

La méthode Tandem

**Guide pédagogique pour les stages
linguistiques binationaux**

Guide pédagogique pour les stages linguistiques binationaux

Sommaire	
Préface	4
Introduction	6
1. La carte d'identité des stages linguistiques binationaux	8
<i>1.1. Les tandems dans les cours de langue binationaux</i>	8
<i>1.2. L'approche méthodologique "en tandem" : une idée fait son chemin</i>	9
1.2.1. Bref rappel historique : les débuts	9
1.2.2. Et c'est ainsi que tout continue	12
<i>1.3. Le tandem franco-allemand à tous les niveaux</i>	13
<i>1.4. L'intérêt croissant pour les cours en tandem</i>	15
2. Objectifs pédagogiques et didactiques	17
<i>2.1. Le déroulement d'un stage binational intensif</i>	17
2.1.1. Les différentes étapes du stage	17
2.1.2. Description des différentes étapes d'un cours	18
2.1.3. Le stage binational : le déroulement du cours en France et en Allemagne	22
<i>2.2. Objectifs pédagogiques et contenus d'apprentissage</i>	29
2.2.1. Les objectifs d'apprentissage	29
2.2.2. Contenus et thèmes	33
<i>2.3. Pédagogie interculturelle</i>	35
2.3.1. La communication interculturelle dans les stages binationaux	36
2.3.2. Les dysfonctionnements dans la communication franco-allemande	38
2.3.3. Les dimensions conscientes et inconscientes de l'apprentissage interculturel	40
<i>2.4. Les interactions dans les groupes binationaux - le rôle des enseignants et des stagiaires</i>	42
2.4.1. Les interactions dans le groupe binational	42
2.4.2. Le rôle des enseignants et des stagiaires	44
3. Démarches pédagogiques et contenus spécifiques	49
<i>3.1. Le lexique</i>	49

3.1.1. Le lexique et le sens	49
3.1.2. Le lexique de spécialité	50
3.1.3. Stratégies et techniques d'enseignement du vocabulaire dans un cours binational	53
3.1.4. Exemples d'activités lexicales	56
3.2. L'exploitation pédagogique de documents	57
3.2.1. Les critères de sélection des supports pédagogiques	58
3.2.2. La typologie des supports pédagogiques	59
3.2.3. L'utilisation de document dans les cours	61
3.2.4. L'utilisation des nouvelles technologies de l'information	66
3.3. La grammaire	67
3.3.1. L'enseignement des structures grammaticales dans le cours binational	68
3.3.2. Le travail sur les contenus grammaticaux	70
3.3.3. Le choix du contenu grammatical	71
3.4. La langue de spécialité	74
3.4.1. Objectifs d'apprentissage dans la langue de spécialité	74
3.4.2. Les contenus	75
3.4.3. Le déroulement du cours de langue de spécialité	78
3.4.4. La langue de spécialité et l'apprentissage interculturel	80
3.5. L'apprentissage linguistique et interculturel : objectifs et démarches pédagogiques	81
3.5.1. L'apprentissage interculturel des langues : objectifs et contenus	81
3.5.2. Stratégies pour l'apprentissage interculturel	82
3.5.3. Echanges d'informations et d'expériences	86
3.5.4. Les jeux comme support d'apprentissage interculturel	94
3.6. Choix de la langue	96
3.6.1. Justifier le choix de la langue	96
3.6.2. Quelle langue choisir dans les phases de travail en tandem ?	98
3.6.3. Le choix de la langue dans les autres phases d'apprentissage	100
3.6.4. Le choix de la langue pour les enseignants	101
3.7. Le déroulement des cours : correction des erreurs et intégration des différences de niveaux dans les cours binationaux	102
3.7.1. Le déroulement des cours	102
3.7.2. La correction des erreurs	106
3.7.3. La pédagogie différenciée : intégration des différences de niveaux	107
Bibliographie	109
Annexes	

Préface

Produire un manuel pour présenter une nouvelle forme d'enseignement des langues, encore bien peu répandue et reconnue soulève un certain nombre de questions. Jusqu'où le lecteur non averti pourra-t-il se représenter ce qu'est un stage de langue binational, combien d'exemples pratiques et concrets faut-il à un enseignant ne connaissant pas cette méthode pour qu'il puisse s'y référer en toute confiance, dans quelle mesure faut-il développer, en plus des expériences pratiques, les fondements théoriques pour permettre à l'enseignant de développer sa propre pratique de la méthode tandem ?

Autant de questions auxquelles une équipe d'auteurs français et allemands a tenté de répondre pour la satisfaction des lecteurs. Ce guide pédagogique est le fruit d'un processus de travail binational et a suscité en conséquence, beaucoup de questions avant d'aboutir à sa forme finale¹. A l'image des enseignants des cours de langue binationaux, les auteurs ont travaillé en partenariat avec leurs homologues de l'autre pays pour l'élaboration d'un produit commun. Les apports professionnels et personnels marqués par chacune des deux cultures ainsi que des points de vue et des idées différentes masquent des variations interculturelles qui contribuent à enrichir les contenus et les personnes à travers un processus d'apprentissage interculturel. Comme l'ont très bien exprimé certains participants à un stage de langue binational : $1 + 1 = 3$. Le cours de langue binational ouvre une nouvelle dimension, riche en expériences pour les individus de deux cultures.

Ce manuel s'adresse à tous ceux qui souhaitent enseigner suivant les principes de la méthode Tandem. Ils pourront y trouver les aides et informations qui leur permettront de planifier et d'organiser un cours de langue binational. Le lecteur n'étant pas obligatoirement un enseignant en langue, vous pourrez trouver un certain nombre d'indications pouvant paraître élémentaires aux linguistes avertis, mais néanmoins importantes et utiles pour les enseignants venus d'autres domaines.

Soulignons qu'il n'y a pas un modèle unique garantissant le bon déroulement d'un cours de langue binational. Les conditions matérielles et organisationnelles, les dispositions personnelles et les approches méthodologiques peuvent varier énormément d'un cours à un autre.

La première partie de ce manuel présentera les principes de la méthode Tandem, l'évolution des cours binationaux depuis leurs débuts jusqu'à nos jours ainsi qu'une vue d'ensemble des cours proposés aujourd'hui par l'OFAJ. Nous décrirons ensuite un cours de langue binational intensif en l'illustrant d'exemples concrets et d'indications didactiques, méthodologiques ou sociologiques tout en précisant le rôle de l'enseignant dans le cours binational. La troisième partie sera consacrée à la pratique du travail en Tandem et permettra, entre autres, d'aborder certains aspects didactiques tels que le choix de la langue, la forme de travail, etc. mais aussi, comment aborder dans un cours de langue binational, le travail autour du lexique, l'utilisation de différents supports pédagogiques, la grammaire, la langue

¹ Les contenus de chaque chapitre ont été déterminés par le groupe d'auteurs français et allemands. L'écriture du texte a été faite pour la version allemande par une équipe d'auteurs allemands et a été réadaptée pour la version française. En conséquence, il peut y avoir quelques variations dans la formulation des deux versions.

de spécialité, la pratique de l'apprentissage interculturel. Pour des raisons de place, la bibliographie de référence comportant tous les ouvrages et autres matériels didactiques de même que les ouvrages fondamentaux sur la didactique des langues et sur l'enseignement en Tandem n'ont pas pu être intégrés dans ce manuel. Cependant, vous pourrez la trouver sur le site Internet de l'OFAJ (<http://www.ofaj.org/paed/langue/biblionov99.html>)

Ce manuel n'a pas la prétention d'être exhaustif et il nous a fallu limiter les exemples présentés. Nous avons choisi, par exemple, parmi la multitude des cours de langue binationaux, de présenter ici les cours intensifs avec un changement de lieu. Il aurait sans doute été intéressant de mener une réflexion sur certains aspects conceptionnels et didactiques mais cela nous aurait amené en dehors du cadre de ce manuel qui vise essentiellement à fournir les bases nécessaires à l'enseignement des langues avec la méthode Tandem. Pour ce faire, l'OFAJ a fait circuler des questionnaires auprès des enseignants, qui enseignaient pour la première fois en cours de langues binationaux, afin de connaître leurs besoins. Les résultats de cette enquête ont alimenté ce manuel.

