thèmes que je connais bien et com-



prendre la majorité de ce que me raconte mon / ma partenaire. Je peux aussi, par exemple, justifier mon avis. En ce qui concerne les thèmes que je connais moins bien, j'ai surtout besoin de l'aide de mon / ma partenaire. C'est, par exemple, des mots ou de temps en temps des phrases entières que je dis en français et qu'il / elle doit me traduire. Voici les choses nouvelles que que j'ai surtout appris :

-----  
-----  
-----

- Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation normale avec mon / ma partenaire ou avec d'autres membres du groupe est possible. Je peux participer activement à une discussion sur des thèmes que je connais et justifier et défendre mon avis. En ce qui concerne les thèmes que je ne connais pas aussi bien, je peux comprendre de quoi il est question. Si mon / ma partenaire m'aide, je peux aussi un peu parler sur ces thèmes. Voici les choses nouvelles que j'ai surtout appris :

-----  
-----  
-----

- Je peux m'exprimer spontanément et avec aisance dans une conversation, sans devoir trop souvent chercher mes mots. Je peux exprimer clairement mes pensées et avis et apporter spontanément ma propre contribution dans une conversation avec d'autres membres du groupe. Voici les choses nouvelles que j'ai surtout appris :

-----  
-----  
-----



› Merci d'écrire maintenant ce qui t'a le plus aidé pour progresser :

A series of horizontal dashed lines providing space for writing.

OFAJ  
DFJW



DFJW Tandem Logbuch / OFAJ journal de bord en Tandem 25

*Illustration : Journal de bord français, double page 24\_25*

sion des compétences individuelles. Étant donné que dans le contexte du tandem, même lorsque l'on travaille avec des exercices, les thèmes abordés sont choisis plus ou moins consciemment de manière individuelle, les tests de connaissance ne seraient pas à même de rendre compte des progrès faits par les apprenants. En effet, les tests de contrôle des connaissances sont toujours construits en fonction d'un certain contenu (Que veut-on contrôler ?) qui est élaboré en fonction de critères comme l'adéquation communicative, l'étendue du vocabulaire, la grammaire, le contenu. Or, si les apprenants ne se sont pas améliorés dans ces domaines, mais dans d'autres domaines qui ne sont pris en compte ni dans la structure du test ni par les critères de notation (par exemple aisance, prononciation), ces progrès n'auront aucune visibilité.

Le journal de bord permet de recueillir des données introspectives qui, sous cette forme, ne peuvent être contrôlées ni dans un test ni par aucun autre instrument d'évaluation. Ainsi, un questionnaire fermé ne permettrait que de manière limitée de tirer des conclusions sur les progrès des apprenants. Quant aux observations, elles ne tiennent pas compte de la perspective de l'apprenant et exigent trop de temps, car il faudrait accompagner en continu plusieurs binômes. Le journal de bord est en revanche un outil qui permet de fixer étape par étape ce sur quoi les apprenants se sont concentrés dans leur travail en tandem ainsi que les progrès qu'eux-mêmes ont constatés, entre autres parce que le laps de temps entre le travail en tandem et le moment de la consignation par écrit est court.

Les journaux de bord, une fois remplis, permettent également, même si ce n'est que partiellement, de savoir ce que les apprenants ont concrètement acquis, au-delà des évaluations subjectives des apprenants. Pour cela, en contrôlant les remarques inscrites dans la rubrique des moyens linguistiques, et en les comparant avec les commentaires d'évaluation faites par un pair, on peut tout à fait en déduire à la fin du cours ce qui a été appris.

## 2.1 Procédé lors de l'analyse des données

Pour l'analyse, on s'est basé sur les journaux de bord remplis lors de trois différents cours de langues binationaux de l'OFAJ. Au total, 65 journaux de bord ont été analysés.

Cours	Participants allemands	Participants français
I	9	12
II	11	9
III	12	12

Fig. 1 : Répartition des journaux de bord par cours.

L'analyse des journaux de bord s'est axée autour des thématiques suivantes :

- Partie 1 : auto-évaluation et évaluation par un pair au début du cours
- Partie 2 : identification et concrétisation des progrès
- Partie 3 : auto-évaluation et évaluation par un pair commentées à la fin du cours
- Partie 4 : évaluation du potentiel du travail en tandem

## 2.2 Analyse qualitative

L'analyse qualitative de contenu a été réalisée sur la base de la méthode d'analyse qualitative de contenu selon Mayring (2010). Il s'agit ici d'une analyse de texte systématique, ce en quoi on entend ici par texte toute forme de communication fixée à l'écrit. L'analyse d'un texte à l'aide de l'analyse qualitative de contenu peut rapporter à la manifestation superficielle du texte, mais aussi à son contenu latent, ou encore se focaliser sur le contenu analysé dans le contexte par l'interprétation. Ce qui importe ici, c'est de ne pas quantifier de manière trop hâtive, mais d'analyser les textes en fonction de leur contexte de communication et selon des règles d'analyse de contenu (voir Mayring 2000, p. 2).

L'analyse qualitative de contenu convient particulièrement comme instrument d'analyse de projets de recherche qualitatifs parce qu'elle se fonde sur des règles précises qui permet aux chercheurs de procéder selon une succession d'étapes de travail clairement définies et différenciées.

L'analyse qualitative de contenu se fonde sur l'application déductive de catégories et sur le développement inductif de catégories. L'application déductive de catégorie se base sur les hypothèses théoriques qui constituent le fondement même de ce projet de recherche. Ces catégories ont été déterminées avant le début de l'analyse et représentent les problématiques

et les catégories découlant de la théorie et qui sont donc prévisibles. Dans le cas de l'analyse des journaux de bord utilisés dans les cours de langue binationaux de l'OFAJ, chaque question ciblée correspond à une catégorie. En ressortent donc les catégories déductives suivantes :

- Progrès linguistique
- Approfondissement de la compétence interculturelle
- Suivi des erreurs
- Évaluations commentées

Dans l'ensemble, le codage du matériel en catégories déductives est clair et compréhensible car elles correspondent aux questions ciblées et sont donc clairement identifiables.

À l'inverse des catégories déductives, les catégories inductives ont été formées à partir des réponses mêmes des apprenants et laissent donc potentiellement plus de marge à l'interprétation. Voici comment les catégories inductives ont été élaborées : les chercheuses, en se basant sur le corpus de données, en ont conclu que comme il était structuré par les questions ciblées, les catégories inductives seraient subordonnées aux catégories déductives. Les catégories inductives qui sont subordonnées à une catégorie déductive reflètent donc toutes les réponses données à une question ciblée. Dans une première étape, toutes les réponses à une question ciblée ont été codées ouvertement, c'est-à-dire que les différentes déclarations ont été résumées dans des catégories abstraites qui représentent encore largement les déclarations des apprenants. Dans une seconde étape, le système de catégories est revérifié. Pour cela, on contrôle le matériel à l'aide des catégories, et s'il le faut, certaines sont supprimées, regroupées ou complétées.

### 2.3 Analyse quantitative

L'analyse quantitative est un procédé descriptif qui se limite à la représentation de la répartition de la fréquence absolue et relative de chaque catégorie. La description des fréquences permet d'avoir un aperçu plus différencié du corpus de données car il montre la fréquence avec laquelle les apprenants ont consciemment réfléchi à leur propre apprentissage des langues étrangères.

### 3. Résultats de l'analyse des données

La partie suivante présente un résumé des résultats de l'analyse qualitative et quantitative.

#### 3.1 Auto-évaluation et évaluation par un pair au début du cours

En tout, 62 auto-évaluations et évaluations par un pair réalisées dans un groupe de 65 participants sont utilisées dans l'analyse. On constate 35 % de concordance entre l'auto-évaluation et l'évaluation par un pair.

Concordance entre l'auto-évaluation et l'évaluation par un tiers

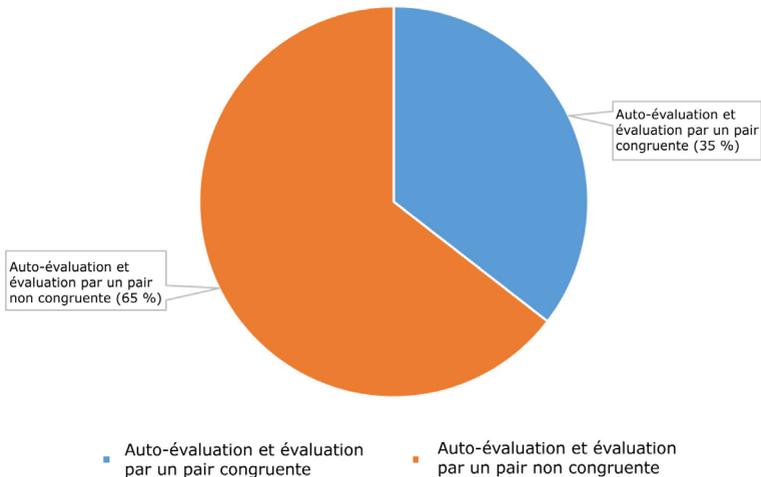
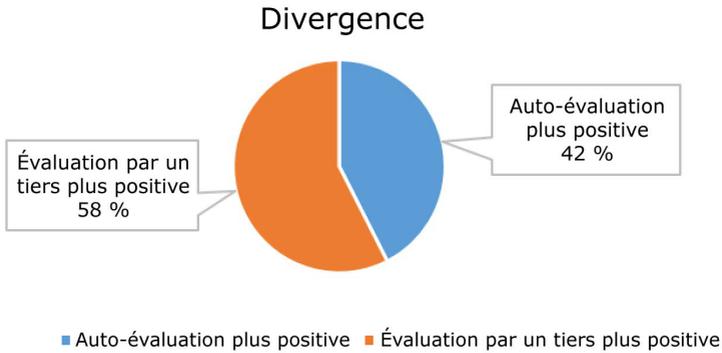


Fig. 2 : Répartition de la concordance entre l'auto-évaluation et l'évaluation par un tiers au début du cours.

Lorsque l'auto-évaluation et l'évaluation par un tiers ne concordent pas, il a été différencié entre auto-évaluation plus positive et évaluation par un tiers plus positive.



*Fig. 3 : Répartition de la divergence entre l'auto-évaluation et l'évaluation par un tiers au début du cours.*

Dans un peu plus que la moitié des cas représentés, l'évaluation faite par un tiers sur le partenaire apprenant est plus élevée. Les données collectées n'ont pas permis de retrouver les causes possibles d'une concordance ou d'une divergence. Cependant, comme on le retrouve souvent dans la littérature scientifique sur le thème de l'auto-évaluation et de l'évaluation par un tiers, le cours et l'exercice vont contribuer à ce que les évaluations se rejoignent (Blanche/Merino 1989). Il est donc intéressant de regarder de plus près les évaluations commentées faites à la fin du cours pour savoir si le travail intensif avec le partenaire a permis un ajustement des évaluations.

### 3.2 Documentation des progrès

Les catégories « progrès linguistiques », « Approfondissement de la compétence interculturelle » et « Suivi des erreurs » représentent les catégories déductives élaborées sur la base des questions ciblées posées à l'apprenant dans le journal de bord. Les catégories inductives vont permettre une meilleure différenciation des résultats.

## Les progrès linguistiques

La documentation des progrès englobe les deux questions ciblées « Ce que j'ai appris aujourd'hui en allemand (mots, phrases entières) » et « Mes expressions préférées dont j'aimerais absolument me rappeler » dans la catégorie « progrès linguistiques ». Dans cette catégorie, les apprenants consignent surtout des mots de vocabulaire, et en particulier des substantifs et des verbes. À côté de cela, on trouve aussi quelques mots-outils tels que des prépositions ou conjonctions. Les apprenants inscrivent également quelques tournures idiomatiques ainsi que des phrases personnalisées qui, comme c'est le but, sont issues d'un besoin immédiat de communiquer et donc contiennent une composante affective. Sur tous les journaux de bord analysés, les catégories se répartissent de la manière suivante.

Documentation du progrès linguistique

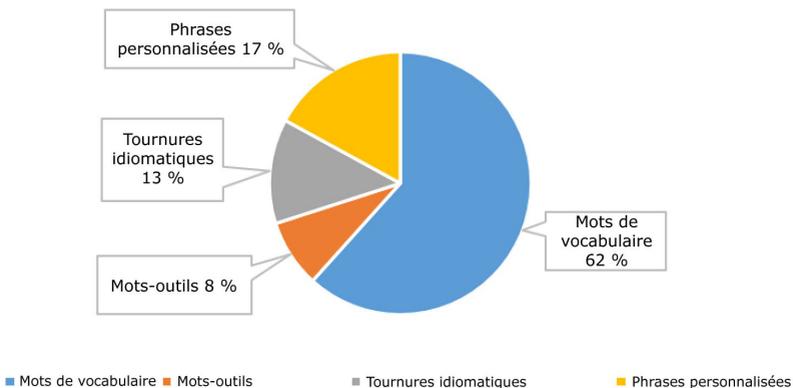


Fig. 4 : Documentation du progrès linguistique : répartition des catégories inductives.

Comme l'expérience l'a montré, le tandem est utilisé chez les débutants surtout pour acquérir du nouveau vocabulaire. Il n'est donc pas étonnant de constater que les apprenants notent principalement des mots de vocabulaire, qui font partie de champs lexicaux définis. L'accumulation de mots de vocabulaire appartenant à un certain champ lexical comme « mobilier et intérieur » ou « décrire son chemin » est dû à l'exercice donné à faire en tandem un jour précis. En outre, on remarque que les apprenants ont plutôt tendance à noter les unités lexicales sans le contexte linguistique

dans lequel elles apparaissent. Les entrées du journal de bord<sup>4</sup> de ce type qui reviennent fréquemment, et que nous citons ci-après directement des journaux de bord sans correction, sont notées sous cette forme :

- *ein Pfarrer* = un curé
- *fer à repasser* = *das Bügeleisen*
- *la guepe* = *die Wespe*
- *mouchoir* = *das Taschentuch*
- *l'ombro* = *der Schatten*

Dans le domaine des mots-outils, on retrouve surtout des prépositions, des conjonctions et des adverbes. Ici aussi, les termes sont souvent notés sans aucun contexte linguistique. Les entrées dans les journaux de bord sont inscrites sous cette forme :

- *besonders*<sup>5</sup>
- *gegenüber, neben*<sup>6</sup>
- *pendant* = *während*
- *de plus* = *außerdem*

Les tournures idiomatiques que les apprenants notent relèvent souvent du registre courant et quotidien de la langue parlée. On observe également des injonctions rituelles. Voici quelques exemples de tournures idiomatiques et de collocations types que l'on retrouve dans les notes des apprenants :

- *macht nichts* = *de rien*
- *Ta geule!*
- *Hau ab!*<sup>7</sup>
- *Arrête*
- *Il s'agit de*

Les phrases personnalisées constituent une catégorie intéressante à l'intérieur de la documentation des progrès. Leur contenu dépend également de l'exercice à faire en tandem, mais, à la différence de la catégorie des mots de vocabulaire, elles se distinguent par une plus forte

<sup>4</sup> Dans l'analyse, nous avons renoncé à identifier les auteurs des entrées de journaux de bord en nommant leurs initiales.

<sup>5</sup> En particulier

<sup>6</sup> En face, à côté

<sup>7</sup> Barre-toi!

personnalisation. Ainsi, les phrases notées dans les journaux permettent de comprendre que les jeunes ont cuisiné ensemble ou ont joué à un jeu de société. Autre différence par rapport à la catégorie des mots de vocabulaire : les éléments de cette catégorie sont uniques et on ne les retrouve jamais sous la même forme à un autre endroit dans un autre journal. On peut citer en exemple les phrases suivantes :

- *C'est à toi = Du bist dran, Qui n'a pas passé = Wer war noch nicht dran?*
- *... in meine Suppe mache ich Wasser, Salz, Pfeffer und kleine tomatos rein.*<sup>8</sup>
- *...mein Ofen ist explodiert und meine Hand tut weh!*<sup>9</sup>

Les phrases personnalisées révèlent un besoin immédiat de s'exprimer. Pendant l'activité commune avec le partenaire, l'apprenant souhaite réaliser un acte de parole individualisé qui sera probablement directement mis en œuvre avec l'aide du partenaire. On peut supposer que ces phrases relèvent de l'affectif puisque les apprenants en ont besoin pour réaliser un acte linguistique individuel qui pour eux fait sens. Il est même fort probable que les apprenants mémorisent ces phrases sur le long terme à cause de leur composante affective et individualisée (voir la partie 1.2 de cette contribution).

### Approfondissement de la compétence interculturelle

La question ciblée qui guide la transcription de la progression de la compétence interculturelle, s'intitule : « Qu'ai-je appris aujourd'hui sur l'Allemagne/la France : le pays, les personnes, la musique allemande/française etc. ? » À l'intérieur de la catégorie déductive principale « Approfondissement de la compétence interculturelle », on a créé les catégories inductives différenciées suivantes, dont la répartition est visible sur le graphique ci-dessous.

<sup>8</sup> Dans ma soupe, je mets de l'eau, du sel, du poivre et des petites tomates.

<sup>9</sup> Mon four a explosé et ma main fait mal !

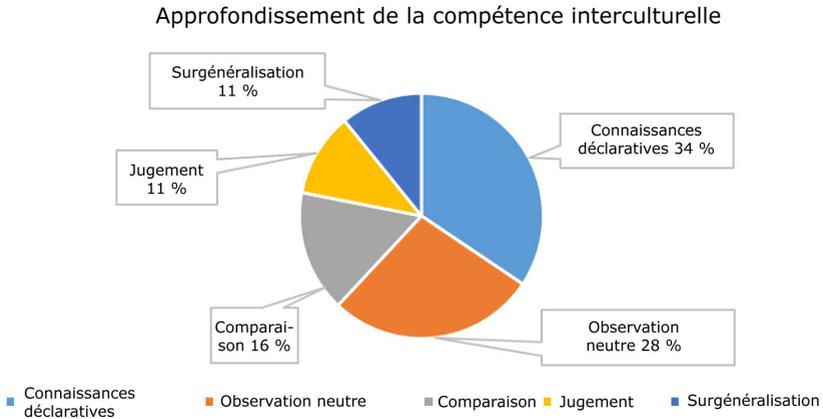


Fig. 5 : Documentation de l'approfondissement de la compétence interculturelle : répartition des catégories inductives.

Dans la catégorie « Connaissances déclaratives », les jeunes citent des thématiques de savoirs déclaratifs qu'ils ont effectivement élargis ou pour lesquels un potentiel est là. L'exemple suivant explique ce qui caractérise la distinction entre « effectif » et « potentiel » :

- ... comment s'organisait la Stasi et comment les allemands ont vécu véritablement le régime de la RDA.
- la façon de mettre l'adresse sur un enveloppe, les formules de politesse allemandes.

Dans ces deux phrases, les jeunes citent le domaine dans lequel ils semblent avoir acquis un savoir déclaratif, mais ne décrivent pas en détail le contenu concret. L'exemple montre que le jeune a appris qu'il existe certaines conventions concernant les lettres ou les formes de politesse en Allemagne, mais il n'écrit pas la forme qu'exige cette convention. Ces déclarations sont donc appelées « acquisition potentielle de connaissance » parce qu'elles ne permettent pas de constater concrètement si de nouvelles connaissances ont été acquises. Voici des exemples dans lesquels des connaissances déclaratives ont bien été acquises :

- *Am Anfang eines Briefes schreibt man chère, wenn man die Person gut kennt.*<sup>10</sup>
- *dass die Franzosen lange Schule haben und mittwochs frei haben.*<sup>11</sup>

La deuxième catégorie que l'on rencontre le plus fréquemment sont les observations neutres. Les apprenants décrivent ici ce qu'ils ont observé ou vécu, sans jugement de valeur. En voici quelques exemples :

- *In Frankreich trinkt man das Wasser aus dem Hahn und das Bettlaken besteht nur aus Bezug und Wolledecke.*<sup>12</sup>
- *Das Frühstück ist viel kleiner. Man trinkt heiße Getränke und Kakao aus Schalen.*<sup>13</sup>

La catégorie « Surgénéralisation » montre que ces images ne sont pas toujours représentatives puisqu'elles sont déduites à partir d'observations individuelles et sont généralisées à l'ensemble des Français ou des Allemands. On y trouve des déclarations stéréotypées dans lesquelles le groupe des Allemands ou des Français sont perçus comme point de référence et prototype. En voici quelques exemples :

- *Franzosen tragen alle enge Badehosen.*<sup>14</sup>
- *Franzosen singen nicht gerne.*<sup>15</sup>
- *...que les allemand aiment bien manger.*

Bien que certains apprenants relativisent ce genre de déclarations en les réduisant à un groupe de référence parmi les Allemands ou les Français, les surgénéralisations non relativisées constituent la majorité.

Les apprenants ont également recours à la comparaison pour décrire ce qu'ils ont retenu dans le domaine interculturel. Ils constatent des différences et des points communs entre les deux groupes de référence, qui parfois comportent des éléments très stéréotypés et qui constituent alors aussi une surgénéralisation inadéquate. En voici quelques exemples :

<sup>10</sup> Au début d'une lettre, on écrit „chère" quand on connaît bien la personne.

<sup>11</sup> ..., que les Français ont école longtemps et qu'ils n'ont pas cours le mercredi.

<sup>12</sup> En France, on boit l'eau du robinet et les lits sont faits juste avec un drap et la couverture en laine.

<sup>13</sup> Le petit-déjeuner est moins copieux. On boit des boissons chaudes et du cacao dans des bols.

<sup>14</sup> Les Français portent tous des maillots de bain moulants.

<sup>15</sup> Les Français n'aiment pas chanter.

- *Les allemands sont plus propre à la piscine que les français.*
- *Französische Jungs gehen lieber Shoppen als deutsche Jungs.*<sup>16</sup>
- *... que les allemands critiquent beaucoup moins que les français les gens qu'ils croisent dans la rue.*

La dernière catégorie inductive appartenant à la question de la compétence interculturelle est composée de jugements de valeur prononcés à l'encontre du contexte de la langue cible ou du groupe de référence. On y trouve aussi bien des jugements à connotation positive que négative, qui sont l'expression de représentations également stéréotypées et de surgénéralisations inadéquates. En voici quelques exemples :

- *Frankreich ist sehr stressig. Die Nummernschilder sind doof.*<sup>17</sup>
- *..., dass die Bettdecken scheiße sind und sie ohne Teller frühstücken.*<sup>18</sup>
- *Die Personen sind sehr nett in Deutschland.*<sup>19</sup>

Les fortes stéréotypisations sont sûrement dues en partie à l'intitulé de la question « Qu'ai-je appris aujourd'hui sur l'Allemagne/la France : le pays, les personnes, la musique allemande/française etc. ? », et cette critique s'adresse à nous-mêmes. Le journal de bord doit être modifié, on pourrait par exemple focaliser la question exclusivement sur le partenaire et son environnement : « Qu'ai-je appris aujourd'hui sur mon/ma partenaire et sa vie en Allemagne/en France ? » ou « Qu'est-ce que mon partenaire a raconté aujourd'hui sur sa vie en Allemagne/en France ? », voire même : « Qu'est-ce que mon partenaire pense de sa vie en Allemagne/France ? » Cela permettrait d'éviter au moins certaines généralisations.