L'OFAJ, qui a commandité un groupe de travail franco-allemand pour réaliser ce manuel en 1995, subventionne de plus en plus de cours de langue binationaux. Depuis des dizaines d'années, le principe de la méthode Tandem est utilisé avec succès dans les cours de l'OFAJ. Cet engagement prend toute sa valeur, si l'on considère les évolutions récentes de l'enseignement des langues en France et en Allemagne où se fait sentir la diminution évidente de l'intérêt pour la langue du pays voisin. L'une des conséquences possibles serait que les innovations pédagogiques puissent se répercuter dans les pratiques de l'enseignement des langues à l'école ou dans les échanges scolaires. Les succès réalisés dans les cours binationaux laissent à penser que l'enseignement selon la méthode Tandem offre de nouvelles perspectives ou une alternative. Dans ce sens, ce manuel s'entend donner à tous les enseignants intéressés des idées, ou l'envie d'enseigner eux-même en cours de langue binational.

Les auteurs

Introduction

Ce guide pédagogique a pour objet le travail en tandem dans les cours de langue binationaux et vise à stimuler l'acquisition de la langue dans un contexte de rencontre. Il s'adresse à tous ceux qui planifient des rencontres linguistiques et se veut donc, avant tout, être une contribution pragmatique à l'organisation des cours de langue binationaux. Ce guide pédagogique répond aux exigences des quelques principes fondamentaux énoncés par l'OFAJ dans sa conception de l'apprentissage réciproque des langues :

- le travail linguistique dans un contexte de rencontre binationale se distingue de l'enseignement traditionnel des langues en milieu scolaire ;
- l'utilisation de la langue est directement liée à une situation de communication et les approches pédagogiques se veulent ludiques
- les approches et supports pédagogiques doivent être facilement applicables et adaptables.

Comme dans tout bon manuel didactique, les activités pédagogiques proposées ici pour les cours de langue binationaux se basent sur l'évaluation détaillée des séminaires de formation menée par l'OFAJ pendant des années. Aussi elles peuvent toutes être justifiées au plan méthodologique et didactique – ce qui, se retrouve, dans cet ouvrage, essentiellement dans les chapitres introductifs – et reposent sur des fondements théoriques solides, tels que, pour ne citer que quelques concepts clés des recherches récentes sur l'acquisition linguistique, autonomie de l'apprenant, stratégies d'apprentissage et apprentissage social. Ces concepts se retrouvent dans le travail linguistique en tandem :

- pour l'individu dans un contexte de rencontre, l'acquisition de la langue se réalise par l'utilisation des interactions quotidiennes d'une part pour développer des savoirs et savoir-faire langagiers pertinents et d'autre part pour expérimenter et vérifier les hypothèses d'une production langagière appropriée. En cela, l'interaction sociale est une condition indispensable pour déclencher et développer des processus d'acquisition linguistique mis en place et structurés par l'individu lui-même et en grande partie de manière autonome ;
- dans les situations de communication authentiques, les intéressés surmontent ensemble les dysfonctionnements de la communication produits par les carences linguistiques. Ces phénomènes représentent des situations « d'acquisition linguistique interactive » et peuvent être considérés comme une sorte d'effet secondaire positif à la résolution de l'écueil de communication ;
- selon les situations et selon les cas, l'objectif premier de communication peut devenir la résolution des modalités d'acquisition linguistique en tandem. Ces situations se retrouvent sous le terme générique de « contrat didactique » qui fait partie intégrante du travail en tandem ;
- « le travail linguistique en situation d'interaction » ne peut avoir d'incidence favorable sur le processus d'acquisition linguistique que si les intéressés acceptent les consignes assignées à leur rôle d'interactant, c'est-à-dire lorsque chacun des partenaires du tandem est à tour de rôle, enseignant puis apprenant.

Les réflexions autour de la pratique et de la théorie de l'apprentissage linguistique réciproque financées et encouragées depuis des années témoignent bien de l'attention et de l'envergure que les responsables souhaitent donner à cette approche. Le projet a déjà de larges implications dans les rencontres de jeunes, où, dans le contexte général de la pédagogie interculturelle, l'animation linguistique, par exemple, octroie (de nouveau) à la langue l'espace qu'elle mérite. Les effets de ce projet se ressentent également dans le secteur scolaire par le biais de multiplicateurs qui, ayant participé aux stages de formation à la méthode tandem, peuvent reprendre à leur actif certains concepts. Enfin le projet a une incidence dans le milieu universitaire puisque la recherche en linguistique, par delà sa mission de recherche fondamentale, se sent interpellée par les questions pratiques de l'acquisition linguistique dans un contexte de rencontre.

Ulrich Dausendschön-Gay

1. La carte d'identité des stages linguistiques binationaux

1.1. Les tandems dans les cours de langue binationaux

Dans le cadre des échanges franco-allemands, le "tandem linguistique" désigne des cours réunissant des Français et des Allemands en vue d'un apprentissage mutuel de la langue du partenaire. Il est tout à fait approprié d'utiliser la métaphore du tandem dans ces cours de langue : deux groupes de personnes de langues différentes se retrouvent pour partager une expérience vivante dans la langue et la culture de l'autre. Afin de faire progresser leur apprentissage linguistique, les stagiaires additionnent leur savoir-faire et leurs forces. L'apprentissage en tandem recouvre l'acquisition linguistique dans une constellation individuelle (une personne de la langue maternelle X, plus une personne de la langue cible Y) aussi bien que l'apprentissage en groupes binationaux (rencontres binationales). La présence de deux langues maternelles conduit les partenaires à endosser tour à tour le rôle d'enseignant de leur langue maternelle et apprenant de la langue cible. La rencontre binationale permet de lier apprentissage linguistique et apprentissage interculturel.

Les stratégies d'apprentissage, les normes de comportement ainsi que la perception de l'environnement sont profondément conditionnées par les expériences antérieures de tout un chacun et ancrées dans le contexte national et socioculturel. Ces expériences orientent chacun de nous et nous influencent dans notre rapport à l'altérité. La réflexion et un travail participatif sur ces dimensions nationales et culturelles occupent une place importante dans les stages binationaux. La situation naturelle de communication entre locuteurs natifs engendre des acquisitions langagières qu'il s'agit d'organiser et de structurer. Dans les cours binationaux, le parcours d'apprentissage/acquisition de la langue s'organise par l'imbrication des activités pédagogiques proposées et de la situation naturelle de communication.

L'apprentissage "en tandem" est une pédagogie qui organise l'espace et la situation d'apprentissage différemment. Dans cet ouvrage, nous souhaitons, en conséquence, traiter les points suivants :

- Les approches didactiques
- La répartition entre phases binationales et phases mononationales
- La durée d'une rencontre
- Le rôle de l'enseignant, quand peut-il, quand doit-il intervenir?
- La progression grammaticale
- L'utilisation de la langue maternelle ou de la langue cible
- Les spécificités du cours binational
- Le fonctionnement du groupe-classe
- La meilleure façon de mettre en contact les partenaires du tandem
- La mise en place d'un véritable apprentissage commun
- Favoriser et déclencher l'apprentissage interculturel
- Organiser l'alternance apprenant/enseignant

En fonction du contexte spécifique de chaque stage et des conditions matérielles, l'une ou l'autre dimension sera privilégiée, si bien que l'on ne peut préconiser une seule approche. Une longue pratique des cours binationaux franco-allemands permet cependant de formuler des lignes directrices pour la préparation, la conception et l'organisation de ces cours.

1.2. L'approche méthodologique "en tandem" : une idée fait son chemin

1.2.1. Bref rappel historique : les débuts

Le tutorat ou l'apprentissage à deux (dans le sens d'une aide réciproque entre élèves) sont les précurseurs du tandem individuel et on retrouve leur trace dans les ouvrages sur la pédagogie dès le dix-neuvième siècle. Cependant, l'application de la méthode tandem dans les rencontres binationales n'est apparue qu'au cours des dernières décennies et a connu un développement en plusieurs étapes.

Les cours en tandem franco-allemands

L'association des termes "tandem" et "rencontre" en liaison avec l'acquisition de langues est née vers la fin des années soixante, dans le cadre de rencontres de jeunes Français et Allemands. Le public cible de ces programmes linguistiques, subventionnés et promus par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, était des lycéens, des jeunes issus de différents milieux professionnels et des étudiants (ateliers linguistiques/sessions linguistiques franco-allemandes). Pour la première fois, le tandem apparaît comme un concept didactique et méthodologique qui structure l'apprentissage des langues dans un contexte binational en équilibrant travail en tandem et activités sportives et/ou de loisirs ². L'évolution récente de l'apprentissage en tandem n'aurait pas été possible sans le travail du bureau linguistique de l'OFAJ.

Pour ces programmes linguistiques, différents concepts et matériels ont été élaborés à la demande et avec le concours de l'OFAJ. Wambach et Bazin, (groupe de travail de Linguistique Appliquée pour le français) ont ainsi conçu une méthode d'enseignement des langues basée sur les approches audio-visuelles qui prédominaient à cette époque. Différentes situations de la vie quotidienne ("En ville", "A table") étaient présentées deux fois aux groupes binationaux d'apprenants, dans les deux langues, par une équipe binationale d'enseignants. Ensuite, toujours dans la tradition des méthodes audio-visuelles, on proposait des phases de répétition, de réemploi et de correction sous le contrôle des enseignants, ainsi que des exercices phonétiques sans support visuel. C'est seulement lors de la phase finale d'approfondissement et d'exploitation des dialogues-types que le travail binational en tandem apparaissait. Dans certains cours, on confiait aux partenaires du tandem la tâche de correction, dans des phases de répétition et, suivant les consignes, le locuteur natif devait s'en tenir au texte original sur bande magnétique. Durant cette période, le groupe AALF (groupe de travail de Linguistique Appliquée pour le français) de Kiel, placé sous la direction d'Albert Raasch a réalisé lui aussi du matériel audio-visuel. Dans la conception AALF, qui prenait également comme

² Pour plus de détails sur l'évolution des cours en tandem depuis la fin des années soixante : Grandmaître 1980, Cauneau 1990, Herfurth 1993

point de départ des dialogues-types, on prévoyait de développer le travail en tandem dans les phases d'exercices structuraux, de mini-conversations dirigées et de discussions.

Le groupe AALF de Kiel a continué, toujours avec Albert Raasch, d'enrichir la méthode de "L'atelier linguistique" et a forgé notamment la notion d' "Unités capitalisables". Ce système, devenu la base de travail à partir de 1980, a permis une meilleure intégration thématique de la vie réelle du groupe ainsi que du lieu de rencontre (par exemple le centre de vacances). Il englobait neuf domaines (pour débutants et avancés, respectivement) :

1. gastronomie
2. vie quotidienne
3. région
4. presse
5. cohabitation franco-allemande
6. loisirs
7. culture
8. économie et
9. histoire

Les activités en tandem étaient cependant plutôt réservées aux phases de réinvestissement du vocabulaire. Le matériel produit vers la fin des années soixante-dix s'inscrivait encore dans cette perspective méthodologique avec deux manuels bilingues :

1. "La France, on y va : Kommen Sie mit nach Deutschland? " (Leupold/Oehring 1984),
2. " Bienvenue chez nous " (Bächle 1986)

Ce dernier devait préparer les visites de villes jumelées dans le cadre des Universités Populaires. La version française "Herzlich willkommen in Frankreich" a été rédigée ultérieurement par la municipalité de Saint-Herblain. Différents organismes d'enseignement travaillant avec l'OFAJ, comme par exemple le Sprachinstitut Tübingen (S.I.T.), ont continué à développer le programme linguistique créé vers le début des années 80. Dans le recueil "Situationen II" élaboré au SIT, on utilisait davantage d'éléments visuels comme stimulés linguistiques. Dans les conceptions ultérieures, les activités de communication libres gagnèrent du terrain. A l'heure actuelle, les activités en tandem sont prévues dans toutes les phases de l'apprentissage linguistique.

Dans ce contexte, il faut aussi mentionner le rôle du B.I.L.D. à Paris (Bureau International de Liaison et de Documentation) et de la GüZ à Bonn (Gesellschaft für übernationale Zusammenarbeit). Cette organisation jumelle a intégré le principe du tandem dans ses programmes linguistiques franco-allemands pour adolescents de 13 à 18 ans, sur la base des méthodes élaborées par l'AALF. Dans ces cours, d'une durée de trois semaines en règle générale, tels qu'ils existent encore aujourd'hui ³, des phases mononationales (les apprenants français/allemands

³ Plus de 800 personnes par an participent aux programmes B.I.L.D./GüZ, dans les centres de vacances en Allemagne et en France. Le concept développé depuis les années quatre-vingt, englobe un vaste recueil de

restent entre eux) préparent des phases binationales; les deux groupes mononationaux travaillent en groupe fermé. Pour les débutants, les cours se structurent autour de situations de la vie quotidienne ; pour les niveaux avancés, le travail s'articule autour de domaines thématiques. Les systèmes scolaires français et allemand, les médias, l'économie, la littérature sont traités de façon contrastive, pour ne citer que quelques exemples. Plus les apprenants sont avancés, plus on abandonne le schéma rigide des débuts qui prévoit un rythme d'alternance de 90 minutes. Cette alternance des phases s'est imposée depuis quelques années dans presque tous les cours binationaux franco-allemands, de même que le rattachement partiel du programme d'activités de loisirs (ateliers, activités sportives, excursions en groupes binationaux). Dans le cadre franco-allemand, animation et apprentissage linguistique sont pris comme un tout.

Les cours en tandem germano-turcs

Les expériences faites dans le domaine franco-allemand sont, entre autres, à l'origine des cours binationaux ayant comme langues cibles l'allemand et le turc. Dans les années soixante-dix, à Munich, immigrés turcs et ouvriers allemands ont été mis en contact dans des cours en tandem; à partir de 1983, la même expérience a été tentée à Francfort. Mais ces cours ont été abandonnés quelques années plus tard en raison du faible écho du côté allemand, de l'hétérogénéité sociale des participants et par conséquent des parcours individuels d'apprentissage différents, ainsi qu'à cause de la distance relativement élevée entre les systèmes linguistiques allemand et turc. Une série de cours de trois semaines lancée à partir de 1987 sous le nom "Birlikte öğrenelim-apprendre ensemble" a connu plus de succès. Les cours, organisés sous l'égide du Bureau Pédagogique du DVV (Fédération allemande des Universités Populaires), avaient lieu près d'Istanbul et privilégiaient une approche d'apprentissage interculturel ⁴.

Les cours en tandem germano-espagnols

Parallèlement à ces développements, un programme de cours en tandem a vu le jour à Madrid en 1982, suite à une initiative lancée en 1979 qui proposait de mettre en contact individuel des partenaires pour un travail en tandem. Dans un premier temps, des cours d'allemand et d'espagnol ont été réunis pour des phases d'exercices en commun. La pratique du tandem à l'Instituto Alemán de Madrid (Institut Goethe) a trouvé une suite à partir de 1984, dans le programme du Centro Cultural Hispano-Alemán Tandem (C.C.H.A.), récemment fondé. A partir de ce modèle de Madrid, des "Approches de cours en tandem" se sont développées dans les années quatre-vingt à Barcelone, San-Sebastian et plusieurs villes allemandes et enfin plus tard en France et en Italie. Des écoles de langues déclarant privilégier des approches non-conventionnelles ont créé un "réseau Tandem", dans lequel les programmes et les activités d'échange sont le fruit d'une coordination. Toutes ces écoles organisent des tandems individuels, quelques écoles ont intégré des phases de tandem dans leurs programmes de cours traditionnels, soit dans des cours

matériel et des consignes didactiques détaillées à l'intention des animateurs linguistiques qui sont auparavant préparés à leur travail, dans le cadre de stages binationaux de formation, organisés par B.I.L.D./GüZ. Cf. MÉCHINAUX-HERMANN, Marie/REINERT, Christiane : Le séjours binationaux du B.I.L.D., in: Office franco-allemand pour la Jeunesse 1995 : 120 – 123.