### Suivi des erreurs

Dans le journal de bord, on demande aux apprenants quelles sont leurs erreurs préférées. Au sein de cette catégorie déductive, les réponses ont été réparties en catégories inductives. En voici la dispersion :

<sup>16</sup> Les garçons français aiment plus faire du shopping que les garçons allemands.

<sup>17</sup> La France est très stressante. Les plaques d'immatriculation sont bêtes.

<sup>18</sup> Les couvertures sont nulles et ils prennent le petit-déjeuner sans assiettes.

<sup>19</sup> Les gens sont très gentils en Allemagne.

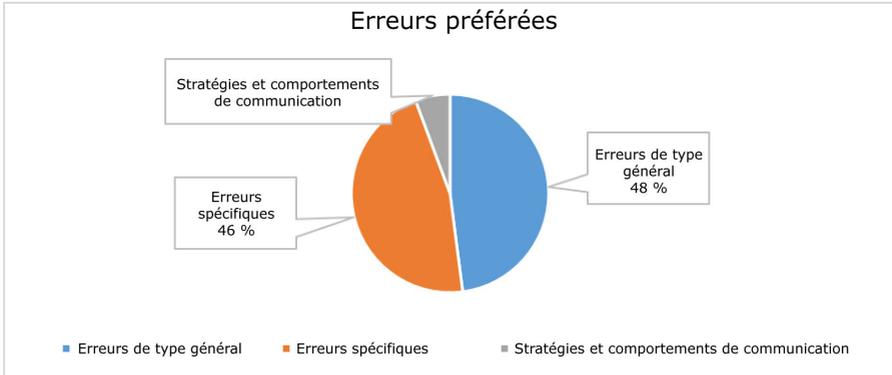


Fig. 6 : Suivi des erreurs : répartition des erreurs préférées par catégorie.

Dans la catégorie « Erreurs de type général », les apprenants citent surtout des catégories grammaticales, mais sans donner d'erreur concrète. Voici quelques exemples :

- *declinaisons*
- *conjugaison*
- *articles*
- *prononciation*
- *passé*
- *Satzbau*<sup>20</sup>
- *Akzente*<sup>21</sup>

Ces catégories renvoient pour la plupart à des difficultés d'apprentissage qui sont tout à fait prévisibles pour un francophone apprenant l'allemand et un germanophone apprenant le français. Les apprenants ont ici très certainement recours pour analyser les erreurs à leur expérience du cours de langue et aux explications de l'enseignant. Les notes ne rendent compte d'aucune personnalisation, et les erreurs ne sont pas différenciées en fonction de ce qui est important pour chacun, ce qui s'explique peut-être par la situation assez inhabituelle pour les apprenants de considérer de manière positive les erreurs et de les exploiter comme moteur d'apprentissage.

La catégorie « Erreurs spécifiques » en constitue l'opposé : les appre-

<sup>20</sup> Construction de la phrase

<sup>21</sup> Accents

nants nomment ici des erreurs concrètes. Elles méritent en outre très bien leur nom d'« erreurs préférées » car elles reflètent très bien l'individualité de chaque apprentissage et ont probablement un aspect émotionnel, à en juger la sélection ciblée. Voici quelques exemples d'erreurs spécifiques :

- *dire le w, h correctement*
- *er regnet ≠ es regnet*<sup>22</sup>
- *confondre aufwachen ≠ aufstehen*<sup>23</sup>
- *statt moi muss ich sagen je*<sup>24</sup>
- *Männer et pas mens*

Autrement qu'en ne faisant que nommer des catégories abstraites, les apprenants, en se concentrant de manière ciblée sur phénomène, sont plus à même de contrôler ces erreurs dans leur production linguistique et donc d'améliorer leur niveau en langue (voir la partie 1.2 dans cette contribution ; voir également Grotjahn & Kleppin 2015 : chapitre 6.1.2).

Les apprenants ne nomment pas que des erreurs spécifiques, mais citent aussi des stratégies de communication et d'apprentissage qu'ils considèrent bonnes ou mauvaises, et qu'ils souhaitent éviter ou utiliser. En voici quelques exemples :

- *... den Satz / das Wort wortwörtlich zu übersetzen*<sup>25</sup>
- *... die Wörter so zu schreiben, wie man sie ausspricht*<sup>26</sup>
- *... mehr Französisch in der Öffentlichkeit reden*<sup>27</sup>
- *Ich rede mit den Franzosen manchmal falsches Deutsch, weil ich mich unsicher fühle. Aber das werde ich mir abgewöhnen*<sup>28</sup>
- *Ich rede dazwischen Englisch, wenn mir ein Wort fehlt, aber ich möchte es weglassen.*<sup>29</sup>

<sup>22</sup> Ça pleut ≠ il pleut

<sup>23</sup> Confondre se réveiller ≠ se lever

<sup>24</sup> Au lieu de moi, je dois dire je

<sup>25</sup> Traduire la phrase/le mot littéralement.

<sup>26</sup> Écrire les mots comme on les prononce.

<sup>27</sup> Plus parler français devant les autres.

<sup>28</sup> Parfois, je parle mal allemand avec les Français parce que je ne sens pas à l'aise. Mais je vais arrêter.

Commentaire des auteurs : ici, l'apprenant germanophone promet à l'avenir de ne plus parler un « allemand simplifié » pour que le partenaire français le comprenne mieux, mais il souhaite donner un input correct de sa langue maternelle.

<sup>29</sup> Je parle anglais dès qu'un mot me manque, mais je voudrais arrêter.

Les jeunes n'utilisent donc pas le contexte de communication authentique dans la langue étrangère pour améliorer leurs compétences linguistiques, mais aussi pour élargir leur répertoire de stratégies (cf. l'article précédent: « Les compétences développées par les apprenants en tandem linguistique » de Maud Ciekanski).

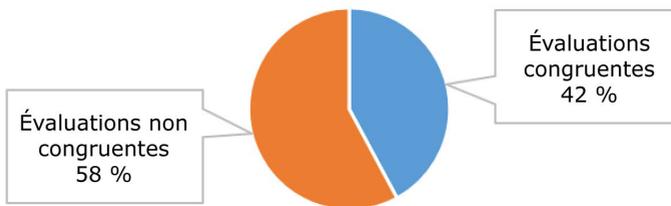
Ce qui est intéressant ici, c'est qu'en répondant à ces questions, les apprenants procèdent d'eux-mêmes, et en partie implicitement, à une catégorisation de leurs erreurs linguistiques en différents types. Dans le domaine des erreurs d'apprentissage des langues, ils identifient par exemple les interférences et les fautes :

- *Je confonds souvent l'anglais et l'allemand quand je parle.*
- *... Wörter vergessen, die ich eigentlich kenne.*<sup>30</sup>

### 3.3 Auto-évaluations et évaluations par un tiers commentées faites à la fin du cours

Au total, nous disposons de 57 auto-évaluations et évaluations par un tiers réalisées à partir de l'échelle d'évaluation, pour 65 participants au cours. 53 de ces évaluations ont été commentées. Du point de vue de l'analyse quantitative, il est ici aussi intéressant de se pencher sur la répartition de la concordance et la divergence entre les auto-évaluations et celles réalisées par un tiers.

#### Concordance entre auto-évaluation et évaluation par un tiers



■ Évaluations congruentes

■ Évaluations non congruentes

Fig. 7 : Répartition de la concordance entre les auto-évaluations et celles faites par un tiers à la fin du cours.

<sup>30</sup> J'oublie des mots que je connais.

Par rapport aux auto-évaluations et aux évaluations faites par un tiers au début du cours, la part des concordances après deux semaines de travail intensif lors desquelles les apprenants se sont constamment auto-évalués, a légèrement augmenté avec sept points. Aucune différence n'est à noter quant à la répartition des auto-évaluations ou évaluations par un tiers plus positives. Même à l'issue du travail en tandem, les évaluations réalisées par les tiers restent plus positives que les auto-évaluations.

## Divergence

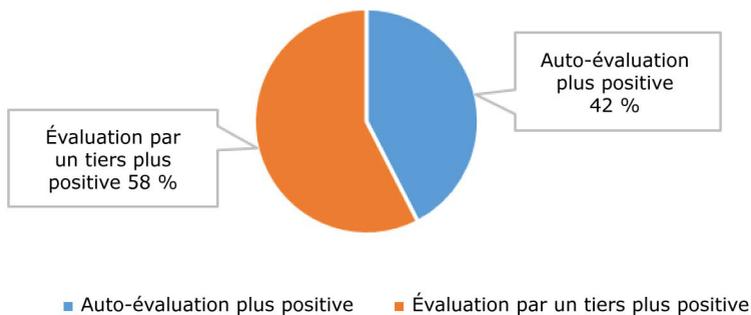


Fig. 8 : Répartition des divergences entre auto-évaluations et évaluations faites par des tiers à l'issue du cours.

En plus de l'évaluation à l'aide de l'échelle de notation, on a demandé aux participants de commenter chacune de leur évaluation. Comme on pouvait s'y attendre, les commentaires des auto-évaluations et de celles réalisées par un tiers comportent des aspects qualitatifs de diverses natures concernant la compétence communicative dans la langue étrangère. En effet, les apprenants ont tenu compte de critères tels que l'aisance à l'oral, leur propre ressenti de la réussite de la communication, les acquisitions de moyens linguistiques ainsi que l'évolution de leur profil d'apprentissage.

### Aisance

Le critère d'« aisance » se base ici sur un tempo adapté à l'oral et sur le rythme des déclarations faites dans la langue étrangère. En voici quelques exemples :

- *beaucoup plus d'aisance*
- *spontanéité*

### Réussite de la communication

Dans cette rubrique, les apprenants et leur partenaire de langue maternelle donnent une estimation de la manière dont ils ont interagi. On retrouve des exemples d'actes de paroles concrets ou des compétences partielles, associées à des caractéristiques qualitatives. Voici des exemples de communication réussie :

- *...versteht es meistens auch, wenn man schnell redet.*<sup>31</sup>
- *... kann seine eigene Meinung gut erklären*<sup>32</sup>

### Évolution du profil d'apprentissage

Les apprenants ont en outre évalué d'eux-mêmes la manière dont leur manière d'apprendre a évolué, bien qu'on ne les ait pas explicitement invités à le faire, ce qui a positivement surpris les auteurs. Les apprenants évoquent ici leur utilisation de stratégies de communication et d'apprentissage :

- *Ich habe gelernt, mir Sachen aus dem Kontext zu holen und mir so Wörter selbst zu erschließen.*<sup>33</sup>
- *Wenn sie ein Wort nicht kennt, was nicht häufig vorkommt, umschreibt sie sehr gut.*<sup>34</sup>
- *... dass man sich auch mit Mimik gut verständigen kann.*<sup>35</sup>

Les apprenants évoquent en partie les stratégies sociales au sein de l'interaction dans la langue étrangère :

- *... dass ich in manchen Situationen auf meinen Partner angewiesen*

<sup>31</sup> Comprend aussi la plupart du temps quand on parle vite.

<sup>32</sup> Arrive bien à expliquer son avis.

<sup>33</sup> J'ai appris à piocher des choses du contexte et à apprendre comme ça des nouveaux mots.

<sup>34</sup> Quand elle ne connaît pas un mot, ce qui n'arrive pas souvent, elle sait très bien le décrire.

<sup>35</sup> Qu'on peut aussi se faire comprendre par la mimique.

*bin, z.B., weil ich ein Wort nicht weiß.*<sup>36</sup>

- ... *spontan zu sein und Hilfe anzunehmen.*<sup>37</sup>

Une autre catégorie s'avère également très intéressante. Elle regroupe différentes déclarations concernant l'évolution du profil d'apprentissage. Les apprenants y expliquent comment leur attitude vis-à-vis des difficultés de communication a changé, et comment ils réagissent face aux obstacles. On peut citer en exemple les déclarations suivantes :

- ... *à ne plus avoir peur de mon niveau d'allemand.*
- ... *à ne pas avoir peur de se tromper.*
- ... *il fait des efforts pour communiquer.*
- ... *mit weniger Zurückhaltung zu sprechen.*<sup>38</sup>
- ... *mich zu trauen, einfach loszusprechen, egal ob ich manche Vokabeln nicht kenne.*<sup>39</sup>

Ces déclarations montrent qu'à l'issue du cours, les apprenants considèrent sous un autre angle la communication dans la langue étrangère. Ils ont surtout utilisé les opportunités de communication authentique pour se défaire de leur peur de s'exprimer.

### Moyens linguistiques

Dans cette catégorie, les apprenants collectent les moyens linguistiques qu'ils ont acquis pendant le travail en tandem. Leur sélection se compose le plus souvent de mots isolés, de collocations, d'expressions, de tournures idiomatiques ainsi que de phénomènes grammaticaux précis. Dans l'ensemble, ces entrées sont similaires à celles de la documentation consignée en continu dans la partie du journal sur le progrès linguistique. Nous avons donc renoncé à citer ici des exemples.

<sup>36</sup> ... que dans certaines situations, je dépends de mon partenaire, par exemple parce que je ne connais pas un mot.

<sup>37</sup> ... être spontané et accepter qu'on m'aide.

<sup>38</sup> ... à parler avec moins de retenue.

<sup>39</sup> ... à ne pas avoir peur de me mettre à parler, même si je ne connais pas tout le vocabulaire.

### 3.4 Évaluation du potentiel du travail en tandem

Les réponses que les apprenants ont données à cette question ciblée n'ont pas été évaluées de manière systématique. On retrouve une analyse plus poussée des évaluations des apprenants au chapitre 2. Il semble cependant s'en dégager dans l'ensemble une tendance positive. Les apprenants citent différents aspects qu'ils identifient comme les raisons de leur réussite d'apprentissage. Parmi celles-ci, ils nomment surtout l'utilisation de stratégies de communication et d'apprentissage spécifiques au tandem, comme le montrent les exemples suivants :

- *Wichtig war auch, dass man die Wörter, die man neu gelernt hat, aufschreibt und versucht in den neuen Satz mit einzusetzen oder das Wort oder den Satz wiederholt. Außerdem, dass man fragt, wenn man etwas nicht versteht oder nicht weiß, wie man etwas schreibt oder man nicht weiß, wie man es ausspricht. Ich habe dadurch große Fortschritte gemacht.*<sup>40</sup>
- *Mir hat das Sprechen und die Aussprache von den französischen Wörtern sehr geholfen. Ich habe das Wort von einem Franzosen hören müssen um zu wissen, wie man es ausspricht. Mir hat es sehr gut geholfen auch in Gruppen Sätze einfach zu hören. In Gesprächen habe ich oftmals auf die Aussprache geachtet und dann gefragt, was es heißt. Die Anwendung der Zeit habe ich dann später versucht herauszufinden. Mir hat alles geholfen. Jetzt fühle ich mich in der französischen Sprache besser als vorher. Die Tandemarbeit hat mir sehr viel geholfen und es hat Spaß gemacht.*<sup>41</sup>

Les apprenants exploitent le potentiel du contexte du tandem pour mettre des stratégies en pratique, comme par exemple noter l'input du partenaire locuteur natif du tandem, ou de se concentrer sur des aspects

<sup>40</sup> Ce qui est important aussi, c'est d'écrire les mots qu'on vient d'apprendre et d'essayer de les employer dans de nouvelles phrases ou de répéter le mot ou la phrase. Mais aussi de demander quand on ne sait pas comment ça s'écrit ou ça se prononce. C'est comme ça que j'ai fait beaucoup de progrès.

<sup>41</sup> Ce qui m'a beaucoup aidé, c'est de parler et la prononciation des mots français. J'ai dû écouter un Français dire un mot pour savoir comment on le prononce. Ça m'a beaucoup aidé aussi d'écouter tout simplement des phrases quand on était en groupe. Pendant les conversations, souvent, je me suis concentré sur la prononciation et demandé ensuite ce que ça voulait dire. J'ai ensuite essayé de comprendre l'emploi des temps de conjugaison. Tout m'a beaucoup aidé. Maintenant, je me sens mieux dans la langue française qu'avant. Le travail en tandem m'a beaucoup aidé et j'ai bien aimé.

précis de la langue étrangère, comme la prononciation. Ils distinguent ainsi le travail en tandem de la communication authentique dans la langue étrangère, car ces stratégies ne sont pas caractéristiques de la communication exolingue usuelle, du moins celle dans laquelle il s'agit de transmettre un contenu.

De plus, les apprenants citent dans leurs remarques les aspects sociaux de la communication dans la langue étrangère avec un partenaire « qui a le même statut qu'eux », c'est-à-dire qui, comme eux, apprend une langue étrangère. Trois exemples l'illustrent :

- *Am meisten hat mir geholfen, dass das hier nicht wie Schule ist. Wir hatten einen eigenen Partner, der uns geholfen hat bzw. wir denen. Die Freundschaften, die entstanden sind, haben alles sehr viel einfacher gemacht. Mit einem Partner zu arbeiten ist sehr viel besser, weil man so viel mehr und besser lernen kann.*<sup>42</sup>
- *Am meisten hat mir geholfen, dass mein Partner mir geholfen hat. Dass er sich die Mühe gemacht hat und es so lange probiert hat, bis ich es verstanden habe.*<sup>43</sup>
- *Le fait d'être à deux aide énormément à progresser... On apprend à communiquer par ses propres moyens mêmes quand on a pas forcément les bons mots de vocabulaire. Le partenaire peut aussi aider à trouver un mot ou une expression .... Le plus important est que ce système est réciproque. Les deux partenaires sont sur un pied d'égalité et s'entraident mutuellement. De plus, le fait qu'on discute fait sorte d'apprendre beaucoup sans vraiment s'en rendre compte, en créant parfois des amitiés, ce qui fait que les discussions continuent largement en dehors du cadres des activités, puis que nous vivons tous ensemble.*

Cependant, dans l'environnement social du cours binational, les partenaires de tandem ne sont pas les seuls à apporter leur aide à l'autre ; l'intervention des animateurs de langue est aussi jugée utile :

- *La proximité avec les partenaires permettait de parler plus spontanément, la surveillance des animateurs qui sont très patients et toujours de bon conseil. Le fait d'être en immersion totale avec les*

<sup>42</sup> Ce qui m'a le plus aidé, c'est qu'ici, ce n'est pas comme à l'école. On avait un partenaire qui nous a aidés ou nous lui. On est devenus amis et ça a tout simplifié. Travailler avec un partenaire, c'est mieux parce qu'on apprend plus et mieux.

<sup>43</sup> Ce qui m'a le plus aidé, c'est que mon partenaire m'a aidé. Qu'il se soit donné du mal et qu'il ait essayé jusqu'à ce que je comprenne.

*allemands aide aussi beaucoup.*

Certaines réponses montrent que les apprenants ne font pas toujours suffisamment de distinction entre tandem et communication dans la langue étrangère. Ils évoquent l'input élevé dans la langue étrangère, mais qui n'est pas exclusivement spécifique au tandem. On retrouve ici plutôt les caractéristiques générales de la communication exolingue :

- *Das Tandem Programm war sehr hilfreich. Man musste Sachen erklären um sich zu verständigen. Ich fand es sehr hilfreich, dass wir kein Wörterbuch hatten, weil man so gelernt hat, Sachen besser zu erklären. Ich fand es gut, dass man auch bei dem Nachmittagsprogramm immer gemischte Gruppen hatte, so konnte man rund um die Uhr lernen.*<sup>44</sup>
- *Am meisten hat mir die Freizeit geholfen. Wir waren alleine und mussten dadurch uns verständigen können. Ich habe vor allem gelernt zu umschreiben und mit Gesten zu sprechen. Ich habe viel zugehört und selbst gemerkt, dass ich nach und nach immer mehr verstanden habe.*<sup>45</sup>

Un autre aspect qui a été abordé dans cette question ciblée a été l'individualisation. Les apprenants font une distinction entre leurs expériences d'apprentissage de la langue étrangère à l'école et le tandem, ou le programme d'un cours de langue binational. Ils identifient en particulier des différences sociolinguistiques :

- *Durch das Bewohnen des Zimmers mit einem Franzosen, hat man oft Redewendungen oder Wörter gehört und gelernt der Jugendsprache, die man in der Schule nicht kannte oder lernte.*<sup>46</sup>

<sup>44</sup> Le programme du tandem a été très utile. On devait beaucoup expliquer pour communiquer. J'ai trouvé utile qu'on n'ait pas de dictionnaire parce que comme ça, on a appris à mieux expliquer. J'ai trouvé bien aussi qu'on soit l'après-midi en groupes mélangés. Ça nous a permis d'apprendre toute la journée.

<sup>45</sup> C'est le temps libre qui m'a aidé le plus. On était tout seul et on a dû se comprendre. J'ai surtout appris à décrire et à parler par gestes. J'ai beaucoup écouté et remarqué que je comprenais de mieux en mieux.

<sup>46</sup> Comme un Français dormait dans la chambre, on a souvent entendu et appris des expressions ou des mots de la langue des jeunes qu'on ne connaissait pas et qu'on n'a jamais appris à l'école.

#### 4. Ce que nous apprennent ces résultats et quelles recommandations en tirer

L'étude des journaux de bord avait deux objectifs : d'une part, elle devait, dans la mesure où les entrées des journaux de bord le permettaient, analyser

- si et comment l'apprentissage se fait dans les cours tandem,
- dans quelle mesure les apprenants sont à même de donner des informations sur leurs propres compétences linguistiques et les compétences de leur partenaire,
- si et dans quelle mesure les apprenants ont conscience de leurs progrès et réussissent à les nommer.

Ces questions se sont posées parce que l'OFAJ souhaitait avoir un aperçu approfondi des avantages spécifiques aux cours en tandem pour l'apprentissage de la langue partenaire. Pour y répondre, un test de langue aurait été inapproprié car l'apprentissage en tandem est un processus très individuel qui est certes guidé par des exercices, mais qui aboutit à des résultats très divergents de par l'aspect ouvert des exercices et les caractéristiques particulières du contexte d'apprentissage tandem.

D'autre part, cette étude devait servir à analyser si et dans quelle mesure le journal de bord représente un instrument utile d'accompagnement d'apprentissage.

Les entrées du journal de bord font état d'un large éventail de profondeurs de réflexion, ce qui était prévisible. On l'observe dans les réponses des apprenants, lorsqu'ils citent des expressions dont ils souhaitent se rappeler, notent des erreurs spécifiques ainsi que leurs réflexions concernant les stratégies de communication et d'apprentissage, et leurs idées pour changer leur comportement d'apprentissage.