⁴ Pour une description du déroulement ainsi que des fondements théoriques de ces cours en Turquie, cf. NAKIPOGLU-SCHIMANG, BERRIN e. a. : Birlikte öğrenelim. Gemeinsam Lernen. Interkultureller Fremdsprachenunterricht am Beispiel Türkisch-Deutsch. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes 1989.

intensifs (la plupart du temps pour les cours pendant les périodes de vacances), soit dans les cours extensifs (par exemple deux fois par semaine). Par ces initiatives germano-espagnoles, et en particulier celles de Jürgen Wolff du *Centro Intercultural Tandem* à San Sebastian et ses nombreuses publications, l'idée du tandem a trouvé un écho de plus en plus large en Europe de l'Ouest depuis le milieu des années 80. Avec la création des "Journées du tandem" en 1989, un forum regroupant la plupart des institutions mentionnées plus haut s'est constitué en vue d'échanges sur les questions d'apprentissage dans le contexte pédagogique du tandem. Entre-temps, la "Tandem-Fundazioa" a été créée à San Sebastian; cette organisation se donne pour but de promouvoir une intensification des recherches et l'élaboration de matériel d'apprentissage selon les principes du tandem⁵.

1.2.2. Et c'est ainsi que tout continue

Le monde universitaire découvre le tandem et s'y intéresse

Dans le domaine universitaire, des cours de langue binationaux ont été organisés dans les années 80, tout d'abord dans le contexte germano-espagnol (échanges entre les universités de Bochum et de Oviedo depuis 1986⁶), ensuite dans le contexte franco-allemand (langue de spécialité pour juristes des universités de Mayence et de Dijon, et depuis 1987 entre l'école des Mines de Saint-Etienne et ZEMS / Technische Universität Berlin⁷). A l'Université de Fribourg en Suisse, une initiative de tandems individuels a été mise en place en 1982/83. Autour de cette dernière initiative, des cours en tandem ainsi qu'une série de travaux de recherche se sont multipliés. Depuis 1989, l'"Institut für Deutsche Sprache" (Institut de Langue Allemande) de cette université est devenu le centre de contacts du réseau de tandem suisse⁸. D'autres universités (parmi les premières, l'université de Bielefeld) ont également vu se développer des activités de tandem individuels, des cours et des séminaires sur ce modèle du tandem, ainsi que des programmes de recherche. Dans les publications spécialisées, le tandem a trouvé un écho favorable et tout particulièrement depuis 1983/1984 dans le contexte germano-espagnol. En premier lieu, il s'agissait surtout de rapports d'expériences, de conseils pour l'organisation du tandem et d'élaboration de matériel pédagogique. Peter Scherfer qui a travaillé depuis les débuts dans le cadre de l'AALF, a fourni un premier travail sur "l'acquisition réciproque"⁹. A partir de la fin des années 80, certains aspects du tandem individuel et les cours en tandem ont fait l'objet d'études dans plusieurs universités. Depuis, un grand nombre de publications ont

⁵ Pour l'évolution des cours en tandem germano-espagnols ainsi que pour les activités très variées du Tandem San Sebastian, cf. les différents articles de WOLFF.

⁶ Il existe une série de publications et d'articles de recherche sur les cours en tandem de Bochum-Oviedo qui ont lieu tous les étés (cf., entre autres, BRAMMERTS 1986). Entre temps, le projet Tandem de Bochum a installé un réseau de tandem sur E-Mail : Brammerh@slf.ruhr-uni-bochum.de

⁷ Les diverses rencontres entre étudiants de l'Ecole des Mines de Saint-Étienne et de la ZEMS de l'Université technique (T.U.) de Berlin (respectivement une semaine à Berlin et à Saint-Étienne), sont bien documentées, cf. HERFURTH 1993.

⁸ Au sujet de la multitude d'activités tandem en Suisse, et plus particulièrement à Fribourg, cf. entre autres GICK, Cornelia/MÜLLER, Martin: Tandem oder zwei Menschen lernen zusammen Fremdsprachen. Balanceakt zwischen zwei Sprachen. In: EICHHEIM, Hubert (éd.): Fremdsprachenunterricht - Verstehensunterricht. Wege und Ziele. München: Goethe-Institut 1992.

⁹ Cf. SCHERFER, Peter: Zur Erforschung von Sprachlehr- und -lernprozessen auf Gegenseitigkeit. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 45 (1982): 72 - 99.

vu le jour¹⁰. Actuellement, les universités de Bochum et de Leipzig en Allemagne font figure de précurseurs dans la recherche en didactique autour du travail en tandem.

Le monde du tandem s'organise : les journées internationales du Tandem

Depuis 1989, ont lieu les journées internationales du Tandem : en Suisse en 1989, dans le Tirol du Sud en 1991, au Pays Basque espagnol en 1992, dans la région frontalière du Haut-Rhin en 1994. Ces rencontres annuelles et /ou bi-annuelles favorisent l'échange d'idées, l'intensification des contacts pour la recherche et la diffusion de la méthodologie d'apprentissage en tandem. Elles ont permis notamment la publication d'une documentation abondante retraçant l'évolution récente des cours en tandem. Deux exemples : le congrès de Bolzano a clairement défini la volonté d'analyser le tandem sous des aspects linguistiques, sociologiques, psychologiques et pédagogiques. A Fribourg/ Breisgau en 1994, des questions d'ordre didactique et organisationnel étaient au centre des débats.

Les cours en tandem dans de nouveaux partenariats linguistiques

Depuis la deuxième moitié des années 80, les cours en tandem suivent une évolution rapide. De nouveaux modèles de cours et d'échanges binationaux voient le jour en permanence. Depuis longtemps, ces initiatives sont sorties du cadre franco-allemand. Nous ne mentionnerons que celles qui font l'objet de réflexions élaborées dans les publications sur l'approche pédagogique en tandem et qui présentent une certaine pertinence dans le contexte franco-allemand : cours de vacances germano-grecs sur l'île de Skopelos, cours binationaux dans la région frontalière austro-hongroise, cours binationaux dans des régions bi- ou plurilingues comme le Tyrol du sud ou la Suisse¹¹.

1.3. Le tandem franco-allemand à tous les niveaux

Au cours de son histoire de plus de trente ans, c'est dans le contexte franco-allemand que la méthode du tandem a vu le plus grand nombre de réalisations. Aujourd'hui, une grande variété de types de cours existe à tous les niveaux du système éducatif. Nous ne pouvons en citer que quelques unes¹².

Les échanges linguistiques dans le domaine scolaire

Depuis 1985, des échanges et rencontres d'une journée sont organisés régulièrement dans la région frontalière du Haut-Rhin impliquant des écoliers français et allemands. Ce programme de premières rencontres dont la devise est "Apprendre la langue du voisin" et qui se définit avant tout comme un

¹⁰ Outre un grand nombre d'articles, il s'agit de plusieurs mémoires de maîtrise et de thèses de doctorat. Deux études linguistiques sur le comportement communicatif dans le tandem individuel (APFELBAUM 1993, allemand-français, et ROST-ROTH 1995, allemand-italien) ainsi qu'un traité didactique/méthodologique pour les cours de langue binationaux (HERFURTH 1993, allemand-français, allemand-espagnol) ont été publiées sous forme de livre.

¹¹ Des comptes rendus de stages sont publiés dans les différents volumes des actes des "Journées internationales du tandem", cf. Bibliographie http://www.ofaj.org/paed/langue/bibliov99_3.html.

¹² Nous ne mentionnerons ici que le phénomène de la grande diversité des cours en tandem. Quelques exemples seront présentés en détail au chapitre 1.3. Pour les cours en tandem novateurs, intéressants et mettant en œuvre d'autres partenariats linguistiques, cf. HERFURTH 1994.

apprentissage interculturel se compose d'heures de cours en commun et de visites dans la famille d'accueil¹³.

Depuis plusieurs années maintenant, la méthode du tandem est expérimentée avec succès dans des échanges scolaires franco-allemands au niveau du collège et du lycée. L'acquisition de la langue étrangère et l'intégration de l'apprentissage culturel selon les principes pédagogiques du tandem, sont ainsi au centre des préoccupations didactiques et méthodologiques des enseignants¹⁴.

Les échanges linguistiques pour adultes

Dans le cadre des Universités Populaires allemandes et des Comités de jumelage français, le nombre des rencontres avec, pour objectif, un apprentissage linguistique réciproque s'est accru.

Dans les régions frontalières, sont apparus des cours extensifs en tandem : Allemands et Français se donnent rendez-vous une ou deux fois par semaine, soit sur le lieu du cours habituel soit en week-end dans un lieu tiers. Par ailleurs, des cours en tandem organisés dans le cadre de jumelages entre villes constituent une sorte de prolongement aux séjours linguistiques traditionnels : ainsi, la réalisation d'un projet se trouve souvent au coeur de cet événement¹⁵.

Les cours en tandem en milieu universitaire

En milieu universitaire, l'offre de cours binationaux est très variée. Là aussi, des rencontres entre étudiants sur la base de projets communs (parfois dans le cadre d'une langue de spécialité et de "cursus intégrés" - cursus qui intègrent : séjour et examens dans une université à l'étranger) coexistent avec des cours en tandem comprenant des phases mono- et binationales, comme c'est le cas dans les cours subventionnés par l'OFAJ et mis en place par l'Université d'Orléans et la Fachhochschule Landshut ou bien dans les rencontres entre des étudiants du lycée Agricole de Byans-sur-Doubs et la Fachhochschule de Weihenstephan/Triesdorf.

Les cours en tandem en milieu professionnel

Le cursus le plus courant dans ce domaine est un stage de langue de trois à quatre semaines qui prépare les participants à un stage pratique. Des jeunes Français et Allemands en formation ou déjà dans la vie active et venant de domaines aussi

¹³ Le programme très élaboré d'échanges entre les élèves d'Alsace et du Bade-Wurtemberg, est accompagné de travaux de recherche de l'Université de Fribourg/Breisgau, cf. PELZ, Manfred (éd.) : *Lerne die Sprache des Nachbarn: Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*, Frankfurt am Main: Diesterweg 1989, et PELZ 1995.

¹⁴ Pour les concepts innovateurs dans le domaine scolaire, voir les différentes publications de Christian ALIX (« Pakt mit der Fremdheit?, Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperation ». Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation 1990. Nous voulons également rappeler les cours de vacances en tandem organisés par B.I.L.D./GüZ, ESFA, l'Entraide allemande etc., déjà mentionnés au chap. 1.2.1.

¹⁵ Au sujet des cours transfrontaliers en Alsace et au Pays de Bade, cf. BÜNDE, Frauke: *Zur Organisation von Tandem-Arbeit: Lehren und Lernen auf Gegenseitigkeit*. In: PELZ 1995: 40 - 52; ainsi que BÜNDE, F.: *Europa im konkreten Erleben. Tandembegegnungen im Rahmen von Gemeinde- und Städtepartnerschaften und als grenzüberschreitende Projekte*, ZIELSPRACHE FRANZÖSISCH, 1-1999. Pour les cours dans le cadre de jumelages (ex.: Hechingen - Joué-les-Tours), cf. différentes contributions dans ZIELSPRACHE FRANZÖSISCH, entre autres WÖRNER, Martina: *Eine Sprachkursreise in die französische Partnerstadt (3-1993)*, et: *Joué-Hechingen: aller et retour (3-1994)*. Exemples d'innovations dans ce domaine, cf. SCHEINER 1993, et ENTDECKENDE LANDESKUNDE 1989.

variés que l'artisanat (menuisier par exemple), mais aussi l'hôtellerie, la gastronomie, l'agriculture, le tourisme, le monde de l'édition et de la librairie ou des musées, représentent le groupe cible de ces initiatives. La grande hétérogénéité de ces groupes au niveau linguistique et au niveau de leur expérience professionnelle a donné naissance à une importante variété de cours binationaux, allant du cours centré sur les connaissances générales à des cours très ciblés sur des objectifs professionnels ¹⁶.

Les cours en tandem dans la formation continue des enseignants

Des enseignants de français en Allemagne ainsi que leurs partenaires en France se retrouvent également pour des stages binationaux afin de travailler ensemble sur des objectifs didactiques, culturels et interculturels. Des programmes de formation similaires sont réalisés avec le concours de l'OFAJ pour former les animateurs des nombreuses rencontres franco-allemandes, ainsi que les interprètes ou animateurs linguistiques. L'Institut Goethe offre également, dans le cadre de sa formation continue pour enseignants, des stages en tandem ¹⁷ en coopération avec des Centres de formation d'enseignants dans les Länder (par exemple HILF, WIS, SIL).

1.4. L'intérêt croissant pour les cours en tandem

L'intérêt grandissant pour l'approche pédagogique en tandem s'explique de différentes manières. En premier lieu, les stagiaires se retrouvent dans une situation permanente de communication authentique. Chaque stagiaire apprend avec un partenaire locuteur natif, auquel il peut à chaque instant poser des questions, ce qui lui permet de vérifier ses connaissances, de corriger ses erreurs et de s'entraîner à une pratique correcte de la langue cible. Cette situation, où chaque partenaire est l'enseignant de l'autre permet de démultiplier le temps de parole et la pratique de la langue, avec une correction individuelle. Par ailleurs, l'hébergement en chambre binationale facilite et renforce la rencontre interculturelle au quotidien et par là même enrichit l'apprentissage linguistique de sa dimension culturelle dans une situation de rencontre authentique. L'aspect affectif de l'apprentissage prend ici toute son ampleur. La communication réelle avec un partenaire venant de l'autre culture et le contact immédiat avec la culture cible déclenchent des processus d'apprentissage réellement interculturels. Un apprentissage coopératif et en partenariat sont les mots clés des cours en tandem qui placent l'apprenant au centre de l'apprentissage. Par ailleurs les rencontres organisées en tandem répondent au mieux aux exigences d'un apprentissage linguistique dans la perspective d'une compréhension mutuelle en Europe. Aujourd'hui un grand nombre de personnes et d'institutions œuvrent activement en faveur de la mise en place de cours en tandem.

Le rôle de l'OFAJ, dans le domaine franco-allemand, est primordial, puisqu'il propose des stages de formation pour les futurs enseignants, soit sur les bases du travail en tandem, soit sur des pédagogies spécifiques comme la simulation globale appliquée au tandem, ainsi que des rencontres d'évaluation des cours binationaux

¹⁶ Dans différents chapitres de ce manuel, nous revenons en détails sur ces cours en tandem. Des rapports de cours se trouvent dans DFJW/OFAJ 1992.

¹⁷ Pour d'autres activités en tandem, dans la formation des enseignants, cf. Herfurth 1994.

subventionnés par l'institution, où les enseignants ont la possibilité d'échanger leurs pratiques, mais aussi leur questionnement sur l'approche pédagogique.

2. Objectifs pédagogiques et didactiques

2.1. Le déroulement d'un stage binational intensif

Ce chapitre s'adresse aux enseignants et/ou organisateurs en charge de l'organisation et de l'encadrement de cours de langue binationaux et décrit les différentes étapes de la mise en place et du déroulement du stage, allant de la présentation des participants et du programme jusqu'à la fin du cours. Le stage intensif binational, présenté ici à titre d'exemple, se déroule sur deux semaines et dans deux lieux de stage, l'un en France, l'autre en Allemagne. La thématique développée, qui n'est pas précisée dans l'exemple, est commune à tout le groupe, et pourrait être liée à la profession ou aux loisirs.

2.1.1 Les différentes étapes du stage

Première étape : définir le projet global

Les différents partenaires qui portent le projet se rencontrent afin de définir ensemble les termes de leur coopération et les objectifs globaux poursuivis par chaque organisateur.

Deuxième étape : faire un descriptif du cours et inscriptions qui doit indiquer : les lieux, les dates, les conditions d'hébergement et de cours, les objectifs, les contenus, le public visé, les modalités d'inscription, les membres de l'équipe d'encadrement et des enseignants.

Troisième étape : la réunion de préparation réunit les enseignants et les organisateurs afin de définir des objectifs, des contenus, du matériel pédagogique, des activités de loisirs et du programme pédagogique d'accompagnement ainsi que d'établir le programme des cours et l'organisation générale du stage

Quatrième étape : la rencontre binationale en France et en Allemagne

Le déroulement du cours

<i>La phase initiale</i>	<i>Le début du cours</i>
Rencontre binationale	
<i>Evaluation intermédiaire</i>	
<i>Transfert vers l'autre lieu de stage</i>	<i>Moitié du stage</i>
<i>Relancer le stage</i>	<i>Fin du cours</i>
Rencontre binationale	
<i>Evaluation finale</i>	

Cinquième étape : une évaluation ou bilan de stage sera fait lors d'une rencontre ultérieure afin d'analyser rétrospectivement toutes les étapes du stage. Enfin les conclusions de cette évaluation devraient permettre de développer de nouvelles perspectives pour les prochains stages.