Les résultats de l'analyse des thèmes lexicaux montrent que pendant les cours binationaux les jeunes ont travaillé en respectant de près la structure des exercices. Il n'est pas sûr qu'il soit recommandé de vouloir s'en éloigner pour donner plus de place à l'individualisation dans le travail en tandem. Cela doit être décidé en fonction de chaque constellation de groupe, ses besoins et ses objectifs.

Pour mémoriser les mots de vocabulaire, les apprenants ont utilisés des listes bilingues, qui rappellent fortement l'apprentissage du vocabulaire comme il est traditionnellement pratiqué à l'école. Or, la recherche en langue étrangère a aujourd'hui permis de comprendre qu'il est plus facile

de retenir des unités lexicales en s'appuyant sur la structure intérieure du lexique mental via leur mise en réseau à l'intérieur de champs lexicaux (voir la partie 1.2 de cette contribution). Sur ce point, il semble qu'il serait important d'élargir le répertoire de stratégies des apprenants. On pourrait par exemple aborder les stratégies de mémorisation de vocabulaire pendant les cours en tandem, dans les exercices. On pourrait imaginer une partie d'exercice qui servirait à développer les compétences communicatives, avec pour intitulé :

Comment est-ce que je peux m'y prendre, ou mon partenaire, lorsque nous voulons apprendre certaines expressions ? Quelles recommandations pouvons-nous donner aux autres binômes de tandem ?

Puisque les phrases personnalisées peuvent avoir un aspect affectif qui garantit une meilleure mémorisation, il serait important d'encourager plus encore à noter et écrire des productions linguistiques personnalisées. Le journal de bord semble être approprié, mais dans ce cas, les encadrants doivent guider clairement les apprenants.

Dans la perspective du développement de la compétence interculturelle, il serait important d'encourager à briser par la discussion les représentations d'images « faussées » et les surgénéralisations. Si l'on tient compte de l'importance accordée tout particulièrement à la rencontre interculturelle dans les programmes linguistiques de l'OFAJ, les encadrants pourraient *a fortiori* amorcer une réflexion auprès des apprenants sur l'expérience interculturelle. Surtout, si l'on veut utiliser le journal de bord pour cela, l'intitulé des questions doit être changé pour éviter les généralisations qui ont été données en réponse. Une solution serait de prendre pour point de départ une problématique qui place le partenaire et son environnement plus au premier plan et qui donc incite l'apprenant à prendre la perspective de l'autre, du moins partiellement :

- « Ce que j'ai appris aujourd'hui sur mon partenaire et sa vie en Allemagne ou en France »
- « Ce que mon partenaire m'a raconté aujourd'hui sur sa vie en Allemagne ou en France »
- « Ce que mon partenaire pense de sa vie en Allemagne ou en France »

Les encadrants qui ont participé à cette étude étaient tous plus ou moins sceptiques vis-à-vis du journal de bord. Lors de la présentation des évaluations des cours linguistiques binationaux à la conférence de Berlin Wannsee le 6 novembre 2015, certains praticiens actifs dans les

cours ont critiqué le fait que l'utilisation d'un journal de bord rappelait l'enseignement des langues étrangères à l'école et qu'il était préférable de ne pas alourdir le contexte du tandem en imposant aux apprenants des exercices supplémentaires. Il n'a pas été possible de savoir si cela correspondait à l'avis des apprenants. Or, on ne peut utiliser le journal de bord pour accompagner l'apprentissage dans le contexte de l'OFAJ qui n'est pas voué à la certification, que si et seulement si les encadrants acceptent cet instrument et qu'ils sont convaincus de son bien-fondé. Il est donc important de présenter le journal de bord et ses fonctions lors des formations et réunions. Le travail avec un journal de bord peut surtout servir à faire prendre conscience aux apprenants de leurs progrès, et atteindre ainsi une meilleure mémorisation. Souvent, les apprenants n'ont aucune visibilité des connaissances qu'ils acquièrent pendant les cours en tandem. Les cours en tandem sont divertissants, ce que les apprenants n'ont jamais associé dans les contextes d'apprentissage précédents avec de quelconques progrès. À notre avis, l'analyse minutieuse des auto-évaluations et des évaluations par les pairs ainsi que les commentaires à la fin du journal de bord concernant les progrès perçus et le potentiel du tandem montre que de nombreux jeunes n'ont aucune difficulté à utiliser le journal de bord et qu'ils peuvent en tirer profit. Selon nous, il serait même pensable de développer une application de journal de bord que les apprenants pourraient remplir dans le cadre de leurs activités dans les médias sociaux.

## Bibliographie

- Anderson, Neil J. (2012), « Metacognition : Awareness of Language Learning. » Dans : Mercer, Sarah, Ryan, Stephen & Williams, Marion (2012), *Psychology for Language Learning. Insights from Research, Theory and Practice*. London : Palgrave Macmillan. pp. 169-187.
- Bandura, Albert (2003), *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. New York : Freeman.
- Bellingrodt, Lena (2011), *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987), *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanche, Patrick & Merino, Barbara J. (1989), « Self-assessment of foreign-language skills : Implications for teachers and researchers. » *Lan-*

*guage Learning* 39: 3, pp. 75-93.

- Böcker, Jessica (2013), « Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem - am Beispiel des Bochumer Tandem-Logbuchs. » Dans : Hahn, Natalia & Reinecke, Katja (Hrsg.) (2013), *Erfahrungen mit Sprachlern-tandems : Beratung, Begleitung und Reflexion*. Freiburg : Pädagogische Hochschule Freiburg. pp. 7-30.
- Bräuer, Gerd (2000), *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau.
- Conseil de l'Europe (2001) : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Version en ligne : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- Dönhoff, Ilka (2015), « Das digitale Dossier im Sprachtandem - Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie zum ePortfolio EPOS ». *die hochschullehre* 1.
- Emig, J. (1977). « Writing as a mode of learning ». *College Composition and Communication* 28, 122-128.
- Fink, Matthias C. (2010), *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Hohengehren : Schneider.
- Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin (2015). *Prüfen, Testen, Evaluieren* [Deutsch Lehren Lernen, Band 7], München: Langenscheidt/Klett.
- Kleppin, Karin (2008), « Selbstevaluation ». Dans : Tesch, Bernd ; Leopold, Eynar & Köller, Olaf (dir.) (2008), *Bildungsstandards Französisch : konkret. Sekundarstufe I : Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsansregungen*. Berlin : Cornelsen Scriptor, pp. 205-215.
- Kleppin, Karin (2010), « Fehler und Fehlerkorrektur ». Dans : Krumm, Hans-Jürgen ; Fandrych, Christian ; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (dir.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York : de Gruyter. pp. 1060-1072.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland - Secrétariat de la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder] (dir.) (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. [en ligne : [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf). 01.06.2016]
- Kolb, Annika (2007), *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen : Narr.
- Kühn, Bärbel & Perez Cavana, Maria Luisa (dir.) (2012), *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner autonomy and self-assess-*

- ment. New York : Routledge.
- Lesničar, Barbara ; Nezbeda, Margarete ; Speitz, Heike ; Tchang-George, Martine & Türk, Ülle (2011), *Using the European Language Portfolio*. Graz : Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- Mayring, Philipp (2000), Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung – Forum : Qualitative Social Research 1 (2). En ligne : <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (Stand: 20.02.2017)
- Mayring, Philipp (2010<sup>11</sup>), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel. Beltz.
- Neveling, Christiane (2004), *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategien und als Forschungsverfahren. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen : Narr.
- Schmidt, Richard (2010), « Attention, awareness, and individual differences in language learning ». Dans : Chan, W.M. ; Chi, S., Cin, K.N. ; Istanto, J. ; Nagami, M. ; Sew, J.W. ; Suthiwan, T. & Walker I. (2010), *Proceedings of CLaSIC 2010*. Singapore : National University of Singapore, Centre for Language Studies, pp. 721-737.
- Stork, Antje (2010), « Lerntagebücher ». Dans : Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (dir.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Verber : Friedrich Verlag, pp. 261-265.
- Weinert, Franz E. (1982), « Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts ». *Unterrichtswissenschaft* 1: 10, pp. 99-110.

# 4 Comment former à l'approche Tandem : le défi de la formation des encadrants

## 1. Pourquoi une formation ?

Le public cible et le cadre des cours binationaux soutenus chaque année par l'OFAJ sont très variés : des jeunes entre 12 et 18 ans, des volontaires du VFA<sup>1</sup>, des étudiants ou encore des adultes ; tous participant selon les contextes à des rencontres linguistiques, sportives, universitaires, scouts et encore beaucoup d'autres.

Quand l'OFAJ subventionne ces programmes, il est attendu que les cours tandem soient menés par des encadrants formés à l'approche tandem pour assurer une certaine qualité dans la préparation et la réalisation de ce cours.

Pour que les différents partenaires organisateurs de cours tandem puissent répondre à cette exigence, l'OFAJ propose une fois par an une formation de 6 jours pour les futurs encadrants. Celle-ci a pour but de faire vivre une rencontre franco-allemande et d'expérimenter l'approche tandem, tout en proposant comme objectifs finaux : s'approprier les notions propres à l'apprentissage en tandem, être capable de préparer des activités linguistiques, planifier un programme de cours binational et animer un cours tandem.

Concernant les ressources à disposition, les participants découvrent par exemples deux publications de l'OFAJ intitulées *Tête à tête* et *Tête à tête macht Schule*. Elles ont été éditées pour proposer aux (futurs) encadrants, comme source d'inspiration, une gamme de thèmes mais également des propositions d'activités variées toutes prêtes, à adapter éventuellement selon le public cible et le contexte.

Les participants découvrent en effet que le choix de chaque activité est surtout lié à l'objectif linguistique. En fonction des activités du pro-

<sup>1</sup> Volontariat Franco-Allemand.

gramme, les objectifs linguistiques et culturels sont déterminés par leurs enjeux de communication auxquels il est indispensable de préparer les participants. Tout cela étant intrinsèquement lié aux besoins spécifiques des participants qui auront été préalablement ciblés par les encadrants. Force est de constater que tout cours tandem regroupe des participants dont les niveaux linguistiques sont parfois très variés et l'approche tandem a justement pour but de donner la possibilité à chacun de progresser selon ses besoins.

## 2. Les participants à la formation

Au regard de la diversité des cours binationaux, les attentes des participants à la formation sont tout aussi nombreuses que le profil des personnes est varié. Entre les étudiants qui s'engagent dans une association pour le temps des vacances d'été, et les bénévoles investis dans une organisation pour plusieurs années, l'hétérogénéité dans le groupe se manifeste par différents aspects et influence aussi en partie le contenu et le déroulement de la formation :

Les attentes :

La majorité du groupe ne connaît pas du tout le travail en tandem ou a peut-être juste vécu des situations en tandem lors d'un séjour linguistique comme participant. Mais parfois, certaines personnes connaissent déjà l'approche tandem parce qu'elles travaillent dans des programmes franco-allemands avec des cours tandem intégrés. Celles-ci souhaitent alors approfondir leur expérience du tandem et découvrir l'envers du décor, cette fois-ci comme encadrant.

C'est pourquoi, en début de formation, les attentes des participants vont de « découvrir les principes du travail en tandem avec des activités et des idées pratiques » jusqu'à « s'approprier de nouvelles méthodes et de nouvelles activités à proposer » tout en souhaitant une formation axée sur la pratique.

Ces craintes et ces attentes sont toujours prises en considération par les formateurs et correspondent en réalité tout à fait au choix méthodologique adopté qui consiste à découvrir par la pratique l'approche tandem avant d'assimiler les notions théoriques à retenir.

## Les compétences linguistiques :

Il s'agit d'une formation binationale dans laquelle tout le monde peut s'exprimer à tout moment soit en allemand, soit en français. La majorité des participants a le bagage linguistique nécessaire pour suivre sans problèmes les échanges dans les deux langues. Toutefois, il peut arriver qu'une médiation pendant les temps formels de la formation soit nécessaire afin de pallier les éventuelles incompréhensions. Dans ce cas-là, les formateurs ou les participants eux-mêmes sont en charge d'expliquer les éléments posant problème, soit par une traduction ponctuelle, soit reformulation, aucun interprète n'étant présent pendant la formation.

## Le profil individuel :

Les participants maîtrisent bien la langue partenaire parce qu'ils ont vécu ou vivent actuellement dans l'autre pays pour étudier ou travailler, ont fait des études interculturelles ou ont déjà encadré des rencontres franco-allemandes. Mais ils connaissent peu, voire pas du tout les aspects pédagogiques et didactiques de l'enseignement d'une langue qu'il faut prendre en considération pour préparer une unité tandem ou un cours tandem<sup>2</sup> dans son intégralité.

Certains d'entre eux ont déjà suivi une formation d'animation linguistique ou d'animateur interculturel de l'OFAJ. Cela va être une base importante pour eux qui se révèle aussi très enrichissante pour l'ensemble du groupe à l'occasion des échanges qui ont lieu pendant les phases de réflexion mais aussi pendant les discussions informelles.

L'hétérogénéité du profil des participants est perçue comme une richesse au sein du groupe : cela permet d'envisager une formation vivante, enrichie par les échanges d'expériences et de pratiques des uns et des autres.

<sup>2</sup> Une unité tandem propose un thème qui peut être abordé en faisant une ou plusieurs activités en tandem. Le cours tandem, par contre, représente l'ensemble des unités tandem. Il prend en compte la progression de l'apprentissage linguistique pendant le séjour dans sa totalité.

### 3. Le rôle des formateurs

Les formateurs se basent sur leur riche expérience de terrain des cours tandem complétée des aspects théoriques essentiels à transmettre.

Il est proposé aux participants de découvrir par la pratique leur futur rôle d'encadrant en étant par moments eux-mêmes dans la posture d'apprenant. Cette double casquette est alternativement pensée comme un événement à vivre avant d'être pensé en termes pédagogiques et didactiques.

Il n'est pas attendu que les formateurs apportent un programme de cours prêt à l'emploi pour les futurs encadrants. C'est à ces derniers de se construire leur propre bagage nécessaire à l'encadrement d'un cours tandem, en comptant sur l'aide, bien sûr, des formateurs qui proposent des activités pensées dans ce sens. Tout comme un encadrant de cours tandem, ils adoptent le rôle d'encadrant pour guider les participants vers l'autonomie dans la constitution de leur apprentissage pratique au cours du stage de formation. Ils restent à l'écoute des participants, apportent précisions et conseils tout en communiquant le maximum d'astuces qui pourraient être utiles.

Ainsi, les formateurs ont pour objectif de susciter la curiosité des participants, de stimuler leur sens critique, leur créativité et leur assurance pour la conception et la mise en place d'un programme de cours binational tout comme l'élaboration d'une unité tandem.

### 4. Méthodologie et contenus de la formation

Durant la semaine de formation, des journées entières de travail sont proposées, complétées de quelques soirées pour la mise en pratique d'activités, telle que la soirée des spécialités<sup>3</sup>, un classique des rencontres tandem. Notons que l'hébergement et le lieu de formation sont au même endroit pour tous les participants : cela crée une dynamique de groupe similaire à un cours binational (partage des chambres en tandem, repas communs, etc.). Dans ce contexte, les participants sont invités à participer activement à toutes les phases de la formation, tant dans les temps formels que les temps informels.

<sup>3</sup> La « soirée des spécialités » a pour objectif de faire découvrir la ville ou la région d'origine des participants au reste du groupe à travers des jeux, des mimes ou autre.

Les thèmes de la formation suivent une chronologie très logique qui va de la découverte de l'approche tandem à la préparation concrète d'un cours tandem. On entend ici le contenu du cours binational sur le format classique de deux semaines : la première semaine dans un pays, la semaine suivante, dans l'autre pays. Au sein de ce cadre défini, les journées proposent des activités tandem mais aussi généralement des temps moins formels où des activités sportives ou culturelles sont proposées aux participants.

Mais avant d'en arriver là, il faut d'abord découvrir l'approche tandem.

L'introduction aux principes du tandem permet d'aborder les notions d'apprentissage non-formel (apprentissage extra-scolaire, apprentissage de stratégies non-verbales), d'autonomie (se fixer des objectifs, être sensibilisé à l'évolution de son apprentissage) et de réciprocité (unité de temps, unité de langue et entre-aide entre les partenaires), de dégager les avantages de l'apprentissage en tandem tout comme les conditions nécessaires au travail en tandem.

Ensuite est proposée une réflexion sur les différents rôles des partenaires tandem : le rôle de « l'expert » (le locuteur natif) et le rôle de « l'apprenant » (le partenaire qui s'exprime dans la langue cible). Ces précisions sont essentielles pour aborder par la suite la question de la correction en tandem : quand, comment et sous quelle forme se fait-elle<sup>4</sup> ?

Très rapidement et tout au long de la semaine de formation, les participants sont amenés à réfléchir sur des activités concrètes après les avoir testées. Ils vont vivre l'expérience d'une activité en extérieur telle que la découverte du lieu ou bien ils sont invités à tester des fiches de *Tête à tête*, (voir exemple en annexe). En effet, il est primordial de jouer le rôle « d'apprenant » avant d'envisager le rôle « d'encadrant » : cela permet de cibler concrètement les objectifs, d'être confronté aux difficultés éventuelles, d'envisager des stratégies pour les difficultés soulevées. Ensuite, les participants sont en bonne posture pour saisir les enjeux du rôle d'encadrant : proposer des activités adaptées au profil et au niveau du groupe cible, formuler des consignes claires et adaptées, parer aux éventuelles difficultés.

Un point de la formation concerne l'interculturel dans une rencontre binationale. Il s'agit ici d'une sensibilisation et non d'un approfondissement très théorique. Les participants sont invités à réfléchir aux enjeux pour leur groupe cible se préparant ainsi aux activités éventuelles à mettre en place. Comprendre comment l'interculturel se fonde dans toute activité tandem et n'est pas un point spécifique du programme de cette formation.

<sup>4</sup> Voir la contribution sur le journal de bord.

Bien sûr leur propre rôle, en tant qu'encadrant d'un cours tandem, fait l'objet d'une réflexion spécifique (place, rôle et modes d'intervention). L'objectif n'est pas de devenir un encadrant « parfait », mais plutôt de saisir comment accompagner l'apprentissage des participants du cours tandem, comment s'assurer de proposer des consignes compréhensibles, comment s'organiser et définir son rôle au sein de l'équipe d'encadrants.

Enfin, les participants sont invités à préparer un programme de cours binational. C'est l'occasion pour eux de se confronter à la planification et à la mise en place d'un cours tandem, tout en gardant à l'esprit le cadre des directives de l'OFAJ. Il s'agit également de tenir compte d'un public spécifique, de s'adapter aux conditions d'un cours dans un cadre spécifique (rencontre sportive, scouts, échange universitaire, etc.). Cette phase finale n'est pas sans difficultés à surmonter, tant le contenu des journées précédentes est dense et que la planification d'un programme de cours nécessite la considération de paramètres variés.

La formation est basée sur une alternance et une variation des méthodes de travail. Non seulement cela permet d'offrir une formation dynamique et vivante, mais aussi « d'apprendre en faisant ». En effet, il n'y a jamais de situation frontale, ni d'apport de théorie pure, mais plutôt des phases de réflexion en petits groupes qui permettent des temps d'échanges et de discussions. Ces travaux de groupe sont majoritairement en groupes binationaux (choix de la langue d'échange à l'appréciation des participants eux-mêmes). Cette phase importante de travail a pour but d'activer le maximum de réflexion personnelle. En suivant une approche inductive, les participants sont donc pleinement acteurs de la construction de leurs savoirs et leur savoir-faire dans la découverte de l'approche tandem. La présentation des résultats des travaux de groupe se fait sous des formes diverses et variées (panneaux, affiches, mise en scène).

Le plus possible, les participants sont invités à la mise en pratique d'activités : l'expérience d'une activité tandem permet de vivre avec un partenaire la situation d'expert et celle d'apprenant. Cette sensibilisation a pour but de familiariser les participants à envisager ce que vont vivre leurs participants dans le cours tandem qu'ils proposeront. Cela permet alors d'introduire une réflexion sur le rôle d'encadrant qu'ils devront endosser. Après une phase de pratique, ils ont ainsi l'occasion de se demander comment rendre les objectifs et le contenu de leur cours tandem pertinents pour leur groupe cible, et quels seraient les moyens possibles pour y arriver.

Enfin, pour prendre part activement à la formation et se familiariser au rôle d'encadrant, les participants prennent en charge les activités d'ani-

mation linguistique. L'objectif est de tester, apprécier, et éventuellement améliorer une animation linguistique en vue de la proposer avec son groupe cible du cours tandem, d'abord en tant qu'apprenant puis en tant qu'encadrant. On entend par animation linguistique une activité collective qui implique la totalité du groupe et où la langue va avoir un rôle sans toutefois constituer le cœur de l'activité (comme dans une activité tandem par exemple). Les animations linguistiques proposées dans le cadre d'un cours binational, en début de journée ou début d'après-midi sont pensées comme introduction aux activités tandem de la journée par exemple et servent à soutenir la dynamique de groupe.

## Conclusion

Le format et les contenus de cette formation ont été améliorés au fur et à mesure des années de pratique, et il semble qu'elle convienne parfaitement pour introduire toutes les notions nécessaires à des encadrants de cours tandem. Le parti-pris méthodologique qui consiste à découvrir l'approche tandem par la pratique est également un point fort de ce stage de formation dans lequel les participants sont très actifs et sont confrontés d'emblée à ce qui les attend lorsqu'ils seront eux-mêmes en charge d'un cours tandem.

Les perspectives pour l'avenir pourraient éventuellement être d'offrir un approfondissement de toutes ces thématiques abordées en une semaine de formation. Certaines d'entre elles pourraient aisément constituer le thème d'une formation à part entière, ce qui permettrait d'entrer dans le détail des notions découvertes dans cette formation. Ainsi, à la suite d'un stage d'introduction à l'approche tandem, il pourrait y avoir un stage d'approfondissement à l'approche tandem.



Maud Ciekanski

# 5 Le développement de compétences en situation d'apprentissage tandem : quel rôle peuvent jouer les encadrants ?

## Introduction

Que signifie « encadrer » les apprenants en situation d'apprentissage tandem dans le cadre des cours de langues binationaux extrascolaires ? Comment ce rôle est-il pris en charge (compris et investi) par des individus qui exercent des métiers différents tout au long de l'année, des métiers qui n'ont pas forcément de lien ni avec l'éducation, ni avec l'apprentissage des langues ? Quelles compétences requiert ce rôle et comment ces compétences émergent-elles ? Cette contribution porte d'une part sur l'activité polyvalente des encadrants qui implique des tâches d'organisation, d'animation et d'accompagnement des apprenants dans les activités linguistiques en tandem et d'autre part sur ses effets sur le développement des compétences des apprenants.

Les résultats présentés dans ce chapitre sont issus d'une méthode de recherche mixte, croisant approches quantitative et qualitative, via un protocole d'observations et d'entretiens réalisés d'abord en 2014 auprès d'encadrants de trois échanges binationaux. Ce recueil de données a été complété par la suite par un questionnaire transmis à l'ensemble des encadrants en charge des échanges de l'été 2015. Par cette enquête, nous avons cherché à dessiner les contours d'une pratique formative, en nous focalisant sur les discours des encadrants. Dans les discours, nous avons été attentifs à la façon dont les encadrants ont considéré leur fonction (ce qu'elle signifie pour eux, à quoi elle sert) et leur mission (leur intention en tant qu'individu, ce qu'ils mobilisent pour répondre aux attendus du rôle tel que proposé par l'OFAJ). Nous avons cherché à comprendre le rôle d'encadrant sur les plans culturel (les valeurs partagées) et professionnel (la vision des tâches et des responsabilités). Dans cette perspective, quels

sont les effets de la formation au rôle d'encadrant proposé par l'OFAJ ? Permet-elle la mise en place d'invariants partagés par l'ensemble des encadrants qui fonctionneraient comme des ressources dans lesquelles puiser pour encadrer les tandems ou bien les pratiques mises en place par les encadrants sont-elles le fruit de réponses individuelles et singulières au contexte dans lesquelles elles émergent ?

## 1. Cadre théorique

### 1.1 Le rôle d'encadrant dans les tandems linguistiques

Le terme « encadrant » employé par l'OFAJ pour désigner le rôle pédagogique de la personne en charge des activités linguistiques lors des cours binationaux d'été n'est pas très courant dans les métiers de la formation. L'un des intérêts de ce terme est de démarquer nettement le rôle joué par l'encadrant du rôle de l'enseignant. Sa signification renvoie à la fois à l'idée de proposer un cadre, c'est-à-dire de délimiter un périmètre d'action, et à l'idée plus dynamique de diriger, d'orienter, d'ajuster les activités aux personnes. Le terme d'« encadrant » renvoie à une double posture pédagogique :

- être en retrait de l'activité d'apprentissage puisque le travail consiste principalement à assurer un cadre aux activités que les apprenants réalisent en tandem ;
- être en première ligne dans l'organisation de l'apprentissage pour ajuster au mieux les activités aux personnes, les personnes à leur apprentissage, les apprentissages aux finalités du programme d'activités proposé.

Pour l'OFAJ, les pratiques des encadrants relèvent de l'accompagnement pédagogique et de la facilitation des apprentissages. L'idée est de permettre aux apprenants d'être plus autonomes dans leur apprentissage de la langue-cible en prenant notamment en compte les caractéristiques particulières de chaque apprenant. Le rôle d'encadrant relève des pratiques d'un entraîneur (qui met l'apprenant en activité et accompagne les « bons gestes » permettant de devenir compétent) ou d'un conseiller<sup>1</sup>, davantage

<sup>1</sup> Rôle pédagogique de celui qui intervient dans les dispositifs d'apprentissage des langues en autodirection (ex. Gremmo, 1995).

centré sur le soutien à l'autonomisation de l'apprenant par le truchement d'une réflexion sur son apprentissage qui vise à outiller l'apprenant afin qu'il puisse prendre des décisions éclairées sur son apprentissage, c'est-à-dire selon ses besoins, ses objectifs, les ressources et modalités d'apprentissage disponibles et sur l'évaluation de ce qu'il a appris et de la façon dont il a appris. Le trait commun à ces deux postures pédagogiques est un rôle au service de l'apprenant vu comme le moteur de son apprentissage. Toutefois, la prise en charge graduelle ou totale de son apprentissage par l'apprenant n'est un objectif que dans les pratiques de conseil.

Les encadrants occupent une fonction centrale pour le bon fonctionnement des activités linguistiques proposées en tandem dans la mesure où ils familiarisent les participants avec les principes de la démarche tandem et ils mettent en place, en collaboration avec les apprenants, les règles d'apprentissage, proposent les thèmes de travail ainsi que les ressources et le programme des activités culturelles et sportives des deux semaines. Ils servent d'intermédiaires, de médiateurs, lorsque les problèmes surgissent entre les partenaires (difficulté de travailler ensemble, motivation disparate, incompréhension culturelle ou langagière...) ou si le contrat didactique (alternance codique, correction du partenaire, co-construction de l'interaction...) n'est pas respecté.

L'OFAJ propose un stage chaque année afin de former les nouveaux encadrants à la démarche tandem par le truchement d'un éclairage théorique et pratique sur les principes de l'apprentissage en tandem (notamment sur les notions clefs d'autonomie et de réciprocité). Le stage permet de tester diverses activités et de discuter de la façon de la mise en place de la démarche tandem auprès des jeunes (comment la faire découvrir ? la faire comprendre ? la faire fonctionner ?).

Le rôle d'encadrant est donc un rôle complexe qui ne renvoie pas forcément à des pratiques connues par les intervenants et dont les finalités diverses (soutenir l'apprentissage, veiller à la bonne marche des tandems, accompagner l'autonomisation des apprenants...) impliquent des pratiques spécifiques. Nous chercherons à comprendre comment ce rôle est investi par les encadrants dans les cours binationaux d'été.

## 1.2 La notion de « répertoire didactique »

La notion de « répertoire didactique » est issue des travaux de Cicurel (2002 : 157) et renvoie à

*un ensemble de ressources sur lesquelles un enseignant [ou tout rôle pédagogique] s'appuie, notamment pour réagir au contexte dans lequel il intervient. Ce répertoire didactique inclut différents éléments du parcours des formateurs dont leur propre formation, y compris les périodes où en tant qu'élèves ils ont été exposés à des situations d'enseignement et ont rencontré des figures d'enseignant ou autre acteur pédagogique qui vont marquer leur pratique.*

Pour Cicurel, un deuxième ensemble d'éléments influence les pratiques : il s'agit de l'influence du contexte, du milieu dans lequel on intervient et que l'on incorpore peu à peu dans son répertoire didactique (ex. la culture professionnelle, la culture institutionnelle).

Nous faisons l'hypothèse que la diversité des pratiques mises en place par les encadrants lors des cours binationaux d'été peut s'expliquer par la pluralité des répertoires didactiques sur lesquels les équipes s'appuient. La mise au jour des éléments composant les répertoires didactiques des encadrants étudiés nous permettra de mieux comprendre, d'une part, la conception de l'enseignement-apprentissage sur laquelle les encadrants s'appuient et, d'autre part, dans quelle mesure la formation dispensée par l'OFAJ influence les pratiques mises en œuvre, notamment au niveau de la perception du contexte.

Par ailleurs, l'action d'enseignement, de laquelle relève pour partie l'activité des encadrants, quel que soit le dispositif dans lequel elle se déploie, se caractérise par différents aspects rappelés par Cicurel (2013 : 22-23) :

- il s'agit d'une action planifiée, marquée par une intentionnalité (l'enseignement poursuit un but) ;
- l'action dans la classe, devant le groupe, est l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marqué par une préparation du cours et une anticipation de ce qui pourrait se passer ;
- la mise en place comporte de nombreux buts : « savoirs à transmettre, à doser, gestion de l'interaction, gestion du temps, préservation des faces, etc. –, et elle rencontre des obstacles de plusieurs sortes : difficultés à mettre en place des modes de transposition du savoir, maintien de la planification, nécessité de susciter l'attention du public, de veiller à ce que le savoir soit reçu, etc ».
- elle comporte une grande part d'incertitude quant à son déroulement ou sa réussite ;
- l'action comporte une exposition corporelle par la voix, les gestes didactiques permettant une meilleure compréhension de la langue-cible et être au centre des regards.

On distingue dans cette définition deux dimensions inter-reliées dans l'action d'enseignement d'une langue-cible : une dimension *didactique* (centration sur les savoirs, les buts, le programme, le contenu, les activités) et une dimension *pédagogique* (centration sur l'attention à l'autre, le rapport à l'autre, une certaine corporéité, c'est-à-dire une façon d'être à l'autre). Pour Cicurel, malgré la variété des pratiques et l'hétérogénéité des actions, se trouvent au cœur de l'action d'enseignement une vision du métier et une ambition pour l'apprenant qui répond à la fois à la conception propre de chaque acteur et à la conception que s'en fait l'institution dans laquelle l'enseignant intervient. Ainsi, dans notre contexte, l'activité des encadrants répond à des enjeux qui peuvent se trouver en tension si la conception du rôle proposée par l'encadrant est trop éloignée de celle définie par l'OFAJ. Il semble ainsi pertinent de s'intéresser également au rôle joué par l'équipe encadrante sur la mise en place des répertoires didactiques des encadrants et dans quelle mesure la collaboration entre les encadrants favoriserait une certaine adaptation ou flexibilité dans les pratiques mises en œuvre.

### 1.3 Genre professionnel et style professionnel

Les notions de « genre professionnel » et de « style professionnel » sont issues de travaux de l'analyse du travail et notamment de Clot & Faïta (2000). Elles nous semblent compléter la notion de « répertoire didactique » définie précédemment. Au-delà de la question des ressources mobilisables pour faire son métier, les notions de « genre » et de « style » mettent l'accent sur la fabrication sociale des normes qui régulent les rôles et les pratiques professionnels (*être du métier*) et interrogent la façon dont les individus s'en emparent (*avoir du métier*). Ces notions nous paraissent particulièrement fécondes au regard de la spécificité de la situation professionnelle des encadrants. Comme nous l'avons dit, le rôle d'encadrant est un rôle pédagogique peu connu en dehors des dispositifs tandem de l'OFAJ et il ne répond a priori à aucun « genre professionnel » disponible chez les acteurs qui prennent en charge cette fonction pour la première fois. C'est donc en grande partie à travers la formation à la démarche tandem proposée par l'OFAJ que les encadrants le découvrent. Par ailleurs, les personnes qui encadrent les cours binationaux viennent d'horizons professionnels et de parcours antérieurs divers. Quels sont les effets de cette diversité sur la compréhension du genre professionnel de l'encadrant et sur sa mobilisation dans les pratiques lors de la prise en

charge des groupes ? En retour, cette diversité a-t-elle intérêt à être prise en compte dans la formation proposée ?

Pour Clot & Faïta, le genre professionnel est un socle de normes partagé entre les gens du métier qui circonscrit les pratiques et les organisent :

*C'est un système souple de variantes normatives et de descriptions comportant plusieurs scénarios et un jeu d'indétermination qui nous dit comment fonctionnent ceux avec qui nous travaillons, comment agir ou s'abstenir d'agir dans des situations précises ; comment mener à bien les transactions interpersonnelles exigées par la vie commune organisée autour des objectifs d'action. (2000 : 14)*

Le genre professionnel permet d'agir efficacement quand l'imprévu survient, sans avoir à discuter ou valider les façons d'agir. Le genre professionnel sert de boussole aux acteurs. Il fonctionnerait donc pour les encadrants comme un horizon d'attente, comme une des ressources du répertoire didactique et comme le ciment des équipes constituées : « mobiliser le genre du métier, c'est se mettre au 'diapason professionnel' » (Clot, Faïta, 2000 : 13). Dans notre cas, il permettrait aux équipes de s'accorder, de s'harmoniser alors qu'elles sont composées d'individus qui pour la plupart n'ont jamais travaillé ensemble et qui doivent apprendre à faire équipe au moment de la prise en charge des groupes. Le fait que les équipes aient peu de temps pour construire ensemble leur compréhension du métier d'encadrant rend d'autant plus nécessaire le temps de formation à la démarche tandem proposé par l'OFAJ. Ce dernier est-il cependant suffisant ?

Clot & Faïta montrent également que « le genre professionnel » ne suffit pas à expliquer les tenants et aboutissants des activités du métier. La variation des pratiques mises en œuvre répond souvent aux circonstances dans lesquelles on se trouve et renvoie aux ressources individuelles et à la capacité de chacun à les mobiliser définissant ainsi un « style professionnel » :

*Le sujet est toujours « prémédité » par ses propres scripts : instruments opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs sédimentés au cours de sa vie, qu'on peut voir également comme un stock de prêts-à-agir en fonction de l'évaluation de la situation, sorte de genre intérieur qui contraint, facilite et éventuellement fourvoie son action. [...] Le style est un « mixte » qui signe l'affranchissement possible de la personne vis-à-vis de sa mémoire singulière, dont elle reste pourtant le sujet, et de sa mémoire impersonnelle et*

*sociale dont elle reste forcément l'agent. Il y aurait alors une unité dynamique du style à l'intersection de deux lignes de sens opposé : sur la première, il dégage ou libère le professionnel du genre professionnel non pas en niant ce dernier mais par la voie de son développement, en le contraignant à se renouveler. Sur la deuxième, il émancipe la personne de ses invariants subjectifs et opératoires incorporés, non pas, là non plus, en les récusant mais également par la voie de leur devenir possible, en les inscrivant dans une histoire qui les reconvertisse. À cette intersection, le développement est conflit. Les impasses font partie des possibles qui s'y affrontent. Autant de manières personnelles de « prendre » les choses et les autres qu'on pourrait désigner comme un genre personnel. (Clot & Faïta, 2000: 17-18)*

Nous retiendrons de cette définition citée longuement deux aspects qui nous semblent importants pour comprendre les pratiques des encadrants. Premièrement, la variété des pratiques est contingente des activités, dans la mesure où elle est une réponse personnelle à un mode d'action donné. Notre propos est alors de comprendre les effets des variations stylistiques des encadrants sur le développement des compétences chez les apprenants et si ces variations soutiennent ou fragilisent l'activité d'encadrant. Deuxièmement, le genre personnel se trouve parfois en conflit avec le genre professionnel visé. Cette dimension potentiellement conflictuelle de l'activité est-elle prise en compte par l'équipe, par la formation dispensée par l'OFAJ ? Peut-on par l'enquête repérer des difficultés chez les encadrants qui seraient le fruit des conflits entre genres professionnel et personnel ? Quelles sont les réponses apportées par les « créations stylistiques » des uns et des autres ? Peuvent-elles nourrir en retour les formations ?

## 2. Méthodologie d'enquête auprès des encadrants

### 2.1 Le protocole de recherche

L'enjeu des enquêtes menées auprès des encadrants est de comprendre dans quelle mesure les pratiques mises en place par les encadrants soutiennent le développement des compétences des apprenants en situation d'apprentissage en tandem. De façon à dégager des tendances générales, nous avons choisi d'enquêter sur les pratiques à travers les discours des

acteurs plutôt que par l'observation des pratiques qui nous semblent toujours contextualisées et individuelles. Les discours permettent en revanche de distinguer le commun du singulier. Suivant l'approche développée par Faïta (2001), reprenant Bakhtine (1984), il est alors possible de repérer dans les discours des acteurs « les mots à soi », « les mots d'autrui » et les « mots du dictionnaire » pour parler d'une activité. Nous chercherons à mettre en évidence l'existence d'un « prêt-à-parler » chez les différents acteurs qui pourraient refléter la conception du rôle d'encadrant au niveau de l'équipe (partagée par les encadrants intervenant sur le même échange binational par exemple) ou au niveau de la formation dispensée par l'OFAJ (partagée par l'ensemble des encadrants quel que soit la nature de l'échange pris en charge).

Le protocole de recherche mis en place comprend deux types de recueil de données, réalisés en deux étapes :

- la première étape a eu lieu à l'été 2014 : onze entretiens semi-directifs individuels ont été réalisés, sur la base du volontariat, auprès des encadrants de trois échanges binationaux qui ont fait chacun l'objet d'une à deux journées d'observation par deux des chercheurs du projet<sup>2</sup>. L'un des échanges était organisé par une association sportive proposant des animations autour des sports nautiques, les deux autres proposaient un programme plus général comprenant des activités ludiques, sportives et culturelles, à l'image de la majorité des échanges qui ont lieu l'été. Il nous a paru intéressant d'observer la façon dont les équipes mettaient en place les activités de tandem dans leur contexte singulier. Une focalisation particulière a été portée aux activités linguistiques en tandem et aux discussions d'ajustement du programme entre les encadrants. Ces observations ont fait l'objet d'un journal de recherche qui a permis d'alimenter les entretiens, en orientant les encadrants sur des pratiques observées. Les entretiens ont été menés en France et en Allemagne, selon la disponibilité des encadrants volontaires, dans la langue maternelle des interviewés. Le contenu des entretiens a permis de préparer un questionnaire sur les pratiques des encadrants à l'échelle de l'ensemble des équipes mobilisées l'été suivant.
- la deuxième étape a eu lieu à l'été 2015 : un questionnaire en ligne a été adressé à l'ensemble des encadrants en charge des cours binationaux, à la suite d'un pré-questionnaire qui a été testé en ligne

<sup>2</sup> Les entretiens auprès des encadrants ont été réalisés en majorité par Jean-Philippe Hashold (Université de Bochum).

au printemps 2015 auprès de neuf encadrants volontaires afin d'évaluer la pertinence des questions et leur bonne compréhension. Ce questionnaire a été mis à la disposition des encadrants à leur retour des cours binationaux afin de les inviter à considérer leurs réponses en fonction des pratiques qu'ils avaient mis en place pendant l'été. Il s'est agi d'un questionnaire anonyme auquel les participants ont répondu via le logiciel de sondage en ligne *SurveyMonkey*<sup>3</sup>. 31 questionnaires ont ainsi été renseignés (respectivement 15 et 16 questionnaires pour les encadrants allemands et français). Ces questionnaires concernent des encadrants issus de 14 cours binationaux différents sur les 16 contactés, permettant ainsi une bonne couverture des pratiques mises en œuvre à l'échelle des échanges organisés.

Parmi les questionnaires transmis, 12 ont été intégralement renseignés (soit 36 % des questionnaires reçus). Parmi les 21 questionnaires inachevés, le taux de renseignement varie entre 30 et 90 %, avec une moyenne de 80 % de réponses obtenues. Nous avons choisi de traiter de façon quantitative les questions ayant reçu 100 % de réponses et de façon qualitative les autres questions.

## 2.2 Questionner les pratiques : de l'entretien aux questionnaires

Chaque entretien a duré une trentaine de minutes. Le protocole d'entretien semi-dirigé comprenait trois parties :

- Qui sont les encadrants ?

Trois questions ont porté sur la biographie professionnelle des encadrants (formation et expérience) ;

- Quelles sont les pratiques d'apprentissage en tandem ?

Trois questions cherchaient à mettre au jour la conception du tandem de chaque encadrant et les pratiques mises en place pour assurer le bon fonctionnement de la démarche tandem et de sa compréhension par les jeunes ;

- Quelle est la conception du rôle d'encadrant des interviewés ? :

Six questions ont concerné la compréhension du rôle, l'évaluation des

<sup>3</sup> Logiciel de sondage en ligne : <https://fr.surveymonkey.com/>

bonnes et mauvaises pratiques, la position de chaque encadrant sur certaines pratiques précises (ex : le rôle de la traduction, le rôle et la nature des consignes que nous analyserons dans la partie 3.2.2).

Le questionnaire mis en place en 2015 reprend les thématiques abordées lors des entretiens préparatoires. Certaines questions ont été affinées (la différence avec l'apprentissage scolaire), d'autres abandonnées (les pratiques concernant la traduction chez les encadrants). Le questionnaire<sup>4</sup> sur les pratiques des encadrants comprenait 19 questions. Il s'agissait principalement de questions ouvertes, ce qui explique en partie le taux élevé de non-réponse obtenu. Les questions visaient trois types d'information :

- le parcours des encadrants (études, formation et expérience en tandem, nom de l'échange encadré l'année de l'enquête...) ;
- la conception du travail en tandem (leurs représentations sur le tandem et l'apprentissage en tandem, les activités qui fonctionnent, la différence avec un apprentissage scolaire...) ;
- la conception du rôle d'encadrant (les qualités d'un encadrant, les difficultés rencontrées, les conseils à donner à un débutant...).

À l'appui des données recueillies, nous chercherons à infirmer ou confirmer l'hypothèse que le parcours, le degré d'expérience et le fait d'avoir suivi une formation spécifique à la démarche tandem ont des effets sur la conception de l'apprentissage en tandem ainsi que sur la compréhension du rôle d'encadrant. Notre analyse cherchera à définir les paramètres qui semblent influencer la conception et la mise en place des pratiques chez les encadrants.

### 2.3 Ce que les programmes d'activités révèlent des pratiques des encadrants

Nous avons consulté les programmes des trois échanges observés. Bien que la nature des activités diffèrent entre les sites, les programmes sont construits sur une base commune : des activités quotidiennes (repas, temps libre...), des activités d'apprentissage (*energizer*, activités linguistiques, blog, carnet de bord...) et des activités récréatives (sport, jeu, visite, soirée festive ...).

<sup>4</sup> Le questionnaire vierge est en annexe.

Ces programmes répondent à différentes options dans la façon de concevoir l'apprentissage de la langue en fonction de trois facteurs :

- les moments d'apprentissage de la langue :

(1) l'apprentissage de la langue est concentré dans le temps dédié aux activités linguistiques (sur la matinée, majoritairement en tandem). (2) Il correspond à différentes activités (groupe et tandem) programmées à plusieurs moments de la journée (« *typisch deutsch/französisch* », chansons, travail en tandem, blog...).

- le contenu des activités linguistiques :

(1) les thèmes des activités linguistiques apparaissent de façon précise dans le programme et répondent majoritairement à la préparation des activités de l'après-midi ou du soir (lexique du sport, lexique préparant la soirée...). Dans ce cas, la journée est conçue autour d'un « scénario pédagogique » qui répond à une même thématique lexicale et intègre les différentes activités. (2) Le contenu des activités linguistiques n'est pas précisé sur le programme, seuls la nature ou le support des activités est mentionné (chanson, travail en tandem, *energizer*...). Les temps d'apprentissage de la langue sont pensés comme une accumulation d'activités diverses.

- les finalités des apprentissages :

(1) le programme mentionne des temps de mobilisation de la langue et des temps de réflexion sur l'apprentissage (via un journal de bord, un carnet des activités tandem...). On vise ici tout autant le développement des compétences langagières que des compétences d'apprentissage. (2) Le programme vise, par les thèmes abordés, tout autant un lexique adapté aux activités proposées (visite de musée, rallye dans la ville...) qu'un apprentissage interculturel, à travers des thèmes comme l'Europe par exemple, qui permet de mettre au cœur des échanges en tandem la dimension binationale du groupe. (3) Le programme vise plutôt le développement d'un apprentissage de la langue à travers des mobilisations langagières dans une variété d'activités et de situations de communication (culturelles, historiques, sportives, jeux de rôle...). Dans cette conception de l'apprentissage, la place accordée aux connaissances lexicales apparaît comme moins centrale que dans d'autres programmes.