2.1.2 Description des différentes étapes d'un cours

Définir le projet global

Les différents partenaires se rencontrent et définissent les modalités de fonctionnement et de subventionnement du stage. Prenons l'exemple du "Stage binational des métiers du livre". Ce stage est destiné à des professionnels du milieu de l'édition et de la librairie. Au terme du cours de langue, les participants effectueront un séjour professionnel de trois mois en France pour les Allemands et en Allemagne pour les Français. Afin de garantir la réussite de ce projet de formation, il a fallu construire un réseau de partenariat : l'OFAJ initie et encadre le projet, veille à son bon déroulement. Le *Börsenverein* en Allemagne et le BIEF en France assurent le relais professionnel en matière de recrutement des stagiaires et d'organisation du stage professionnel. Les Eurocentres de Cologne et de la Rochelle assurent l'enseignement linguistique en préparation au stage professionnel. Tous les partenaires se retrouvent à Paris ou à Francfort avec les stagiaires pour le bilan et l'évaluation linguistique du stage.

Faire connaître le projet auprès du public cible

Cette étape doit permettre de rencontrer, de motiver un public, d'inciter des stagiaires à s'inscrire. Le texte de présentation du stage doit être conçu comme un texte publicitaire concis, informatif et plaisant. Il doit donc présenter les spécificités d'une rencontre binationale, les objectifs, les contenus en ciblant le public concerné par ce type de stage. Ce texte de présentation aura une influence sur les attentes des stagiaires qui seront encore présentes en début de stage. Les enseignants doivent prendre connaissance de ce texte et des formulaires d'inscription. Plus ces derniers sont complets, précis, bien remplis par chaque stagiaire, mieux l'équipe peut se préparer au stage. Les informations essentielles concernent :

- Le niveau de compétence linguistique
- Les attentes
- Les centres d'intérêt
- La formation et l'expérience professionnelle

Préparer le stage

Une réunion de préparation regroupe obligatoirement organisateurs et enseignants des deux pays. Elle sert d'une part à planifier très concrètement tout le déroulement du stage binational et d'autre part à permettre aux personnes impliquées de se rencontrer et de mieux se connaître.

Il est préférable de pouvoir organiser cette réunion de préparation dans l'un des lieux du stage, afin de mieux prendre en compte les réalités et les contraintes spatiales et/ou matérielles.

La réunion de préparation a pour but l'organisation précise du stage afin que, dès le premier jour, les stagiaires se sentent accueillis par une équipe qui leur a

clairement tracé la route qu'ils vont suivre ensemble pour mieux atteindre leurs objectifs communs.

Pour arriver à cette transparence, il faut penser à :

Ø Définir un profil des stagiaires et analyser les informations contenues dans les fiches d'inscription déjà reçues : les fiches d'inscription des stagiaires contiennent des questions précises sur leur âge, leur origine géographique, leur niveau de compétence en langue, leur formation, leur expérience professionnelle, leur expérience dans le cadre d'échanges ou de séjours linguistiques, etc. Ces informations déterminantes pour définir les contenus et les objectifs éviteront de partir sur de fausses pistes.

Ø Donner toutes les informations possibles sur l'environnement et le matériel :

- Les lieux du stage en France et en Allemagne
- L'hébergement : chambres individuelles, chambres à deux, chambres à plusieurs
- L'organisation des tandems pour l'hébergement
- L'emploi du temps (heures des repas, etc.)
- Les espaces d'accueil et de travail disponibles (salles, etc.)
- Le matériel technique disponible (lecteurs de cassettes, rétroprojecteur, vidéo, ordinateur, accès Internet, etc.)
- Les possibilités de programme culturel et de loisirs (musées, événements ponctuels et spécifiques de la région, équipements sportifs)

Enfin, il est bien d'envoyer aux stagiaires un programme prévisionnel comportant les informations suivantes :

- Les cours en phase binationale en précisant les contenus linguistiques, interculturels et/ou à objectifs spécifiques
- Les cours en phase mononationale
- Les visites et rencontres du stage
- Les conférences et exposés d'intervenants extérieurs
- Les excursions obligatoires et facultatives
- Les phases de loisirs et de détente

Ø Indiquer clairement les objectifs et les contenus : Le principe des cours en tandem doit être présenté aux stagiaires dès le premier jour. L'organisation de la première journée et les étapes de l'initiation au travail en tandem doivent être scrupuleusement préparées par les enseignants. Les objectifs et les contenus des phases mono- et binationales tiennent compte du profil des stagiaires et des données matérielles du lieu de stage et proposent une progression linguistique motivante, un processus d'apprentissage interculturel, une initiation aux caractéristiques et particularités de la région sans oublier la spécificité professionnelle ou thématique du stage. Les objectifs de la première journée du cours comprennent la découverte des personnes et des lieux, l'inventaire des attentes des stagiaires, l'initiation au travail en tandem, une définition de la compétence interculturelle, la présentation de stratégies d'apprentissage et des méthodes d'évaluation. Entre la réunion de travail et le début du stage, les enseignants devront rassembler le matériel pédagogique adapté aux objectifs et contenus définis en commun.

- Ø Déterminer un programme d'accompagnement, de rencontres, d'excursions, de conférences : Ce programme concerne toutes les activités hors cours qui ont un lien direct avec les centres d'intérêt supposés ou annoncés des stagiaires, ou avec l'orientation spécifique, professionnelle du stage. Un groupe de jeunes agriculteurs se rend dans une exploitation agricole, des vignerons visitent une coopérative viticole, un groupe d'enseignants rencontre des collègues, des formateurs, vont dans une école, etc. Ce programme d'excursions, de visites, de conférences exige souvent un long travail de préparation avant le début du stage. Il faut rencontrer des partenaires intéressés et disponibles. La bonne volonté ne suffit pas, il faut préciser aux différents intervenants l'objectif de leur rencontre avec les stagiaires et le déroulement du programme afin que chacun en tire le meilleur profit. Certains thèmes nécessitent la recherche d'informations écrites (dépliants, brochures, statistiques, etc.) auprès des municipalités, offices du tourisme, administrations, chambres de commerce mises ensuite à la disposition de chacun. Les stagiaires peuvent également préparer ces rencontres sous forme de questionnaires et/ou mini-exposés. Au terme d'une excursion, d'une visite ou de la rencontre, une mise en commun avec les participants et une 'exploitation' s'avérera souvent nécessaire. Pour toute activité d'accompagnement, les enseignants déterminent avec précision les devoirs et tâches qui incombent à chacun d'entre eux, avant et pendant le stage. Dès le début du stage, il faut poser clairement la question du budget, afin de déterminer ce qui est inclus dans le prix du stage et ce qui serait en supplément pour les stagiaires : ceci est valable surtout pour les activités de loisirs.
- Ø Proposer des activités de loisirs : Les enseignants mettent à la disposition des stagiaires toutes les informations concernant la vie culturelle, le cinéma, le théâtre, les activités sportives, les cafés, etc. Ils les renseignent sur les aspects matériels et financiers (transports, prix d'entrée, etc.). Si les participants sont encore mineurs, il est important d'imposer certaines restrictions qui doivent être clairement définies, en accord avec les responsables institutionnels du stage. D'une façon générale, les stagiaires doivent disposer de suffisamment de temps dit "libre". Cet espace de liberté, d'improvisation donne l'occasion d'échanger, de communiquer dans les deux langues, de se rencontrer en dehors du contexte plus institutionnel, de colorer le stage d'une ambiance plus amicale et personnalisée. Il est souvent pratique et utile de proposer que deux personnes, une pour chaque nationalité, centralisent les informations pour le groupe afin d'optimiser la circulation de l'information.
- Ø Rédiger un emploi du temps détaillé pour les stagiaires comme pour les enseignants : En général, les cours de langue binationaux comprennent 30 heures de cours hebdomadaires. Dans l'exemple qui va suivre, les unités de travail (phases mono- ou binationales) sont de 1h30. La grille proposée intègre également les activités liées à des projets spécifiques, ou à des activités connexes. Des phases de temps libre sont prévues et réservées aussi bien aux stagiaires qu'aux enseignants. Les uns et les autres ont, en effet, besoin de temps pour retravailler les cours ou préparer les suivants, en fonction de l'évolution du programme. La phase de démarrage a été inscrite, car la prise de contact entre les stagiaires est déterminante pour la constitution du groupe et

doit donc tenir une place à part entière. En général, si un cours commence le lundi matin, cette réunion aura lieu le dimanche soir. Cette grille représente l'architecture du cours dans laquelle s'inscriront les particularités du groupe cible. Éventuellement rédiger et envoyer une lettre d'information plus détaillée aux stagiaires