Les programmes font montre d'une diversité d'activités qui ne semblent pas uniquement dépendre de la nature générale de l'échange (sportif, récréatif...). En effet, la conception qu'a l'équipe de ce qu'est apprendre une langue apparaît jouer un rôle prépondérant dans le choix des activités proposées et dans la façon de soutenir l'apprentissage de la langue : la réflexion sur l'apprentissage, la centration sur le lexique, la diversification des interactions authentiques. Les discours des encadrants permettent-ils de repérer des cultures d'apprentissage dont dépendraient ces différentes conceptions de ce qu'est apprendre une langue ?

### 3. L'analyse des discours des encadrants

Nous abordons dans cette partie exclusivement les réponses obtenues par questionnaire. Bien que les questions posées lors des entretiens ressemblent en partie à celles du questionnaire, nous avons choisi de ne pas croiser les réponses obtenues par crainte de comptabiliser deux fois les réponses d'un encadrant qui aurait pu participer aux entretiens en 2014 et répondre au questionnaire anonyme en 2015.

Les résultats présentés couvrent 14 à 15 des 16 cours binationaux organisés lors de l'été 2015 (un seul questionnaire reçu ne comporte pas le code du cours binational encadré). Toutefois, 31 encadrants ont répondu au questionnaire (soit moins de la moitié du total des encadrants de l'été 2015), avec des taux de participation très variables selon les équipes.

À partir de ce corpus de réponses, nous avons traité les questionnaires selon deux directions :

- l'étude de l'ensemble des questionnaires indifféremment du cours binational encadré pour comprendre si un « agir encadrant » se dégage des réponses apportées et quels sont les facteurs qui semblent influencer sa définition (ex : l'expérience, le parcours antérieur, la formation). Est-il possible de repérer des styles personnels qui répondraient à des situations particulières (difficultés rencontrées, situations imprévues, tensions entre le genre professionnel et la situation rencontrée...) ?
- la comparaison des questionnaires renseignés par les encadrants ayant suivi une formation à la démarche tandem organisée par l'OFAJ avec ceux n'ayant pas suivi la formation tandem, afin d'évaluer les effets de la formation sur les pratiques encadrantes mises en place.

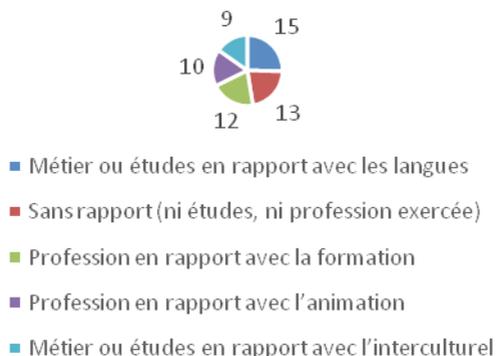
### 3.1 Qui sont les encadrants de l'enquête ?

Nous avons recueilli les réponses de 15 encadrants allemands et de 16 français. On ne remarque pas d'effets particuliers dus à la culture nationale dans les réponses recueillies qui aurait pu influencer la conception de l'apprentissage de la langue ou la compréhension du rôle d'encadrant par exemple. La culture nationale n'est pas selon nous un facteur influençant les pratiques mises en place. Toutefois, comme nous le verrons par la suite, l'échantillon de l'enquête comprend davantage de Français non formés à la démarche tandem que d'Allemands. Le critère de l'absence ou la présence de formation spécifique a davantage d'impact sur la mise en place des pratiques d'encadrant que la culture d'origine, même si cette dernière est un élément diffus du répertoire didactique.

Des parcours académiques et professionnels souvent en accord avec le rôle d'encadrant visé

À partir du parcours d'études et de la profession exercée actuellement par les encadrants, nous avons cherché à déterminer leur degré d'expertise avec le rôle demandé lors de la prise en charge des cours binationaux. Nous avons pris en compte les domaines suivants : (1) métiers ou études en lien avec les langues ou avec l'interculturel, (2) métiers relevant de la formation ou de l'animation. Nous obtenons ainsi la répartition suivante par ordre décroissant (un même encadrant peut entretenir des liens avec plusieurs domaines) :

#### Domaines d'expertise des encadrants



Graphique 1. Distribution des réponses en fonction du domaine d'expertise des encadrants.

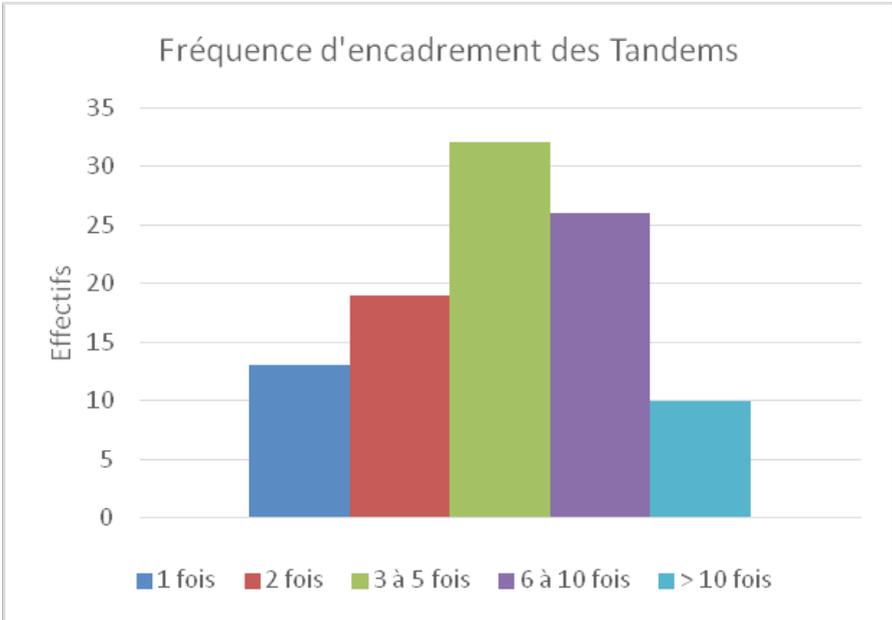
L'étude du profil académique ou professionnel des encadrants montre une sensibilité aux domaines de la formation, de l'animation, des langues ou de l'interculturel pour une partie d'entre eux. Cinq encadrants du corpus ont un profil qui relève d'au moins deux des domaines visés (ex. langue et interculturel, animation et interculturel, langues et formation...). Ils apparaissent comme plus sensibilisés que les autres aux problématiques liées à la prise en charge des cours binationaux.

Pour autant, un peu moins de la moitié des encadrants questionnés (13 sur 31) ont un parcours ou une profession sans rapport direct avec les domaines de la formation, de l'animation, des langues ou de l'interculturel (ex. de réponses relevées : assistante marketing export, *Studium Politikwissenschaft*, gestion urbaine...). Ces encadrants apparaissent comme moins sensibilisés par leur parcours académique ou professionnel aux problématiques des cours binationaux ; cela rend d'autant plus importants les effets joués par d'autres facteurs comme la formation à la démarche tandem ou le degré d'expérience d'encadrement des tandems sur leurs pratiques.

### Des encadrants expérimentés

La nature des pratiques encadrantes mises en place peut également dépendre du degré d'expérience des encadrants.

Dans le graphique 2, il apparaît que le degré d'expérience des encadrants est hétérogène : peu expérimenté (de 1 à 2 fois), expérimenté (de 3 à 5 fois) et très expérimenté (plus de 6 fois), avec un équilibre entre les degrés d'expérience au niveau de l'échantillon. La majorité des répondants est expérimentée : 87 % des encadrants ont déjà encadré un cours binational (entre 2 et 22 fois) ; 13 % des encadrants seulement encadrent un cours binational pour la première fois. Nous avons regardé si au sein des équipes les degrés d'expérience des encadrants se compensaient. L'échantillon de réponses obtenu ne permet pas de répondre précisément à cette question, mais il apparaît toutefois que plusieurs encadrants avec peu d'expérience (de 1 à 2) peuvent être rassemblés au sein d'une même équipe.

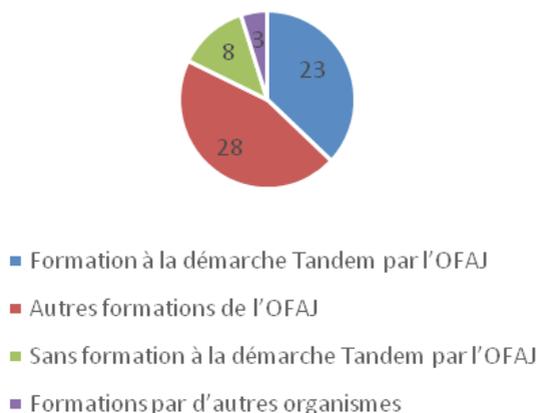


Graphique 2. Distribution des réponses selon la fréquence d'encadrement des cours binationaux.

### Des encadrants formés à la démarche tandem

La formation à la démarche tandem dispensée par l'OFAJ vise à sensibiliser les encadrants à la compréhension des tenants et aboutissants du travail linguistique en tandem ainsi qu'à les former à certaines activités. Etant dispensée par des encadrants chevronnés, la formation sert également à transmettre des retours d'expérience entre experts et débutants pour définir des pratiques adaptées. Fortement recommandée, la formation n'est pour autant pas obligatoire. Nous avons cherché à mettre au jour les formations dont ont pu bénéficier les encadrants, formations qui viennent nourrir leur répertoire didactique (un même encadrant peut avoir suivi plus d'un type de formation).

## Nature des formations suivies



Graphique 3. Distribution des réponses en fonction des formations suivies (données brutes).

Il en ressort que les trois quarts des encadrants ont suivi une formation spécifique à la démarche tandem dispensée par l'OFAJ (74 % des réponses). Parmi ceux-ci, 17 encadrants cumulent la formation à la démarche tandem avec d'autres formations, dispensées en grande majorité par l'OFAJ, mais aussi par d'autres organismes (BILD-GÜZ (2) ; l'Association Une Terre Culturelle (UTC) (1)). Ces sept formations complémentaires sont présentées dans le Tableau 1, par ordre décroissant des réponses.

Animateur interculturel	12 réponses
Animateur interprète	5
Animateur linguistique	3
BAFA Juleica	3
Animation trinationale interculturelle	2
Formation quadrinationale	1
Formation d'animateur	1

Tableau 1. Formations complémentaires suivies par les encadrants.

Les trois premières formations complémentaires listées dans le Tableau 2, ainsi que la formation BAFA Juleica, répondent à des formations standardisées, impliquant une structure et des contenus de formation formatés. Elles peuvent correspondre en termes de contenu à certaines dimensions du rôle d'encadrant (la dimension interculturelle de l'échange, l'animation linguistique, la traduction des consignes, la gestion des activités récréatives...). Ces formations sont majoritaires parmi les formations complémentaires citées par les encadrants. Les autres formations sont plus ponctuelles et spécifiques. Elles ne sont pas directement liées aux compétences mobilisées lors de l'encadrement des cours binationaux tandem.

Dans notre échantillon d'enquête, seuls huit encadrants n'ont pas suivi de formation dédiée à la démarche tandem (six Français et deux Allemands). Parmi ceux-ci, quatre n'ont suivi aucune formation. Leur degré d'expérience dans l'encadrement des tandems va d'une première expérience l'année de l'enquête à quatre expériences d'encadrement. Les quatre autres encadrants ont suivi une autre formation dispensée par l'OFAJ dédiée aux animateurs interculturels. Ils indiquent néanmoins que la formation à l'animation interculturelle n'est pas entièrement adaptée à l'encadrement des tandems dans la mesure où les participants viennent très souvent avec une image positive du partenaire, ce qui rend inutile une partie des outils pédagogiques présentés dans la formation spécifique aux animateurs interculturels, notamment pour le travail sur les préjugés et les clichés.

Les encadrants qui n'ont pas suivi de formation à la démarche tandem présente un profil particulier que nous avons tenté de définir dans le Tableau 2.

Sans formation à la démarche tandem	8
Autre formation OFAJ	4
Etudes ou profession en lien avec les domaines mobilisés dans les cours binationaux	6
Peu expérimenté (de 1 à 2 expériences)	3 (dont 1 sans aucune formation)
Expérimenté (de 3 à 5 expériences)	5 (dont 3 sans aucune formation)

Tableau 2. Répartition des caractéristiques du profil des encadrants non formés à la démarche tandem.

Il en ressort que la majorité de ces encadrants peuvent s'appuyer sur d'autres éléments de leur répertoire didactique pour assumer leur rôle (une autre formation, des études ou un métier en lien avec les spécificités des cours binationaux, de l'expérience). Certains soulignent néanmoins la spécificité de l'encadrement des tandems qui leur permet peu de mobiliser des expériences ou connaissances construites antérieurement.

Nous avons enfin tenu compte pour l'ensemble des encadrants de la date à laquelle la formation à la démarche tandem avait eu lieu. Il apparaît que près des deux tiers des encadrants ont une formation récente à la démarche tandem (moins de 2 ans). Parmi ceux-ci, la moitié a suivi la formation l'année de la première prise en charge des tandems. La formation précède donc pour beaucoup l'entrée dans le rôle d'encadrant. Elle vise plutôt à préparer le terrain, dans une démarche applicative, mais elle ne peut donc pas répondre aux difficultés rencontrées par les encadrants. En d'autres mots, la formation semble plutôt agir sur la définition du « genre professionnel » de l'encadrant et ne peut pas intervenir sur la régulation du « style professionnel » de chacun.

Selon notre échantillon d'enquête, près d'un tiers des encadrants a suivi une formation il y a plus de 2 ans. Même si la formation est plus ancienne et que ses apports s'interprètent au regard des expériences vécues, les encadrants la jugent majoritairement utile, notamment pour les apports théoriques et méthodologiques, l'organisation du programme, les ressources présentées et les techniques d'animation (Question 8 du questionnaire). En revanche, peu de réponses mettent explicitement en avant les dimensions linguistiques des activités proposées. Deux encadrants très expérimentés soulignent par ailleurs que c'est la pratique d'encadrement qui leur a permis de s'approprier l'esprit de la démarche tandem, notamment dans la façon de combiner travail linguistique et dimension ludique.

Des encadrants intervenant majoritairement en tant qu'animateurs linguistiques ou sportifs et culturels

Les encadrants peuvent assumer trois types d'animation dans les cours binationaux : encadrant dans les activités tandem, animateur linguistique ou animateur sportif et culturel. Le questionnaire les invitait à identifier la nature de leur animation pendant les échanges selon ces trois rôles. Il en ressort que 45 % sont encadrants dans les activités tandem.

55 % des répondants interviennent en qualité d'animateur linguistique (29 %) ou sportif et culturel (26 %). Nous avons croisé l'ensemble de ces réponses avec les réponses positives concernant la formation à la

démarche tandem de l'OFAJ : la formation à la démarche tandem a été suivie par 100 % des encadrants dans les activités tandem, par 55 % des animateurs linguistiques et par 50 % des animateurs sportifs et culturels. Quel que soit le rôle assumé par les répondants, plus de la moitié des intervenants de chaque rôle a été formé et peut agir en cohérence avec la démarche tandem.

### 3.2 Les pratiques des encadrants au regard du développement des compétences langagières des apprenants en tandem

#### La polyvalence du rôle d'encadrant

L'observation des pratiques in situ et l'analyse des réponses apportées par les encadrants dans les questionnaires mettent en avant la polyvalence des tâches prises en charge au sein des équipes binationales :

- les tâches d'organisation incluant le choix des activités et des ressources, leur programmation, la formation des tandems et leur rotation ;
- des tâches d'animation comprenant la mise en activité et l'énonciation des consignes, leur traduction, la gestion et la cohésion du groupe ;
- les tâches d'accompagnement qui soutiennent l'apprenant en tandem dans son apprentissage de la langue (soutien à la communication, à la mémorisation, à la réflexion, à la motivation, ...) et dans la bonne mise en place de la démarche tandem et de ses règles (alternance codique, les différents rôles assumés (expert/apprenant), la réciprocité, ...).

Ces tâches requièrent la mise en place de compétences variées : des compétences organisationnelles, didactiques et pédagogiques (contenu visé, choix des activités, alternance des modalités de travail entre tandem et groupe, soutien à la réciprocité, soutien à l'autonomie...), discursives (formulation des consignes, mise en œuvre de l'alternance codique), interculturelles et transversales (gestion des tensions, des émotions...). De quelles façons ces compétences sont-elles mobilisées pour faciliter le développement des compétences langagières chez les apprenants en tandem ?

La définition de l'agir encadrant issue des réponses au questionnaire

Pour cette section, afin de définir ce qui correspondrait à un agir encadrant pour les questionnés, nous avons tenu compte des réponses apportées à cinq questions portant sur les qualités d'un bon encadrant de tandem (Question 11), sur l'évaluation par les encadrants des activités pertinentes (Question 13) et des activités moins pertinentes (Question 14) pour le tandem, sur ce qui plaît aux encadrants dans ce rôle particulier (Question 16) et sur les conseils qu'ils donneraient à un débutant en qualité d'encadrant (Question 17). L'analyse linguistique des réponses obtenues a donné lieu à une analyse thématique à partir des thèmes et des termes les plus fréquemment utilisés par les encadrants, en allemand et en français. Nous avons identifié un écart dans les réponses apportées entre, d'une part, les encadrants ayant suivi une formation (quelle qu'elle soit) et ceux n'ayant pas suivi de formation, et d'autre part, entre les encadrants expérimentés et les débutants. Nous détaillons les réponses en fonction des différents profils pérérés.

La définition de l'agir encadrant selon le degré de formation des encadrants

Chez les encadrants n'ayant pas suivi de formation<sup>5</sup>, le rôle de l'encadrant est avant tout perçu comme un soutien, voire un déclencheur de la *motivation* des jeunes. L'ensemble des pratiques mises en œuvre visent à conforter ou provoquer la motivation. La motivation serait accrue grâce à un changement fréquent d'activités, de ressources et de supports, ce qui implique pour l'encadrant une grande préparation en amont de la mise en place des tandems (« bien planifier les activités en amont », « cadrer les activités », « rythmer l'apprentissage », « savoir animer »). Les qualités de l'encadrant englobent à la fois des qualités d'écoute, mais aussi des qualités de création, d'adaptation, de réactivité pour que la motivation « ne retombe pas ». Le rythme des activités revêt une importance particulière (« créer une dynamique »). Moins les encadrants sont formés, plus la compétence bilingue des encadrants semble être importante à leurs yeux pour bien exercer ce rôle : « avoir un bon niveau dans les deux langues ». Nous illustrons la définition de cet agir encadrant par la citation suivante, extrait du questionnaire et qui résume de nombreuses réponses :

<sup>5</sup> Les citations entre guillemets sont principalement en français étant donné que les encadrants non formés sont majoritairement français dans notre population d'enquête.

*[l'encadrant] propose les thèmes de travail qui suscite la motivation, l'intérêt des participants. Il propose des méthodes interactives, dynamiques. Il est attentif au niveau général et aux capacités de chacun, il s'adapte en fonction. Il aide à communiquer. Il ne s'immisce pas dans le tandem mais conforte les aptitudes et encourage la progression.*

On note que, bien que les encadrants n'aient pas suivi de formation, leur conception de l'apprentissage via la démarche tandem est proche des attendus de l'OFAJ : « être en retrait par rapport au partenaire », « aider sans être directif », « aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage », « être capable de s'adapter aux participants », « les mettre dans de bonnes conditions pour que la démarche se passe bien ». Ils mettent en avant le dialogue avec les jeunes pour progresser dans leur encadrement, ils apprécient de jouer le rôle de médiateur entre les apprenants, de donner confiance, de voir les apprenants progresser et de les voir prendre plaisir à apprendre par le tandem.

Chez les encadrants non formés, deux freins émergent des réponses apportées : la non-motivation des participants et le manque de compétence en langue-cible des encadrants. L'absence de motivation des participants est perçue comme un refus de la démarche proposée sur lequel les encadrants pensent avoir peu de prise au regard du cadre récréatif dans lequel prennent place les activités linguistiques. Il est difficile de repérer si cette absence de motivation a été réellement vécue par les encadrants durant leur pratique. Elle apparaît néanmoins comme un élément redouté et structurant de l'agir encadrant : encadrer, c'est ici faire tout son possible pour qu'il n'y ait pas de perte de motivation chez les participants. Pour autant, les réponses apportées associent généralement la motivation des apprenants à leur participation aux activités proposées. Il n'y a pas de lien établi par les encadrants entre la motivation des apprenants et leur apprentissage ou le développement de compétences particulières. On reste, avec ces réponses, à une définition de l'agir encadrant centré sur l'animation des groupes et le bon déroulement du programme d'activités.

L'image idéale d'un encadrant à l'aise dans les deux langues répond à la fois à un aspect pratique de l'organisation des activités linguistiques (être à l'aise avec les traductions des consignes proposées, répondre à toutes les sollicitations des apprenants, quelle que soit la langue utilisée...) et à une certaine image de l'encadrant-enseignant, détenteur du savoir et modèle potentiel pour les apprenants. Cette image est prépondérante chez les encadrants n'ayant pas reçu de formation. Ce rapport à la langue-cible chez les encadrants les moins formés était également perceptible dans les

entretiens menés en 2014 : « à cause du niveau de compétence moyen des participants, le recours à la traduction est indispensable » ; « ne pas être bilingue quand on est encadrant, ça crée une barrière ».

On retrouve, par ce trait, ce que l'on dit parfois : « on enseigne comme on a été enseigné ». Ici, le manque de formation ne permet pas d'élargir les ressources mobilisables pour accompagner de façon spécifique le développement des compétences langagières des apprenants en tandem. En outre, ces réponses témoignent de la peur de certains encadrants de perdre le contrôle, à la fois au niveau des savoirs et de la gestion des apprentissages. La démarche tandem vient remettre en question les modèles de l'enseignement-apprentissage dans lesquels les encadrants non-formés viennent puiser.

À l'inverse, chez les encadrants ayant suivi une formation, on ne retrouve pas le terme de « motivation » dans les réponses apportées. C'est avant tout l'activité d'*accompagnement* de l'encadrant qui est mise en avant. L'encadrant ne dirige pas l'apprentissage mais soutient la démarche mise en place par les partenaires : « laisser de l'espace aux participants », « ne pas être dans le contrôle ». L'encadrant ne cherche plus à être lui-même créatif mais cherche à « susciter la créativité des partenaires pour leur faire prendre plaisir à apprendre », et à « susciter l'intérêt des partenaires l'un pour l'autre pour avoir envie de communiquer ». Les réponses apportées éclairent sur les qualités requises pour mettre en place cet accompagnement : « être dans l'empathie », « patient », « altruiste pour accompagner, aider ». Le rôle de l'équipe est souvent mis en avant (« compter sur l'équipe »). À l'inverse des encadrants n'ayant pas suivi de formation, le rôle de l'encadrant n'est pas perçu ici comme central par rapport au bon fonctionnement du tandem ; les encadrants sont davantage réactifs que proactifs. Rien n'est dit spécifiquement sur les compétences en langue-cible que devrait posséder un encadrant ; il s'agit donc moins d'établir une médiation entre les apprenants et le savoir qu'entre les apprenants et leur apprentissage, via le travail mis en œuvre avec le partenaire. Néanmoins, nous avons remarqué lors des entretiens menés en 2014, que les encadrants formés à la démarche tandem et expérimentés avaient une conception de la traduction moins dogmatique que les moins expérimentés : « c'est plus par sécurité pour les apprenants » ; « *Damit alle wissen, was im Plenum gesagt wird* » ; « Au début, on traduisait beaucoup directement. Maintenant, on va tous les deux présenter la tâche. Parfois, on ne fait pas de traduction du tout et il n'y a pas de demande de la part des participants ». Par ailleurs, ils étaient nombreux à concevoir la traduction des consignes comme une ressource pour apprendre : « *Als*

*Ressourcen* » ; « Peut-être que l'idéal serait une traduction littérale pour qu'ils assimilent les mots ».

Pour résumer cette conception de l'agir encadrant, nous citons un extrait des questionnaires :

*[der Tandem-Teamer] schafft es die Rahmenbedingungen für einen hemmungslosen Austausch zwischen den Teilnehmenden herzustellen. Dabei gibt er idealerweise so klare Anweisungen für die Tandemeinheiten, dass er anschließend nur minimal intervenieren muss.*

La définition de l'agir encadrant selon le degré d'expérience des encadrants

Chez les encadrants débutants, la place accordée au cadrage de la démarche tandem est prépondérante : « *Anpassungsfähigkeit an Situation (Umgebung, Programm...) und an Teilnehmer. Gutes Repertoire an Themen, Materialien, Teamfähigkeit* ». Une bonne organisation des activités soutiendrait une bonne participation de la part des apprenants et augurerait d'un bon apprentissage. Le besoin de préparer en amont le programme, de prévoir le bon déroulement de l'apprentissage, voire prévenir les difficultés éventuelles sont omniprésents dans les réponses apportées. Ces traits indiquent une centration sur les tâches d'organisation et d'animation. En effet, de nombreuses réponses se focalisent sur les qualités d'un animateur : « être clair dans ses explications », « être à l'aise dans les deux langues, spontané », « parler fort », « être clair dans les consignes », « savoir s'adresser au groupe ». Les partenaires tandem ne sont pas pris en compte dans les réponses proposées. L'agir encadrant est ici très centré sur l'encadrant lui-même et son rôle semble central au bon déroulement de l'apprentissage.

Chez les encadrants expérimentés, les réponses apportées indiquent une autre conception de l'agir encadrant. Le cadrage de la démarche tandem ne posant sans doute plus question (parce que les encadrants se la sont appropriée au fur et à mesure des encadrements), les réponses se focalisent sur l'attention aux participants, leurs besoins, leurs difficultés. Ce sont les partenaires tandem qui deviennent moteur de l'agir encadrant. Les encadrants évoquent leur activité en termes de « flexibilité », « d'ouverture », « d'adaptation », de « créativité », « d'aide » et « de soutien », à l'instar des réponses obtenues par les encadrants ayant suivi une formation. On retrouve ici la mise en avant de pratiques d'accompagnement plutôt que d'encadrement comme chez les débutants :

*Aufgaben vorzuschlagen, die ausreichend Freiraum lassen, so dass jeder TN je nach seinen Lernzielen die Aufgabe für sich anpassen kann. Zudem finde ich die Rolle des Lernbegleiters reizvoll, dass es eben kein richtig oder falsch gibt, sondern jeder die Aufgabe nach seinen Kenntnissen erledigen kann.*

Le rôle d'accompagnateur (« *Begleiter des Lernprozesses* ») revient fréquemment dans les réponses et se décline sous différentes facettes : (1) soutenir la réflexivité des apprenants dans leur apprentissage, (2) transmettre des stratégies de communication, faciliter la communication, « donner confiance aux participants pour communiquer oralement » (3) « aider sans s'immiscer », « trouver une position d'équilibre avec les jeunes », « ne pas être indispensable ». Pour certains, cette posture formative nécessite une réflexion sur soi-même à la fois en tant qu'apprenant de langues en tandem pour mieux faire passer les pratiques pertinentes (« expérimenter soi-même le tandem pour mieux l'accompagner ») et en tant qu'aidant pour proposer des façons de faire adaptées à chacun et non « des façons de faire toutes faites ».

La définition de l'agir encadrant au regard des autres paramètres du répertoire didactique des encadrants

Il apparaît que les autres paramètres du répertoire didactique jouent un rôle important dans la conception que les encadrants se font de leur rôle. Ainsi, ils élaborent également leur conception de l'agir encadrant en fonction de leur parcours académique et professionnel. Ces derniers influencent notamment la façon dont les encadrants conçoivent l'apprentissage de la langue dans la démarche tandem. Il ressort des réponses obtenues que si les encadrants ont un parcours académique ou professionnel en lien avec l'apprentissage des langues, les aspects linguistiques sont plus prégnants dans les réponses et davantage pris en compte dans les pratiques. Les pratiques professionnelles exercées par ailleurs par les encadrants viennent nourrir leurs pratiques d'encadrant. On retrouve ainsi des traits caractéristiques de l'enseignement (notamment au regard de la correction), de l'animation, de la médiation culturelle, etc.

À titre d'exemple, nous citons en comparaison les réponses de deux encadrants très expérimentés (c'est-à-dire avec plus de 6 expériences d'encadrement) qui ont des parcours académiques et professionnels différents, à propos de leur définition de l'agir encadrant :

- Parcours académique et professionnel en lien avec les langues :

Savoir trouver son rôle auprès des jeunes en fonction de leur degré de maturité et linguistique : être présent sans trop l'être, savoir aider au juste moment mais ne pas donner la clé à un problème avant que les jeunes n'aient cherché par eux-mêmes. Faire en sorte que les problèmes de langue ne soient pas à l'origine de conflit. Être créatif et utiliser des méthodes/outils qui parlent aux jeunes : la langue ne doit pas être seulement la base de travail, il est nécessaire de varier les méthodes et d'utiliser également les nouvelles technologies, le linguistique est ainsi associé à d'autres médias et automatiquement dédramatisé, c'est la communication qui est au cœur du travail et non plus exclusivement le linguistique.

- Parcours académique et professionnel en lien avec l'animation :

*Gute Kenntnisse in beiden Sprachen, landeskundliche Kenntnisse und gute Kenntnisse der deutsch-französischen Beziehungen inkl. Städtepartnerschaften. Erfahrungen aus anderen deutsch-franz. Begegnungen, möglichst aus eigener Erfahrung als Jugendlicher. Gute Organisationfähigkeit und Flexibilität.*

Pour autant, quels que soient les parcours académiques et professionnels, il ressort des réponses obtenues (notamment pour les questions 9, 10 et 13 portant respectivement sur ce qu'évoque le terme « tandem », sur ce qu'apprennent les jeunes en tandem et sur les activités qui fonctionnent bien en tandem) une conception homogène de ce qu'est apprendre une langue en tandem. La formation à la démarche tandem, mais aussi la pratique d'encadrement des tandems et le contact avec les équipes encadrantes permettraient donc aux encadrants de se constituer une culture langagière et une culture d'apprentissage<sup>6</sup> propres à la démarche d'apprentissage des langues en tandem et un noyau commun de pratiques.

Ainsi, pour l'ensemble des encadrants, soutenir l'apprentissage des langues en tandem, c'est d'abord donner la priorité à une communication orale authentique. Les termes les plus fréquemment relevés sont : « l'échange », « la communication », « comprendre et s'écouter », « *Sprachen* », « authenticité », « *Lebendige Sprache* », « *sich in der Fremdsprache ausdrücken* ». Une des caractéristiques de la culture lan-

<sup>6</sup> Les termes de « culture langagière » et de « culture d'apprentissage » renvoient aux définitions données par Holec (1990) : la culture langagière est l'ensemble des représentations sur les langues, sur le caractère culturel et social du langage, tandis que la culture d'apprentissage est l'ensemble des représentations sur « ce qu'est acquérir une langue, apprendre, évaluer ».

gagière des encadrants est l'accent mis sur la communication. Toutefois, cette communication peut renvoyer à des aspects différents selon la compréhension qu'ont les encadrants du fonctionnement d'une langue : une grande partie se focalise sur l'apprentissage du vocabulaire (« le vocabulaire de tous les jours ») et un rejet des aspects grammaticaux qui renverraient à un apprentissage scolaire, non adapté à la situation du tandem (« se défaire de la pression grammaticale scolaire ») ; d'autres mettent en avant la dimension pragmatique (« développer les stratégies de communication ») ; d'autres encore la dimension sociolinguistique (« développer le langage familier »).

La culture d'apprentissage que partagent les encadrants est caractéristique de la démarche tandem. On retrouve assez peu d'éléments qui pourraient renvoyer à d'autres situations d'apprentissage (« cours », « Erweiterung / Festigung des Wortschatzes », « progression »...). Les termes employés étayaient majoritairement le principe de réciprocité, au cœur de la démarche tandem et central à la conception que se font les encadrants des ressorts du tandem : « Kooperation », « Vertrauen », « confiance et bienveillance », « apprentissage en binôme », « réciprocité », « Zusammenarbeit ». À l'inverse, on ne retrouve qu'une seule occurrence renvoyant au principe d'autonomie, pourtant également au cœur de la démarche tandem, à travers le terme de « responsabilisation » des apprenants. La culture d'apprentissage caractéristique de la démarche tandem comprend également un deuxième aspect qui concerne les dimensions récréatives et informelles de cette situation spécifique d'apprentissage (« rires », « plaisir », « situations agréables et adaptées »), mais aussi les aspects sociaux liés à un apprentissage de type immersif (« ouverture d'esprit », « Zusammenleben in der Gruppe »).

Il est surprenant de constater que la dimension interculturelle de l'apprentissage en tandem est faiblement présente dans les réponses obtenues. La dimension interculturelle semble d'ailleurs davantage caractériser la spécificité du public et du cadre d'apprentissage (« Binationalität », « interkulturelle Begegnung », « amitié franco-allemande ») que l'enjeu ou l'objectif de cet apprentissage. Là encore, nous ne retrouvons qu'une seule occurrence du terme de « culture » renvoyant à ce que les apprenants apprennent en tandem.

Enfin, il ressort des questionnaires une forte adhésion des encadrants à la démarche tandem comme un moyen efficace de soutenir le développement des compétences langagières des apprenants. Cela est notamment perceptible à travers les réponses à la question 18 portant sur la différence perçue par les encadrants entre l'apprentissage à l'école et l'apprentissage

en tandem. On repère à la fois

- des éléments qui répondent au souci de maintenir la motivation des apprenants chez les encadrants peu formés (« apprentissage plus concret », « mots utiles, de tous les jours qu'on partage au quotidien avec l'autre », « motivation pour découvrir l'autre par la communication ») ;
- des éléments qui renvoient à une image positive de l'apprentissage en immersion (« exposition intensive à la langue cible », « situation naturelle », « plus d'oral ») ;
- des éléments qui pointent un cadre bienveillant favorisant l'apprentissage (« plus ludique », « moins de stress car absence d'évaluation », « correction entre pairs mieux vécue », « plaisir (vs école = contrainte)») et
- plus faiblement enfin des éléments renforçant l'autonomie des apprenants par la stimulation d'une réflexion sur son apprentissage des langues (« *regt viel stärker zum Nachdenken über die eigene Muttersprache an als Schulunterricht* ») et par la prise en compte des besoins individuels (« pédagogie individualisée »).

L'étude transversale des réponses obtenues renforce sans doute l'homogénéité perçue dans les réponses des encadrants en termes de culture langagière et de culture d'apprentissage. Chacune des dimensions listées précédemment peut donner lieu à une variété de pratiques d'encadrement mobilisée différemment en fonction des priorités des encadrants (en termes de mission, mais aussi en réponse aux situations vécues). Il apparaît toutefois intéressant de souligner que le modèle de l'apprentissage scolaire est unanimement rejeté : la démarche tandem est perçue comme un contrepoint aux apprentissages scolaires. À la fois, cette situation invite les encadrants à inventer de nouveaux gestes professionnels et les démunir d'une partie de leur répertoire didactique constitué au fur et à mesure de leurs propres apprentissages. Cet aspect devrait rendre d'autant plus indispensable la formation à la démarche tandem. Enfin, le questionnaire n'a pas permis de recueillir des éléments sur le parcours personnel des encadrants. Or il était apparu que cette dimension faisait partie du répertoire didactique des encadrants, lors des entretiens menés en 2014. Lors des entretiens, nous avons d'ailleurs noté que le fait d'avoir été soi-même un apprenant en tandem, d'avoir participé à des programmes binationaux, d'être issu d'une famille bilingue, etc. participaient des décisions et des choix à l'origine des pratiques mises en place par les encadrants.

En conclusion de cette section, l'agir encadrant apparaît comme un

genre professionnel défini et partagé de façon majoritairement homogène entre les encadrants de l'enquête. Une des réussites du dispositif est donc de parvenir à transmettre ses priorités en termes d'apprentissage en tandem et en termes de conception de ce qu'est une langue, et de fédérer autour de cet enjeu commun des personnes aux parcours hétérogènes. Notons également le caractère dynamique et évolutif de la conception de l'agir encadrant, en fonction du degré d'expériences d'encadrement des tandems et des formations reçues. Il apparaît enfin que la mise en place de « style professionnel », correspondant à des variantes de l'agir encadrant (ex. être plus directif ou être en retrait ; favoriser l'autonomie langagière ou favoriser l'autonomie d'apprentissage ; provoquer les situations d'apprentissage ou accompagner les apprentissages...) ne remet pas en cause l'essence de ce rôle pédagogique et correspond plutôt à des degrés d'expertise différents. En effet, les moins formés et les moins expérimentés de l'enquête sont plus dans le contrôle que les autres encadrants et davantage centrés sur leurs propres pratiques que sur celles des apprenants. Pour autant, nous avons vu que cela ne correspond pas à une conception différente de l'apprentissage, mais pointe en revanche la nécessité d'évoluer vers des pratiques d'accompagnement et non d'enseignement.

### 3.3 La diversité des pratiques encadrantes : quels effets sur les compétences des apprenants en tandem ?

Comme nous l'avons vu précédemment, le principe d'autonomie qui est l'un des deux principes au cœur de la démarche tandem (Brammerts, 1998 ; 2002), apparaît peu dans les discours des encadrants. Seuls cinq encadrants évoquent explicitement la responsabilité de l'apprenant sur son apprentissage, la prise en charge par l'apprenant de son évaluation ou l'intérêt de développer la réflexivité de l'apprenant sur son apprentissage. Pour autant, le principe d'autonomie n'est pas rejeté. Il apparaît pleinement dans la compréhension d'une nouvelle interaction entre l'encadrant et l'apprenant, reposant sur une relation moins dirigiste et autoritaire que la relation prototypique enseignant / enseigné. Les encadrants se disent à « l'écoute des apprenants », se nourrir « du dialogue avec les apprenants », « s'adapter » aux apprenants. De nombreux traits de l'agir encadrant relèvent donc des pratiques d'accompagnement, telle que définies notamment par Paul (2004), c'est-à-dire des pratiques qui ont pour objectif d'apporter un soutien pour permettre le développement de

l'autonomisation des apprenants, même si tous les encadrants ne mettent pas les mêmes enjeux derrière cette autonomisation, celle-ci pouvant renvoyer diversement à une autonomie sociale dans le groupe binational, une autonomie langagière dans les interactions exolingues ou une autonomie d'apprentissage dans la réflexion et prise en charge par l'apprenant de son processus d'apprentissage.

La notion d'accompagnement renvoie surtout à la posture idéale des encadrants dans la démarche tandem. Les encadrants déclarent chercher une position qui permette aux partenaires tandem de fonctionner (l'encadrant est en retrait par rapport au binôme formé par les partenaires, à la fois acteurs et ressources de l'apprentissage), de répondre aux besoins et aux demandes (l'encadrant soutient le développement de compétences) et de veiller à la bonne réalisation des activités proposées (l'encadrant organise la situation d'apprentissage), dans une perspective conjonctive. Cette réflexion menée par les encadrants sur la nature de leur activité s'inscrit dans une transformation des médiations favorables à l'apprentissage dans les dispositifs qui ne relèvent plus d'une logique de l'instruction, c'est-à-dire dans laquelle l'enseignant est dépositaire du savoir à transmettre. Le tandem formé par les apprenants, alternativement experts de leur langue maternelle et apprenants de la langue-cible, développe les médiations nécessaires entre l'apprenant, le contenu et les ressources, pour qu'il y ait apprentissage. Dans la mesure où les apprenants prennent en charge le développement de la communication et l'évaluation de cette communication (des séquences de feed-back, de co-construction du discours...), ainsi que le développement des connaissances sur la langue et la culture, l'encadrant n'occupe plus qu'une place tierce.

Selon Albero (2000), les pratiques d'autoformation, c'est-à-dire lorsque l'apprentissage ne dépend plus exclusivement d'un enseignement, se retrouvent principalement dans des dispositifs qui accordent à l'apprenant un rôle prédominant dans son apprentissage. Selon cette définition, la démarche tandem s'inscrit donc pleinement dans les pratiques d'autoformation. Parmi les dispositifs existants, notamment en contexte institutionnel, Albero (2000 : 180) distingue quatre dominantes, selon la place comprise ou accordée à l'autonomie de l'apprenant : une dominante prescriptive, une dominante tutorale, une dominante coopérante, une dominante auto-directive. Au regard des pratiques déclarées par les encadrants, la dominante prescriptive n'est pas pertinente dans le cadre de la démarche tandem observée. Par contre, nous retrouvons les trois autres dominantes dans les discours des encadrants.

Beaucoup de pratiques déclarées relèvent de la *dominante tutorale*,

définie par Albergo (2000 : 186) comme « apprendre autrement, le contenu est décidé à l'avance mais on offre des modalités d'apprentissage différente de l'école. La pédagogie est une pratique d'orientation et de régulation ». Cette conception correspond à la grande majorité des débutants de l'enquête, comme nous l'avons vu.

On repère également que la majorité des encadrants de l'enquête (quelles que soient les caractéristiques) s'inscrive dans une pratique à *dominante coopérante* qui « met en avant la notion d'adaptabilité, de flexibilité et la pratique pédagogique relève de l'accompagnement » (2000 : 189).

Une minorité d'encadrants répond à une *dominante auto-directive* dans laquelle « la pratique pédagogique tend vers la facilitation au sens de permettre à l'apprenant de se construire un nouveau rôle d'expert quant à son apprentissage » (2000 : 193). Ce sont dans notre enquête plutôt les encadrants très expérimentés et formés.

Ainsi, l'analyse des pratiques déclarées des encadrants a permis de mieux comprendre la façon dont les encadrants accompagnent les dynamiques d'apprentissage plurielles de la démarche tandem. On retrouve à la fois le processus « enseigner » dans la façon dont les encadrants choisissent et médiatisent les ressources et les contenus de l'apprentissage, le processus « former » dans la façon dont les encadrants accompagnent le déroulement des situations d'apprentissage proposées, et le processus « apprendre » lorsqu'ils soutiennent l'apprentissage de la langue de chacun.

Notre échantillon d'enquête permet de repérer trois types d'encadrants, en fonction du processus formatif privilégié :

- focalisés sur les ressources et le contenu (*processus enseigner*) : importance des consignes, du cadrage de l'apprentissage, le rôle de la traduction, les listes de vocabulaire, etc.
- focalisés sur l'adaptation des ressources, du matériel, du cadre à l'apprenant (*processus former*) : plus on a de l'expérience, plus on prend en considération l'apprenant dans sa pratique (flexibilité). On est alors davantage à l'écoute de l'apprenant, on les aide à communiquer, on soutient la communication.
- focalisés sur le soutien des interactions entre l'apprenant et le contenu (*processus apprendre*) qui renvoie dans notre enquête aux pratiques facilitant l'apprentissage de la langue, la communication, l'apprentissage, la réflexion. On ne retrouve pas cette position chez les encadrants ayant peu d'expérience.

On constate ici la densité du rôle d'encadrant qui s'exprime par la multiplication des rôles et des tâches à tenir. La diversité constatée dans les pratiques déclarées répond à la nature du dispositif tandem (le genre professionnel) comme aux prérogatives que se donnent les encadrants (le style professionnel). Comme le rappelle Albero (2000 : 200) :

*dans les dispositifs d'autoformation en contexte institutionnel, l'instance de formation ne se trouve plus dans un rapport de type enseignement ou formation ou apprentissage, mais comme le préfigurent les dispositifs à dominante coopérante, dans un rapport de type enseignement et formation et apprentissage.*

Il est alors compréhensif que la conception du dispositif à dominante coopérante soit prépondérante dans notre corpus.

Pour conclure sur les effets des pratiques encadrantes sur le développement des compétences des apprenants, il ressort de l'enquête que la majorité des encadrants cherchent à répondre de façon conjonctive aux différents processus caractéristiques de l'apprentissage en tandem, ce qui devrait avoir pour effet d'accompagner au plus près les compétences visées. Cette réponse conjonctive aux besoins des apprenants se construit avec l'expérience. Par ailleurs, la focalisation sur un seul processus, de manière disjonctive, par les encadrants relève plutôt du style professionnel de chacun, nourri en grande partie par le répertoire didactique que peuvent mobiliser les encadrants en fonction de ce qu'ils conçoivent et perçoivent des besoins des apprenants. En réponse à cette dimension, la formation à la démarche tandem gagnerait sans doute à sensibiliser les encadrants aux différents processus à l'œuvre et à leurs effets sur les compétences des apprenants. Il apparaît également que la réflexion des encadrants porte principalement sur les pratiques pédagogiques (le comment apprendre) à mettre en œuvre au détriment d'une réflexion sur les pratiques didactiques (le quoi apprendre), centrée sur le contenu de l'apprentissage. Enfin, l'apprentissage en interaction relève pour beaucoup d'encadrants d'un impensé (« on y apprend naturellement »). Face aux difficultés que pourraient rencontrer les apprenants en interaction, il serait alors sans doute pertinent de préparer les encadrants à sensibiliser les apprenants aux techniques et stratégies leur permettant de mieux comprendre, mieux s'exprimer et mieux interagir.