Première semaine

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche	
Petit déjeuner							
1er jour Présentations et introductions	Cours binational	Cours binational	Cours binational	Cours mononational	Excursion	Départ/ Changement de lieu	1ère partie Matin
Pause							
Cours binational	Cours mononational	Cours binational	Cours mononational	Cours binational	Temps libre/ Visites		2 ^{ème} partie Matin
Déjeuner							
Découverte de la ville/ Evaluation	Cours binational	Excursion/ Visites/ Conférence	Cours binational	Bilan intermédiaire Visites/ Excursion/ Conférence		Arrivée dans le 2ème lieu du séjour Accueil	3ème partie Après- midi
Dîner							
Soirée spécialités (x)	Soirée jeu (x)			Soirée au café (x)	Soirée conviviale (x)		Soirée

Deuxième semaine

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche	
Petit déjeuner							
Phase de	Cours	Cours	Cours	Cours	Départ		1 ^{ère} partie

redémarrage	binational	binational	binational	mononational			Matin
Pause							
Cours binational	Cours mononational	Cours binational	Cours mononational	Cours binational			2 ^{ème} partie matin
Déjeuner							
Découverte de la ville/ Evaluation	Cours binational	Excursion/ Visites/ Conférence	Cours binational	Bilan final / Evaluation			3 ^{ème} partie Après-midi
Dîner							
	Dîner au restaurant (x)		Activités de loisirs	Soirée d'adieu			Soirée

(x) Activité de loisirs proposée

2.1.3 Le stage binational : le déroulement du cours en France et en Allemagne

Début du stage

L'équipe arrive avant les stagiaires afin de préparer leur accueil. Elle organise au mieux l'espace mis à leur disposition : salles de cours, coins détente, locaux annexes, etc. L'occupation des chambres par les stagiaires, en tandems binationaux, peut être planifiée (mais elle ne sera pas définitive!). Posters, cartes géographiques des deux pays et/ou de la région, schémas, l'emploi du temps (avec les principales phases ou points forts) peuvent être affichés dans les salles. Les stagiaires arrivent généralement avant le dîner. Après s'être installés dans les chambres et avoir pris le repas, quelques activités ludiques leur seront proposées afin de faire connaissance et 'briser la glace'. L'équipe d'encadrement présente le programme du lendemain et la soirée se termine, de façon informelle, autour d'un 'pot d'accueil'.

Premier jour du stage et phase de présentations-introductions

Le premier jour du cours pourrait être organisé de la façon suivante :

Présentation en grand groupe : C'est l'occasion de présenter les objectifs et les contenus du cours tout en resituant le projet global dans son contexte institutionnel (présentation de l'OFAJ), pédagogique et financier. Si les responsables des différents organismes impliqués sont présents, ils peuvent y participer et mettre au point avec les participants les questions d'organisation générale. Il faut penser à présenter toutes les personnes et les partenaires impliqués dans le programme. Chacun doit savoir à qui s'adresser, chaque membre de l'équipe à son niveau de responsabilités est indispensable pour la réussite du stage, pour la crédibilité de l'équipe dans

son ensemble. Pour que les stagiaires fassent connaissance, différentes activités ont fait leurs preuves ¹⁸:

- Ø *Dessine-moi un portrait* : Les stagiaires constituent des tandems binationaux et dessinent le portrait de leur partenaire (feuille A3). Ils se posent mutuellement des questions (vie professionnelle, familiale, loisirs, etc.). Ils peuvent compléter le portrait physique avec des informations écrites. Par la suite les portraits sont affichés et chaque stagiaire peut alors aller découvrir ses camarades ou bien un stagiaire présente à haute voix un portrait aux autres stagiaires qui essaieront de deviner qui se cache derrière ce portrait.
- Ø *La promenade musicale* : Chaque stagiaire (avec ou sans les enseignants) dessine et présente symboliquement ce qu'il aime ou ce qu'il déteste. Il colle sur sa poitrine la fiche avec ces informations. Un fond musical indique aux stagiaires qu'ils peuvent se déplacer dans la salle à leur gré. Quand la musique s'arrête, il rentre en conversation avec la personne la plus proche et lui pose des questions pour interpréter le dessin ou les symboles. L'ambiance détendue de cette activité, l'échange entre tous les participants garantissent une qualité de la rencontre. Elle s'adresse aussi bien aux faux-débutants qu'aux niveaux avancés.
- Ø *Les interviews* : En tandem, les partenaires se posent des questions afin de faire connaissance comme lors d'une première rencontre. Lors du retour en grand groupe, chacun présente son partenaire dans la langue cible.
- Ø *Nos points communs* : Les tandems constitués, les partenaires se présentent et discutent jusqu'à ce qu'ils aient trouvé un/des points commun(s) qu'ils présenteront ensuite au groupe. Cette activité permet de découvrir plus rapidement des centres d'intérêts communs au groupe, d'éviter des présentations trop superficielles ou figées.
- Ø *Le logo* : Chaque participant dessine ou représente symboliquement une passion/une phobie/une information qu'il veut transmettre au groupe. Par un jeu de questions-réponses en grand groupe et dans les deux langues, chacun tente d'interpréter le sens des symboles, dessins, etc.

Remarque :

Le tour de table, souvent utilisé, est à déconseiller. Cette présentation où chacun donne quelques informations sur soi est souvent figée et inhibante. En effet, il n'est pas toujours facile de parler de soi devant un groupe silencieux. Par ailleurs, chacun semble plus préoccupé par ce qu'il va dire quand son tour viendra qu'intéressé par les propos des autres participants.

Les attentes et la participation des stagiaires

Au début du stage, il est primordial que les stagiaires expriment clairement leurs représentations et leurs attentes par rapport au cours afin que tous participent à la construction du stage :

¹⁸ Le document de travail de l'OFAJ : „ L'animation linguistique dans les rencontres de jeunes “ propose différentes activités binationales pour faire connaissance.

Les stagiaires indiquent leurs attentes sur des feuilles de différentes couleurs (une seule phrase par feuille) ;

- Feuilles bleues : "*Ce qu'ils attendent du cours*".
- Feuilles rouges : "*Leur participation, leur apport personnel au stage*"

Les enseignants rassemblent les fiches, les sélectionnent et les commentent avec les stagiaires. Les feuilles peuvent être affichées; elles serviront ainsi de points de repère pendant toute la durée du stage et notamment au moment du bilan.

La découverte de la méthodologie du tandem : Les participants découvrent sans doute pour la première fois cette approche pédagogique. Afin d'obtenir l'adhésion des apprenants et pour une meilleure efficacité du travail il faut que la méthodologie du tandem soit présentée et expliquée en détail. Un tandem est constitué de deux personnes de langue maternelle différente. Pour faire face à une situation de communication, chaque participant est amené à endosser son rôle de locuteur natif ou de locuteur non-natif (apprenant), en fonction de la langue retenue pour la phase de travail (français ou allemand). Certains principes généraux et règles sont inhérents à chacun des deux rôles; leur respect assure le fonctionnement du travail en tandem. Tout au long du stage, les enseignants rappelleront ces principes et ces règles. A tour de rôle, chacun devra :

Quand il parle sa langue maternelle :

- savoir expliquer en langue maternelle, en s'exprimant de façon simple
- savoir corriger une erreur sans blesser son interlocuteur
- savoir motiver et encourager le partenaire
- transmettre des savoirs et des savoir-faire

Quand il apprend la langue de l'autre :

- écouter le partenaire
- imiter le partenaire, en paroles et en gestes
- avoir confiance
- accepter les différences culturelles, l'altérité
- accepter les corrections d'erreurs
- s'intéresser et être curieux

etc.