## Conclusion

Dans cette contribution, nous avons cherché à mettre au jour les pratiques des encadrants dans leur accompagnement de la démarche tandem au cours des échanges d'été binationaux. À l'hétérogénéité des parcours individuels répond une forte homogénéité dans la façon dont les encadrants se représentent leur fonction (l'agir encadrant). Cette identité culturelle professionnelle est le fruit des formations, des expériences et des échanges au sein des équipes d'encadrants. Nous notons qu'à l'instar des apprenants qui participent à plusieurs reprises aux échanges tandem, les encadrants sont nombreux à encadrer régulièrement des tandems, ce qui assure un noyau partagé de bonnes pratiques, malgré la diversité.

Nous nous sommes également intéressée à la variété des pratiques déclarées. Dans un premier temps, nous avons cherché à éclairer cette variété par les effets des différents répertoires didactiques mobilisés (en fonction des parcours académiques et professionnels, du degré d'expérience d'encadrement des tandems, des formations spécifiques suivies). Toutefois, même si l'entrée dans le métier d'encadrant requiert du temps et de la formation, et s'inscrit ainsi dans un processus que l'OFAJ peut accompagner, nous avons noté que la variété des pratiques mises en place répond avant tout à la nature du dispositif tandem qui relève des pratiques autoformatives impliquant de façon conjonctive les processus d'enseignement, de formation et d'apprentissage. D'une part, il est intéressant de remarquer que la majorité des encadrants ont une représentation conjonctive des processus à mettre en œuvre pour aider les apprenants dans leur apprentissage de la langue (ils s'inscrivent ainsi dans une vision du dispositif à dominante coopérante). D'autre part, nous remarquons que certains types d'encadrants surinvestissent l'un de ces processus : les moins formés et les moins expérimentés se concentrent davantage sur « le processus enseignement » tandis que les plus expérimentés se focalisent davantage sur « le processus apprentissage ». La compréhension des dynamiques de formation à l'œuvre dans la démarche tandem semble ainsi évoluer avec le temps. À la fois, cette information peut inviter les organisateurs d'échanges tandem à sélectionner des encadrants aguerris et peu expérimentés, peu formés et très formés, et les inviter à investir individuellement de façon privilégiée un de ces processus. Dans cette perspective, il serait alors intéressant de poser plus clairement en formation les rouages de l'apprentissage en tandem, la densité du rôle d'encadrant et d'inviter les encadrants les plus aguerris à revenir en formation.

## Bibliographie

- Albero B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, L'Harmattan.
- Bakhtine M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Brammerts, Helmut (1998). Strategien beim selbständigen Lernen im Tandem. *Des fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 34, pp. 57-59.
- Brammerts, Helmut (2002). *Principes et Objectifs*. In Helmling, Brigitte. L'apprentissage autonome des langues en tandem. Paris : Didier, pp. 19-24.
- Cicurel, Francine (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 16, pp.145-164.
- Cicurel, Francine (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, 8, pp. 19-33.
- Clot Y. & Faïta, Daniel (2000). Genres et Styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, pp. 7-42.
- Faïta, Daniel (2001). L'analyse du travail et le statut de « l'activité » chez Bakhtine. *Travailler*, 6, pp. 13-30.
- Gremmo, M-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges Pédagogiques*, 22. Nancy. Disponible en ligne : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3505>
- Holec, H (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques*. Nancy. Disponible en ligne : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.



Maud Ciekanski & Karin Kleppin

# 6

## La formation des encadrants de tandem : de l'existant aux perspectives

Comment mieux préparer les encadrants des cours en tandem aux difficultés rencontrées dans l'accompagnement de l'apprentissage en tandem ?

### Introduction

Jusqu'à maintenant, et à juste titre, la formation des encadrants organisée par l'OFAJ avait pour objectif de leur faire découvrir toutes les facettes du potentiel de l'apprentissage en tandem pour qu'ils puissent en faire profiter au maximum les jeunes. L'un des défis de ces formations repose sur l'hétérogénéité des profils (professionnels) des futurs encadrants et des expériences qu'ils ont pu faire auparavant dans d'autres programmes destinés aux jeunes. En outre, la prise en charge des tandems dans les cours binationaux d'été ne se fait pas sans certaines difficultés auxquelles nous avons choisi de nous intéresser en particulier dans cet article.

Pour mieux cerner les difficultés vécues par les encadrants, nous avons analysé 31 questionnaires. Nous avons voulu tirer de ce constat de nouvelles perspectives pour la formation des encadrants. Nous nous concentrons dans cet article sur le regard que portent les encadrants sur la formation et sur les difficultés rencontrées dans l'accompagnement de l'apprentissage en tandem. Nous croiserons ce regard avec la perspective des apprenants recueillie dans les questionnaires sur leur expérience de l'apprentissage en tandem. Nous verrons que les difficultés rapportées par les encadrants mettent avant tout en lumière des tensions qui ont été étudiées et étayées par l'ergologie, autour du travail prescrit et du travail réel. Le travail prescrit renvoie aux normes du travail, au « dogme », au cadre,

tandis que le travail réel est le travail effectué, ici, par l'encadrant lorsqu'il essaie de répondre aux « règles du métier » tout en tenant compte du contexte et des circonstances propres à son action. Pour citer quelques exemples : accompagner un tridem quand on n'avait jusque-là envisagé que des tandems ; pallier l'absence de motivation d'un participant ; tenir au mieux l'activité linguistique quand le groupe est fatigué. Lorsqu'apparaît ce type de conflits, les encadrants doivent bien souvent faire des choix auxquels ils n'ont pas été préparés et qui sont en contradiction avec leur compréhension des règles du métier. Nous aborderons dans la partie 3.2 une approche issue de la théorie du travail (voir Schwartz 2000) pour ouvrir des perspectives et apporter des éléments qui permettent d'agir et de mieux vivre ces tensions.

## 1. La formation à la démarche Tandem proposée par l'OFAJ vécue comme pertinente

Il apparaît en premier lieu que la formation dans sa forme actuelle donne de bons résultats dans la mesure où les encadrants disent avoir compris la démarche Tandem et avoir appris des éléments importants pour la prise en charge des groupes et tandems. La formation leur permet d'être bien outillés. Elle est particulièrement plébiscitée pour ses apports théoriques sur l'apprentissage en tandem ainsi que pour ses apports pratiques, qui apprennent comment choisir les activités et les ressources, et comment les intégrer à une séquence d'apprentissage en tandem. Elle permet à des néophytes, dans la mesure où la formation s'adresse principalement à des personnes n'ayant pas ou peu d'expérience d'encadrement des tandems, de se projeter concrètement dans le « métier » en s'essayant aux pratiques attendues dès leur formation.

Former les encadrants dès leur prise en charge des tandems est nécessaire pour pallier les pratiques inadaptées et pour asseoir les équipes sur un socle commun qui vient sécuriser la mise en place des dispositifs tandem, là où les équipes ont très peu de temps pour mettre en place leur fonctionnement. La formation transmet une « culture professionnelle » commune essentielle à la bonne marche des cours binationaux d'été.

Dans la pratique, cependant, aussi bien les encadrants plus expérimentés que ceux qui n'ont aucune expérience restent influencés par les expériences d'apprentissage qu'ils ont pu faire dans des contextes institutionnels. Ils appliquent des stratégies d'enseignement là où ils devraient au

contraire avoir une simple démarche de soutien aux apprenants ; parfois encore, ils adoptent l'attitude inverse de laisser-faire envers le tandem, c'est-à-dire qu'ils se comportent de manière passive. Même si, pendant la formation, il leur a été transmis comment se font l'apprentissage en tandem et ses processus d'apprentissage spécifiques, et comment faire pour accompagner de manière adaptée l'apprentissage, ils n'ont pas encore entièrement intégré ces connaissances dans leurs manières d'agir. Il serait donc utile, pour mieux faire prendre conscience des particularités des processus d'apprentissage inhérents au tandem, de bien souligner pendant la formation que l'apprentissage en tandem n'est pas une méthode, car le concept de méthode est trop intimement lié à des concepts didactiques fermés tels que la méthode audiovisuelle, par exemple.

De manière analogue aux concepts didactiques employés actuellement dans l'enseignement institutionnel des langues étrangères, l'apprentissage en tandem se définit à travers des principes qu'il faut plutôt saisir comme des fils conducteurs flexibles qui peuvent être adaptés à chaque contexte, et donc aux cours binationaux en tandem de l'OFAJ, et à chaque destinataire. Parmi ces principes, on compte en premier lieu ceux de l'autonomie de l'apprenant et de la réciprocité (Brammerts 2001 : 10 ; Brammerts 2002 : 19), c'est-à-dire que l'apprenant organise son propre apprentissage sur la base des supports qui lui sont mis à disposition, et qu'il tient compte et prend au sérieux les besoins de son partenaire, tout en s'adaptant à l'autre de sorte que chacun puisse profiter pleinement de la situation d'apprentissage. Dans son accompagnement, l'encadrant doit aussi suivre ces principes : il n'intervient donc seulement lorsqu'il remarque qu'un des partenaires du tandem domine l'autre.

Avant de nous consacrer aux problèmes rencontrés dans la pratique, nous nous proposons de résumer les fils conducteurs importants de l'apprentissage en tandem, mais aussi les différences par rapport à l'apprentissage scolaire, qui jouent aussi un rôle significatif dans la formation proposée par l'OFAJ :

- Les partenaires du tandem parlent autant dans la langue étrangère que dans leur propre langue, car chacun doit apprendre à partir de l'input de l'autre et ainsi s'exercer à parler dans la langue étrangère (→ principe de réciprocité). À la différence de l'apprentissage des langues étrangères à l'école, il est donc important de veiller à ce que les partenaires du tandem ne s'expriment pas que dans la langue étrangère, empêchant ainsi que l'autre ne profite de son input de locuteur natif.

- Les partenaires du tandem ne doivent en aucun cas jouer le rôle d'enseignants, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent et ne doivent donner d'explication ou de règles de grammaire. La plupart du temps, les locuteurs natifs ne sont pas en mesure de le faire. Lorsque les apprenants ont des questions, ils peuvent les regrouper et les poser à l'encadrant. Si les encadrants ne sont pas non plus en mesure de donner des explications fondées, ils doivent rester sincères et le dire aux jeunes, et par exemple demander de l'aide à un enseignant professionnel ou bien rechercher de leur côté.
- Les partenaires de tandem s'entraident dans ces domaines :
  - les corrections : ils définissent comment ils veulent se corriger mutuellement (→ principe d'autonomie), et s'y tiennent. L'encadrant doit donc motiver et aider les apprenants pour qu'ils obtiennent de leur partenaire les corrections selon la procédure qui leur semble la mieux adaptée à leur manière d'apprendre.
  - questions mutuelles et réactions aux questions : il s'agit par exemple de questions pour demander à l'autre une expression manquante, et qui peuvent être posées dans la langue maternelle étant donné que les deux partenaires parlent les deux langues, et qu'il est ainsi plus facile d'en préciser la signification. Les partenaires peuvent ainsi discuter des expressions linguistiques et définir laquelle convient le mieux à telle ou telle situation. Dans ce contexte aussi, aucune explication métalinguistique n'est donnée. Au contraire, les partenaires cherchent des exemples dans lesquels les expressions peuvent être employées.
  - la transmission d'informations entre les partenaires sur leur propre environnement. Il ne s'agit pas ici de faire des déclarations générales sur le pays comme « Les Français sont/font X », mais plutôt d'informations telles que : « Mes amis sont/font X ».

Dans ce contexte, il serait donc intéressant d'intégrer aux formations des séquences vidéo des apprenants en tandem issues des cours, d'observer les réactions des encadrants et de discuter de propositions et solutions.

En outre, il ressort des questionnaires que les pratiques des encadrants évoluent avec l'expérience de l'encadrement de tandems. L'expérience s'avère être une ressource formative importante, notamment pour le développement de pratiques d'accompagnement de l'apprentissage en tandem. Plus les encadrants sont expérimentés, plus leurs pratiques intègrent le principe d'autonomie. Ainsi, la dimension autonomisante de l'agir encadrant serait moins accessible par la formation dispensée actuellement que

par une mise en pratique répétée et réflexive qui permet aux encadrants de mieux comprendre les ressorts de l'apprentissage en tandem et de trouver un juste milieu pour agir, entre un contrôle excessif de l'apprentissage en tandem et un laisser-faire perçu comme insuffisamment instructif. Sur ce point, nous revoyons aux perspectives de formation et au travail proposé autour du journal de bord (voir Böcker & Kleppin dans cet ouvrage), dans la mesure où l'autonomisation des apprenants proposée par cette ressource s'accompagnera nécessairement d'une réflexivité de la part des encadrants sur ce qu'est un apprentissage de la langue plus personnalisé, afin de mieux accompagner son utilisation. Cet outil aura l'avantage de concrétiser le principe d'autonomie qui demeure souvent plus un idéal dans la tête des encadrants qu'un objectif concrètement atteignable par les pratiques mises en place. Un journal de bord permettrait de documenter et de consigner le processus actuel d'apprentissage, et même s'il « appartient » à l'apprenant, les encadrants pourraient, si l'apprenant donne son accord, suivre l'apprentissage et éviter ainsi d'intervenir dans l'échange entre les partenaires du tandem.

Partant de ce retour positif pour la formation des encadrants dans sa forme actuelle, nous avons cherché à identifier les aspects qui posaient malgré tout problème aux encadrants, en nous intéressant ici uniquement à ceux rapportés dans la majorité des réponses.

## 2. Les difficultés rencontrées par les encadrants

Les difficultés rencontrées par les encadrants relèvent de pratiques jugées comme problématiques pour la bonne marche du tandem, et viennent contredire autant ce qu'ils ont appris dans leur formation que les principes généraux du tandem. On en dénombre quatre qui apparaissent de façon récurrente :

1. le recours à l'anglais, notamment pour les apprenants les moins compétents en langue-cible et plus particulièrement lors des temps libres ou des activités quotidiennes, par exemple dans les chambres, lors des repas, etc., qui sont des moments plus difficilement contrôlables par les encadrants.
2. la différence de compétences entre les partenaires tandem, les plus compétents oubliant souvent d'aider les moins compétents pour progresser.
3. l'absence de prise de note, de trace d'apprentissage par les appre-

nants perçue comme dommageable pour l'apprentissage mais qui est excusée au regard de l'intensité du rythme de travail proposé.

4. la difficulté des apprenants à prendre en charge par eux-mêmes leur apprentissage, à témoigner d'autonomie en tandem et dans le groupe.

Ces difficultés repérées par les encadrants ne sont pas perçues comme des problèmes par les apprenants, si l'on croise les perspectives apportées par les deux groupes de questionnaires. Par exemple, l'utilisation de l'anglais est expliquée par les apprenants comme étant une ressource tout à fait ponctuelle et transitoire de façon à permettre malgré tout l'interaction et la socialisation requises par le tandem. Elle est effectivement davantage le fait des débutants en langue-cible, qui ne sont pas la majorité des participants aux cours binationaux d'été. En outre, les apprenants expliquent avoir beaucoup appris la langue-cible lors des temps libres et des activités quotidiennes. Ces moments sont très plébiscités par les apprenants. L'absence de contrôle qui est vécue comme compliquée par les encadrants les moins aguerris n'a sur ce point aucune incidence sur le développement des compétences en langue-cible.

De même, nous ne retrouvons pas dans les questionnaires des apprenants de remarques sur l'absence d'aide des moins compétents par leurs partenaires, sur l'impression de ne pas apprendre ou sur l'absence d'autonomie qui aurait rendu difficile la prise en charge des tandems ou de l'apprentissage de la langue au quotidien. Les questionnaires des apprenants montrent au contraire la mise en place des compétences attendues pour le bon fonctionnement de l'apprentissage en tandem.

Toutefois, le fait que les apprenants ne pointent pas ces aspects comme problématiques ne signifie pas pour autant que ces difficultés ne sont pas réelles. Si l'on regarde plus précisément la nature de ces difficultés, il apparaît qu'à chaque fois, elles mettent en exergue une rupture par rapport au « contrat » de la démarche Tandem :

1. le recours à une langue tierce, ici l'anglais, est perçu comme une rupture avec le contrat codique du tandem qui repose sur l'utilisation exclusive de la langue maternelle et de la langue cible des partenaires. Cependant, l'anglais peut s'avérer utile lorsque les partenaires n'ont pas encore acquis les compétences linguistiques nécessaires pour pouvoir discuter entre eux de leur démarche pour l'apprentissage en tandem, par exemple en ce qui concerne les corrections réciproques.

2. les différences de compétences entre les partenaires de tandem mettent à mal le principe de réciprocité qui prévoit un soutien du partenaire interagissant en langue-cible, étant donné qu'un exercice en tandem ne peut pas être réalisé sur un pied d'égalité, aussi bien au niveau de la forme que du contenu. Toutefois, un exercice en tandem cache toujours plusieurs niveaux, c'est-à-dire qu'il peut être réalisé à différents niveaux de difficulté. Le partenaire de niveau inférieur répond à l'exercice avec les moyens dont il dispose, tandis que celui qui possède un niveau plus élevé peut le réaliser à un niveau de difficulté plus haut. Comme la correction a lieu dans la langue étrangère de l'un, et donc dans la langue maternelle de l'autre, le partenaire peut la commenter et en corriger les lacunes linguistiques. Une différence de compétences linguistiques entre les partenaires ne constitue donc pas nécessairement un facteur empêchant le travail en tandem. Il est cependant nécessaire d'accompagner les partenaires de manière à ce que celui qui est plus compétent ne domine pas le travail. Pour cela, on peut, comme expliqué pendant la formation, déterminer de manière assez précise le temps d'utilisation de chaque langue.
3. l'absence d'un apprentissage formel de la langue par le biais de prises de notes renvoie à la crainte de perte de contrôle qu'exige la position d'encadrant, qui témoigne de la peur des encadrants que les apprenants n'apprennent pas. Il s'agit ici d'une rupture avec le contrat d'apprentissage du tandem qui implique que l'on s'engage et progresse dans la langue-cible. Sur ce point, on constate également que la nouveauté que représente l'apprentissage en tandem pour les encadrants les moins expérimentés nécessite de la part des encadrants de faire évoluer leur conception de ce qu'est apprendre une langue dans ce contexte particulier.
4. l'absence de prise en charge de leur apprentissage par les apprenants crée une rupture avec le principe d'autonomie sur lequel repose la démarche Tandem. Cette difficulté cristallise pour les encadrants tout autant des attentes en termes d'autonomie de l'apprentissage et d'autonomie sociale dans les activités du quotidien. De nouveau, les apprenants sont jugés comme « trop passifs », ce qui justifierait là encore le recours à des pratiques encadrantes impliquant plus de contrôle sur les apprentissages. En outre, les encadrants ne peuvent pas observer directement l'apprentissage réceptif, c'est-à-dire l'apprentissage reposant sur l'input du partenaire, et il leur manque donc des indices leur permettant de savoir ce qui a été appris. Éventuellement, l'intégration des journaux de bord pourrait motiver les

apprenants à rendre visibles, premièrement pour eux-mêmes, mais aussi pour les autres, ce qu'ils ont acquis par apprentissage réceptif.

En résumé, ces difficultés pointent deux dimensions : d'une part, la difficulté pour les encadrants à faire respecter de façon permanente par les apprenants les différents contrats sous-jacents à la démarche Tandem que croise, d'autre part, la difficulté pour les encadrants à trouver un juste milieu entre un contrôle excessif et un laisser-faire jugé inopportun pour accompagner les apprentissages. Ces difficultés témoignent des ajustements que font les encadrants pour trouver la bonne position pour eux pour assumer leur mission. Ces réponses apportées dans les questionnaires révèlent aussi les dimensions de la pratique encadrante pour lesquelles les encadrants avouent avoir le moins de solution.

### 3. Développement des concepts de formation existants

Dans ce chapitre, nous souhaiterions présenter deux autres procédés qui pourraient enrichir la formation aux tandems.

#### 3.1 Développer des éléments de compétence au conseil individualisé dans le cadre du travail en tandem

Les cours binationaux de l'OFAJ ne comportent pas d'entretiens individuels de conseil pour l'apprentissage en tandem (voir Brammerts, Calvert & Kleppin 2001 ; 2002). Il ne serait pas possible, ni utile, d'intégrer une formation de conseil à l'apprentissage (voir Kleppin 2003 ; Spänkuch 2015) pendant la courte formation des encadrants. De plus, il serait difficilement possible d'introduire un conseil individuel institutionnalisé dans ce type de cours car il possède un fort caractère de « loisir ». Toutefois, il serait tout à fait envisageable dans le cadre de l'accompagnement de l'apprentissage d'aborder certains principes de base du conseil à l'apprentissage des langues étrangères et de se familiariser avec certains éléments.

Lors du conseil individualisé à la pratique du tandem, il s'agit de soutenir les apprenants à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage et de trouver leurs propres méthodes de travail. Pour cela, ils doivent développer leur capacité à définir leurs propres objectifs d'apprentissage, objectifs qu'ils soient aussi en mesure d'atteindre. Dans les cours de l'OFAJ, ces objectifs sont définis dans les exercices en tandem. Cependant,

comme les exercices sont formulés de manière très ouverte, les partenaires de tandem ont tout à fait la possibilité d'y intégrer leurs propres besoins et intentions de communication et d'y répondre en fonction de leur niveau de compétence. Ils peuvent acquérir la compétence de suivre de manière autonome leurs propres progrès en s'aidant par exemple du journal de bord.

En adoptant une attitude de conseil, les encadrants seraient en mesure d'aider les jeunes<sup>1</sup>

- à intégrer les principes importants de l'apprentissage en tandem dans leur propre travail et démarche,
- à identifier leurs difficultés, par exemple lors des exercices réalisés en tandem, et à chercher des solutions,
- à prendre conscience de leurs performances et de leurs progrès.

Pour développer un concept de conseil d'apprentissage, les actes de soutien et l'intervention prudente des encadrants dans le travail en tandem doivent se faire dans une forme adéquate de conduite d'entretien, et dans une démarche de dialogue avec l'apprenant. Les encadrants interviennent lorsqu'ils ont par exemple identifié une attitude d'apprentissage qui contredit les principes d'apprentissage en tandem ; ils posent des questions sur les raisons et les décisions, parlent avec les apprenants de leurs comportements d'apprentissage et initient l'auto-évaluation. Les questions peuvent être formulées de manière simple, par exemple : « Quelle est l'expression la plus importante que tu aies apprise aujourd'hui de ton partenaire ? », « Qu'est-ce qui t'a particulièrement plu aujourd'hui dans le travail en tandem ? » S'adresser personnellement à l'apprenant et donner un feedback informatif sont importants pour que l'apprenant puisse se sentir pris au sérieux.

La formation des encadrants pourrait au moins comporter un entraînement aux techniques de conversation et de feedback en travaillant par exemple avec des séquences vidéo montrant des conversations de ce type ou en demandant de donner un feedback informatif après observation d'un comportement type. Ce serait un premier pas en direction d'un conseil pour le travail en tandem, qui ne doit pas servir à expliquer comment doit fonctionner le tandem. Au contraire, ces techniques peuvent encourager les apprenants à identifier par eux-mêmes ce qu'ils font dans le tandem,

<sup>1</sup> Un conseil à la pratique du tandem qui aurait lieu par exemple dans le contexte de l'université se baserait sur un concept différent de celui présenté ici (voir Kleppin & Spänkuch 2014).

pourquoi ils le font et comment ils peuvent adapter leur comportement d'apprentissage pour qu'ils exploitent de manière optimale le contexte du tandem.

### 3.2 Former à gérer les difficultés ?

Comme décrit ci-dessus, la pratique implique toujours une tension entre la volonté professionnelle et les conditions réelles qui peuvent avoir une influence négative sur la mise en œuvre de ce qui a été appris durant la formation. Une autre façon d'expliquer les difficultés recensées est de s'appuyer sur les travaux en ergologie, notamment ceux de Schwartz (2000) qui pointent les conflits de logique inhérents à toute activité professionnelle que nous détaillons dans la Figure 1.

## Les conflits de logique (Schwartz, 2000)



35

Figure 1. Schématisation des conflits de logique dans l'activité d'encadrant, d'après Schwartz (2000).

Selon Schwartz (2000), les tensions et les difficultés que l'on rencontre dans la réalisation de son travail révèlent des conflits de logique qui expriment des hiatus entre d'une part les normes (que Schwartz nomme « l'usage de soi par les autres ») du travail, les conduites attendues, et d'autre part, nos ressources (« usage de soi par soi ») qui renvoie peu ou prou à la notion de répertoire didactique que nous avons développée dans l'article concernant les compétences des apprenants en tandem. Les décisions que prend l'encadrant devant ce conflit de logique lui permettent d'agir et de réaliser son activité.

Pour exemplifier ces notions à partir des difficultés relevées par les

encadrants, on pourrait expliquer la difficulté à limiter le recours à l'anglais par la conviction qu'il convient de faire respecter le contrat codique de deux langues pour le bon fonctionnement de la démarche tandem (les normes) et l'envie de contrôler en permanence l'absence de recours de l'anglais (les ressources). L'envie de contrôler les apprenants provient d'une certaine idée du rôle de l'encadrant qui est mise en porte-à-faux avec le dispositif tandem qui repose sur des apprentissages en partie informels et sur une prise en charge des interactions par les partenaires. Cette conception du rôle d'encadrant fait partie des ressources dont disposent les encadrants pour agir (leur répertoire didactique) même si elle s'avère être peu pertinente. Les encadrants qui ont pointé cette difficulté préféreraient pouvoir davantage contrôler et bannir l'usage d'une langue tierce, plutôt que de laisser-faire et autoriser l'anglais. Le respect du contrat codique est en quelque sorte jugé comme plus important que le respect d'une position d'accompagnant. Toutefois, la mise en acte de ce choix est rendu difficile par l'organisation du dispositif tandem, ce qui crée une impossibilité d'agir, voire un mal-être.

Au regard du schéma adapté des travaux de Schwartz, il apparaît que la formation dans sa forme actuelle agit de façon pertinente sur la mise en place des normes de l'activité d'encadrant. Elle apparaît en revanche moins pertinente sur l'évolution des ressources des encadrants et sur la façon dont ils peuvent gérer les hiatus rencontrés. Certes, il apparaît peu réaliste qu'une formation se déroulant en amont d'une expérience puisse répondre à toutes les situations rencontrées et prévenir les difficultés souvent singulières car contextuelles. En revanche, permettre aux encadrants de mieux identifier et connaître leurs ressources (c'est-à-dire de mieux se connaître en tant que futur encadrant) et de les confronter à des situations types vécues comme difficiles, à partir des retours d'expérience des uns et des autres dans les équipes encadrantes, pourraient être une première étape vers une meilleure gestion des difficultés. Mieux se connaître en tant que futur encadrant impliquerait *a minima* de réfléchir dès la formation à ses propres culture d'apprentissage et culture langagière, et à la définition non seulement de sa fonction d'encadrant, mais aussi de sa mission. Il apparaît dans les questionnaires que nous avons analysés que tous les encadrants ne se donnent pas la même mission : pour certains il s'agit de défendre une vision europhile, pour d'autres la socialisation est au cœur des échanges, pour d'autres encore il s'agit de progresser en langue. Donner un temps de réflexion dans la formation sur la façon dont on conçoit son métier, c'est aussi donner des repères lorsque l'on se retrouve en difficultés. La confrontation à des situations-types vécues comme probléma-

tiques nécessiterait d'une part de compiler ces situations dans les bilans que les équipes font remonter à l'OFAJ (l'obligation de mettre en place des tridems dû aux manques de participants ; les activités linguistiques qui n'ont pas marché ; l'hétérogénéité des compétences entre les groupes, etc.) et d'en tirer des études de cas, à partir desquelles travaillent les encadrants en équipe lors de la formation. Les réponses apportées feront prendre conscience des conflits de logique éventuels, du rôle de l'équipe en soutien à ces difficultés et à l'écho des plus expérimentés pour enrichir les ressources des moins aguerris. Ces activités permettraient plus facilement d'alimenter le genre professionnel encadrant par les différents styles professionnels dont nous avons parlé dans l'article sur les pratiques des encadrants. Cela nous semble une piste féconde pour aider les encadrants à « tenir le métier ».

Au-delà de la formation, qui a été jugée en général de réussite, les encadrants pourraient, lors de formations continues qui leur seraient proposées, initier sur la durée une réflexion sur les tensions qui existent entre leurs propres expériences d'apprentissage, mais aussi d'encadrement et d'enseignements, leur formation à la démarche Tandem et leurs expériences pratiques lors de certaines situations.

## Bibliographie

- Brammerts, Helmut (2001) : Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In : Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (dir.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 9-16.
- Brammerts, Helmut (2002) : Principes et objectifs. In : Helmling, Brigitte, Collection C-R-É-D-I-F. Essais : *L'apprentissage autonome des Langues en tandem*. (coordonné par Brigitte Helmling). Paris : Didier, 19-24.
- Brammerts, H. ; Calvert, M. & Kleppin, Karin (2001) : Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In : Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (dir.) : *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen, 53-60.
- Brammerts, H. ; Calvert, M. & Kleppin, Karin (2002) : Le conseil individualisé : objectifs et procédures. In : Collection C-R-É-D-I-F. Essais : *L'apprentissage autonome des Langues en tandem*. (coordonné par Brigitte Helmling avec la collaboration de Helmut Brammerts, Karin Kleppin, Iva Cintrat, Erik Otto). Paris, 59-66.

- Kleppin, Karin (2003) : Sprachlernberatung : Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. In : *ZFF 14 (1)*, 71-85.
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2014) : Fremdsprachenlerner beraten / coachen - Was hat das mit Lehren zu tun ? Ein Reflexionsangebot. In : *Fremdsprachen Lehren und Lernen 43 (1)*, 94-108.
- Spänkuch, Enke (2015) : Coaching lernen – Coaching lehren. Die Ausbildung zum Sprachlern-Coach an der Ruhr-Universität Bochum. In : Böcker, Jessica & Stauch, Anette (dir.) : *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt/M : Peter Lang, 381-406.
- Schwartz, Yves (2000) : *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octares.



# Annexe



## Le fonctionnement de la formation en Tandem

Avec ce questionnaire, nous aimerions en apprendre plus sur la façon dont on apprend en Tandem. Pour remplir le questionnaire, coche - comme dans l'exemple ci-dessous - la case « Je le fais déjà », « Je ne trouve pas ça utile » ou « Je vais essayer ». Donne - si on te le demande - un exemple de ta propre expérience en Tandem.

Merci beaucoup pour ta participation.

L'équipe de chercheurs et l'Office franco-allemand pour la jeunesse

**Tout d'abord, nous aimerions en apprendre plus sur toi - le questionnaire reste cependant anonyme.**

Age :

Nombre d'année d'apprentissage de l'allemand :

Nombre de participation à un cours binational en tandem :

Code du cours tandem auquel tu viens de participer :

Exemple :

Fonctionnement	Je le fais déjà	Je ne trouve pas ça utile	Je vais essayer
<b>Quand je parle en français avec mon/ma partenaire, ...</b>			
... j'essaye de parler de façon à ce que mon/ma partenaire me comprenne.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Par exemple: <i>Je fais attention à ma prononciation.</i>			

OFAJ  
DFJW

2 / 3

Pratique	Je le fais déjà	Je ne trouve pas ça utile	Je vais essayer
<b>Quand je parle en français avec mon/ma partenaire, ...</b>			
... j'essaye de parler de façon à ce que mon/ma partenaire puisse me comprendre. Par exemple: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je corrige mon/ma partenaire quand j'entends une faute.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je corrige mon/ma partenaire quand il/elle me le demande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je propose des expressions à mon/ma partenaire qui, selon moi, sont utiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je propose à mon/ma partenaire les expressions qu'il/elle me demande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Quand mon/ma partenaire me signale qu'il/elle ne comprend pas ce que je dis en français, ...</b>			
... j'essaye de traduire l'expression en allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je lui propose de chercher ensemble dans un dictionnaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je lui propose de demander ensemble à un/e encadrant/e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... j'essaye de lui expliquer encore une fois en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Quand je remarque que mon/ma partenaire a des difficultés à formuler quelque chose, ...</b>			
... je lui demande de me dire en allemand ce qu'il/elle veut dire et nous essayons ensuite de trouver ensemble la bonne formulation en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je l'aide en lui proposant des expressions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je lui propose de chercher dans un dictionnaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je lui propose de demander à un/e encadrant/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Quand je parle en allemand avec mon/ma partenaire, ...</b>			
... je lui demande de parler lentement ou de répéter quand je n'ai pas compris ce qu'il/elle dit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je lui demande de me corriger. Par exemple: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je lui demande les expressions qui me manquent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... j'essaye d'imiter sa façon de parler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... il arrive que je réutilise les mots ou des morceaux de phrases que je viens juste d'entendre. Par exemple: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je fais attention à ses réactions quand je dis quelque chose. Par exemple: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 / 3

Pratique	Je le fais déjà	Je ne trouve pas ça utile	Je vais essayer				
<b>Globalement</b>							
Je réfléchis à la façon dont on parle en allemand par rapport à la façon dont on parle en français. Par exemple: <i>Je réfléchis à la façon dont</i> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Quand je réfléchis à ce que j'ai entendu ou à ce que j'ai dit pendant la journée, il arrive que je découvre tout/e seul/e de nouvelles règles (pour mieux parler allemand). Par exemple: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Quand quelque chose me paraît étonnant, je demande des explications à mon/ma partenaire. Par exemple: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Quand j'entends de nouveau mot, alors je _____							
Quand je ne connais pas ou ne comprends pas quelque chose, alors je _____							
Quand je n'arrive pas à dire quelque chose, alors je _____							
<b>Quand j'ai le sentiment que ...</b>							
... quelque chose ne va pas entre nous, alors _____							
... nous ne nous comprenons pas, alors _____							
Quelle activité t'a apporté le plus ?							
Quelle activité t'a apporté le moins ?							
Encerle les moments pendant lesquels tu as pu le plus parler allemand.							
Sport	Cuisine	Excursions	Jeux	Blog	Dans ta chambre	Pendant le temps libre	Autre _____

Les différences entre l'école et le cours en Tandem  
 A l'école, j'apprends surtout...  
 Pendant la formation en Tandem, j'apprends surtout...

Mon temps libre  
Meine Freizeit

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

**OFAJ**  
**DFJW**

# Les vacances Ferien



Office franco-allemand  
pour la Jeunesse  
Deutsch-Französisches  
Jugendwerk



1

Mon temps libre  
Meine Freizeit

**Tête à tête**

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

OFAJ  
DFJW

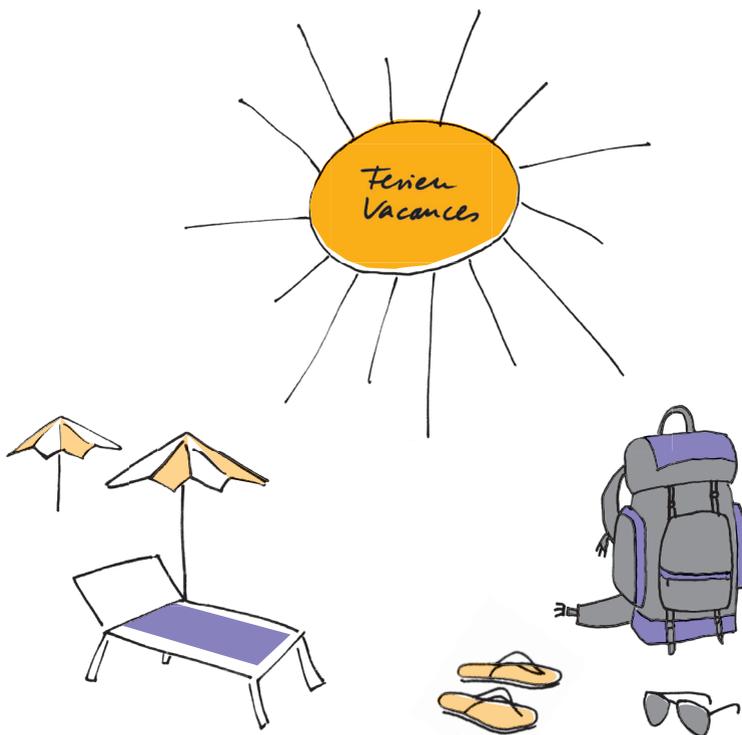
## Les vacances Ferien

**1. Phase de réflexion**

› Prends quelques minutes et organise tes idées sur le sujet des vacances en formant un soleil autour du mot.

**1. Reflexionsphase**

› Erstelle ein Mindmap zum Thema Ferien. Was fällt dir zu dem Begriff spontan ein?



Tu as ~~~~~ minutes.

Du hast dafür ~~~~~ Minuten Zeit.

2

Mon temps libre  
Meine Freizeit

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

OFAJ  
DFJW

## Les vacances Ferien

### Dans les deux langues

› Montrez-vous mutuellement les mots que vous avez trouvés et expliquez-vous les termes dans les deux langues.

Vous avez \_\_\_\_\_ minutes.

### In beiden Sprachen

› Zeigt euch gegenseitig die Wörter, die ihr gefunden habt und erklärt euch die Begriffe in beiden Sprachen.

Ihr habt dafür \_\_\_\_\_ Minuten Zeit.

### 2. En allemand

› Discutez en tandem les questions suivantes :

Was darf in deinem Urlaubsgepäck auf keinen Fall fehlen und warum?

Berge oder Meer, Hotel oder Zelt – wo und wie verbringst du deine Ferien am liebsten?

Hast du ein Traumreiseziel und warum?

### 2. Auf Deutsch

› Diskutiert im Tandem über die folgenden Fragen:

### En français

› Maintenant, continuez la discussion en français.

Quelles seraient pour toi les vacances idéales ?

Campagne ou ville, sport, culture, rien faire – où et comment aimes-tu passer tes vacances ?

Quel était ton voyage le plus lointain/le plus exotique ?

### Auf Französisch

› Setzt das Gespräch jetzt auf Französisch fort.

Vous avez \_\_\_\_\_ minutes.

Ihr habt dafür \_\_\_\_\_ Minuten Zeit.

### 3. Phase de réflexion

› Réfléchis à une anecdote que tu as vécue pendant les vacances (par ex. une anecdote drôle, bizarre, extraordinaire, etc.) et que tu aimerais raconter à ton partenaire.

Tu as \_\_\_\_\_ minutes.

### 3. Reflexionsphase

› Überlegt euch ein Ferienerlebnis, von dem ihr eurem Partner erzählen wollt (ein besonders schönes oder schreckliches Ereignis, ein außergewöhnliches Erlebnis, etc.).

Du hast dafür \_\_\_\_\_ Minuten Zeit.

3

Mon temps libre  
Meine Freizeit

**Tête à tête**

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

OFAJ  
DFJW

## Les vacances Ferien

**En allemand**

› Ton partenaire te raconte une anecdote qu'il a vécue pendant ses vacances. Ecoute bien et essaie de comprendre son histoire. Trouveras-tu le petit mensonge caché ? Si tu as des difficultés, demande-lui de répéter ou d'expliquer avec d'autres mots.

**En français**

› Maintenant, changez de rôles. C'est à toi de raconter ton anecdote de vacances et d'y intégrer le petit mensonge.

Fais attention à parler lentement et clairement afin que ton partenaire puisse te suivre !

Vous avez \_\_\_\_\_ minutes.

**4. Dans la langue du pays où vous êtes actuellement**

› Ton partenaire tandem et toi, vous voulez partir en vacances ensemble en Allemagne ou en France. Vous disposez seulement d'un petit budget. Imaginez et organisez votre voyage et réfléchissez à comment voyager bon marché et visiter beaucoup de choses.

› Réalisez une brochure/une affiche dans les deux langues qui présente votre projet (descriptif du voyage, durée, prix, images, photos, dessins, etc.).

› Expliquez votre projet au groupe et présentez votre brochure/affiche.

Vous avez \_\_\_\_\_ minutes.

**Auf Deutsch**

› Erzähle deinem Tandempartner von deinem Ferienerlebnis. Baue in diese Geschichte eine „kleine Lüge“ ein, also ein Detail, das nicht der Wahrheit entspricht. Wenn du die Geschichte zu Ende erzählt hast, muss dein Tandempartner die Lüge herausfinden.

Achte darauf, langsam und deutlich zu sprechen, so dass dein Tandempartner dir folgen kann.

**Auf Französisch**

› Jetzt tauscht ihr die Rollen. Dein Tandempartner erzählt, und du findest am Ende die eingebaute Lüge heraus.

Notiere dir neue/interessante Wörter/Begriffe, die dein Tandempartner in seiner Erzählung verwendet.

Ihr habt dafür \_\_\_\_\_ Minuten Zeit.

**4. In der Sprache des Landes, in dem ihr gerade seid**

› Dein Tandempartner und du wollt gemeinsam Urlaub in Deutschland oder Frankreich machen. Ihr habt dafür nur ein geringes Budget zur Verfügung. Plant euren gemeinsamen Urlaub und überlegt, wie ihr möglichst günstig reisen und übernachten und möglichst viel sehen könnt.

› Erstellt einen zweisprachigen Flyer/ein Poster, der/das euer Projekt darstellt (Beschreibung der Reise, Dauer, Preise, Bilder, Fotos, Zeichnungen, etc.).

› Stellt eure Idee der Gruppe vor und präsentiert euren Flyer/euer Plakat.

Ihr habt dafür \_\_\_\_\_ Minuten Zeit.



## Questionnaire pour les encadrants Tandem / Fragebogen für die Tandem-Teamer\*

\* 1. Code du cours  
Gruppenkennung

\* 2. Votre parcours : études et situation actuelle.  
Ihr Laufbahn: Studium und aktuelle Situation.

\* 3. Combien de fois avez-vous encadré un cours binational?  
Wie oft haben Sie einen binationalen Sprachkurs begleitet?

\* 4. Votre rôle dans ce cours binational :  
Ihre Rolle in diesem binationalen Sprachkurs :

- Plutôt chargé du tandem / Eher verantwortlich für Tandem
- Plutôt chargé des animations linguistiques / Eher verantwortlich für Sprachanimation
- Plutôt chargé des animations sportives/culturelles / Eher verantwortlich für Animation im Sport-/Kulturbereich

**5. Formation Tandem de l'OFAJ  
DFJW-Tandemausbildung**

- Oui / Ja
- Non / Nein

**6. Si vous avez répondu oui à la réponse précédente, en quelle année?  
Wenn die letzte Frage mit Ja beantwortet wird, in welchem Jahr?**

**7. Autres formations de l'OFAJ auxquelles vous avez participées :  
Andere DFJW-Ausbildungen, an denen Sie teilgenommen haben :**

**8. Qu'est ce qui vous a été utile dans votre formation Tandem ou dans une autre  
formation dispensée par l'OFAJ ou par un autre organisme pour vos activités  
dans ce cours Tandem ?**

**Was war in der Tandemausbildung bzw. in einer anderen Ausbildung des DFJW  
oder einer anderen Einrichtung für Sie besonders hilfreich für Ihre Tätigkeit in  
diesem Tandemkurs?**

**9. Lorsque vous entendez le terme Tandem en relation avec l'OFAJ : À quoi  
pensez-vous en premier lieu ?  
Wenn Sie den Begriff Tandem in Verbindung mit dem DFJW hören: Woran  
denken Sie als Erstes?**

**10. Selon vous, qu'apprennent les jeunes en Tandem?  
Was lernen die Jugendlichen Ihrer Meinung nach im Tandem?**

**11. Selon vous, quelles sont les qualités d'un bon encadrant Tandem ?  
Was sind Ihrer Meinung nach die Merkmale eines guten Tandem-Teamers?**

- 12. Selon vous, quels sont les principes les plus importants que doivent respecter les jeunes ?  
Welches sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Prinzipien, die die Jugendlichen beachten sollten?**
- 13. Quelles activités en Tandem ont bien fonctionné dans votre rencontre Tandem ?  
Welche Tandemaktivitäten funktionieren bei Ihren Tandembegegnungen gut?**
- 14. Quelles activités ont plutôt mal fonctionné ?  
Welche Tandemaktivitäten funktionieren eher schlecht?**
- 15. En tant qu'encadrant Tandem, que trouvez-vous particulièrement difficile dans l'accompagnement de l'apprentissage de la langue ?  
Was fällt Ihnen als Tandem-Teamer besonders schwer in der Begleitung beim Sprachenlernen?**
- 16. Qu'est ce qui vous plait particulièrement dans votre rôle ?  
Was ist für Sie besonders reizvoll an dieser Rolle?**
- 17. Quels conseils donneriez-vous à un encadrant Tandem débutant ?  
Welche Ratschläge würden Sie einem anfangenden Tandem-Teamer geben?**
- 18. Selon vous, quelles différences y-a-t-il entre l'apprentissage de la langue en Tandem et l'apprentissage de la langue à l'école ?  
Was ist für Sie der Unterschied zwischen dem Sprachenlernen im Tandem und dem Sprachenlernen in der Schule?**
- 19. Veuillez décrire en quelques points clefs une expérience que vous avez vécue en tant qu'encadrant Tandem.  
Beschreiben Sie bitte in Stichpunkten eine Erfahrung, die Sie als Tandem-Teamer erlebt haben.**
- 20. J'ai été positivement impressionné par...  
Besonders positiv beeindruckt hat mich...**
- 21. Les points négatifs que j'ai retenus sont...  
Negativ aufgefallen ist mir...**

\*Wir haben im Text durchgängig den Begriff „Kursleitender“ für Tandem-Teamer benutzt