Quelques propositions d'activités pour faire comprendre le fonctionnement du travail en tandem :

Expérimenter le tandem : Dessiner ensemble une maison à l'aide d'un seul crayon et sans prendre la parole (cf. chapitre 3.7.1).

Mimer le tandem : Les enseignants miment une excursion en vélo-tandem, situation qui reprend les caractéristiques de l'apprentissage coopératif en tandem. Deux chaises symbolisent le vélo-tandem, après quelques minutes, les conducteurs échangent leurs places afin de bien marquer l'alternance des rôles. Les participants observent la scène et doivent décrire oralement ou par écrit ce qu'ils voient et définissent ainsi le principe du tandem : les deux partenaires vont dans la même direction, ils veulent atteindre le même objectif, les forces conjointes

permettent de couvrir la distance fixée, les cyclistes se complètent, alternent les rôles pour maintenir l'équilibre des forces.

Mise en pratique : Il faut passer tout de suite à une activité en tandem afin que les stagiaires puissent vivre cette expérience après l'avoir décrite. Le premier jour, on peut proposer des simulations de dialogues de la vie quotidienne : se présenter / accueillir / aller faire des courses / etc.

Exemple de dialogue : Se saluer / Se présenter

Les enseignants se placent de façon à être visible pour tous les participants. Ils jouent le dialogue écrit ci-dessous. La scène est d'abord jouée en français puis en allemand, gestes et mimiques à l'appui. L'équipe répète ensuite le dialogue dans les deux langues. En tandem, les participants doivent s'entraîner à jouer la scène dans chacune des deux langues, éventuellement à la retravailler et à la compléter. Dans ce dialogue, les apprenants doivent formuler des questions et réponses concernant le nom, l'origine, le lieu d'habitation, le métier etc. Dans le cas de groupes hétérogènes, une tâche supplémentaire pourrait consister à retravailler le dialogue suivant les possibilités linguistiques. Un exemple de dialogue :

A: Bonjour.	A: Guten Tag.
B: Bonjour.	B: Guten Tag.
A: Comment tu t'appelles?	A: Wie heißt du?
B: Béatrice. Et toi, comment tu t'appelles?	B: Béatrice. Und du, wie heißt du?
A: Je m'appelle Bettina. Tu viens d'où, Béatrice?	A: Ich heiÙe Bettina. Woher kommst du, Béatrice?
B: De Montpellier. Et toi, tu viens d'où?	B: Ich komme aus Montpellier. Und du, woher kommst du?
A: Je viens de Tübingen.	A: Ich komme aus Tübingen

Suivant la composition du groupe, on pourra rajouter une troisième question se rapportant à l'âge, l'école ou le métier.

Pendant la répétition du dialogue en groupes binationaux, les enseignants passent d'un tandem à l'autre et relèvent les éventuelles difficultés dans l'accomplissement des tâches, observent la réciprocité du travail en commun (correction des erreurs, stratégies de communication, choix de la langue etc.) et interviennent au besoin.

Evaluation des niveaux de langue : En règle générale, en début de stage, les enseignants ne disposent que de peu d'informations fiables sur le niveau linguistique effectif des stagiaires. Les indications et auto-évaluations fournies sur les fiches d'inscription sont souvent succinctes, imprécises quant au niveau de compétences actives réelles dans la langue cible. Le premier travail en tandem permet aux enseignants d'évaluer le niveau de compétence en langue. Il suffit de se déplacer d'un groupe à l'autre, d'écouter, d'observer. Les enseignants se mettent d'accord sur les critères d'évaluation. Une fois cette phase d'observation terminée, ils organisent le travail en tandem et les groupes mononationaux. Pour certains stages, les enseignants ont l'occasion de faire passer des tests d'évaluation lors d'une pré-rencontre.

Découverte de la ville et du lieu de stage : Les stagiaires doivent découvrir le plus vite possible le centre d'accueil, l'école ou le lieu du stage, en petits groupes binationaux ou en tandems.

Différentes propositions pour la découverte des lieux

Une découverte ludique par un rallye, un jeu de piste, une course d'orientation, une chasse aux trésors.

Une découverte par "étiquetage" : Les stagiaires se promènent en tandems binationaux dans la maison (salles de cours, chambres, cantine, lieux de passage, etc.) et, dans les deux langues, ils notent sur des étiquettes les noms des équipements et installations découverts. Les étiquettes restent ensuite collées (si possible toute la durée du stage) sur les objets.

Une découverte sensorielle : L'ouïe, l'odorat, le toucher sont mobilisés pour découvrir des spécificités de la ville, de l'environnement immédiat.

Une découverte avec questionnaires, enquêtes, interviews dans la ville

Une découverte historique de la ville, du lieu d'hébergement. Les stagiaires partent à la recherche d'informations sur un/des événements historiques ou des personnages célèbres. Ils peuvent également rédiger la biographie d'une personne qui vit sur le lieu du stage.

Un associogramme adapté à la thématique générale du stage :



La poursuite du stage : Le travail binational est pour les stagiaires, en règle générale, très intense et riche en premières découvertes : ils sont intéressés, curieux, motivés. Cependant, les principes méthodologiques du travail en tandem doivent être régulièrement rappelés. Les participants doivent s'habituer à prendre la parole spontanément dans la langue cible en vue d'échanges fructueux et aussi variés que possible. Les enseignants veilleront à tout moment à leur rappeler l'importance de la compréhension et de la mémoire auditives et à leur fournir des aides adéquates qui optimiseront l'apprentissage.

Les objectifs et les contenus du stage seront adaptés en fonction des propositions, des difficultés de l'activité, des rythmes d'apprentissage, etc.

Bilan intermédiaire et changement de lieu : Ce bilan intermédiaire doit permettre de clore la première étape du stage et d'annoncer une nouvelle phase. Le bilan donne la parole aux stagiaires, il permet aux enseignants de préciser, d'affiner la ligne directrice du stage pour la seconde période. Il faut y consacrer suffisamment de temps pour préparer le regard du stagiaire sur le nouvel environnement qui l'attend et éveiller sa curiosité. Certains enseignants proposent aux stagiaires de tenir un journal de bord individuel ou de groupe pour leur laisser la possibilité de témoigner de leur apprentissage interculturel tout au long du stage.

Redémarrage du stage après le changement de lieu : Les changements concernent l'hébergement, la nourriture, le climat, le temps, l'éloignement de la sphère privée et peuvent influencer positivement ou négativement le début de la deuxième partie du stage. Les enseignants devront donc être prêts à faire face à des situations délicates qui résultent de la fatigue, des inquiétudes dues au dépaysement, ou de toute autre facteur affectif.

En conséquence, la première journée doit être bien préparée par l'équipe d'enseignants et doit donner confiance et relancer la motivation et faire oublier la fatigue et les petits soucis ou incidents de voyage.

Le meilleur moyen de relancer la dynamique du groupe est d'impliquer les participants dans la découverte du nouvel espace, de faire réaliser une enquête à objectifs spécifiques ou professionnels, d'organiser une rencontre. Il est intéressant de thématiser avec les participants de la notion de responsabilité dans l'accueil du partenaire : que se passe-t-il pour les Allemands quand le groupe se trouve en Allemagne et inversement pour les Français quand le groupe est en France? En général, ces échanges font ressortir beaucoup d'informations riches, complexes, variées et très utiles pour la construction de la compétence interculturelle.

La deuxième phase du stage : Dans cette phase, les stagiaires se connaissent bien car ils ont appris à travailler ensemble et prennent de plus en plus d'initiatives. Le travail s'organise plus facilement, puisque les grands principes ont déjà été définis. Il faut continuer sur un rythme de travail soutenu, afin que les stagiaires ne perçoivent à aucun moment le transfert vers l'autre ville et l'autre pays comme une nuisance à la qualité du travail.

Fin de stage et bilan : Organismes, enseignants et stagiaires devraient consacrer suffisamment de temps au bilan final qui permet d'améliorer les contenus des futurs stages et de vérifier si les objectifs définis en phase de préparation et en début de stage ont été atteints. Les stagiaires peuvent, à l'aide du tableau mural élaboré le premier jour retracer le chemin parcouru. D'une façon générale, aussi bien les aspects négatifs que les aspects positifs doivent être pris en considération. Des techniques d'évaluation du type "Camembert" (cf. ci-dessous) peuvent être utilisées, comme alternative aux questionnaires traditionnels.

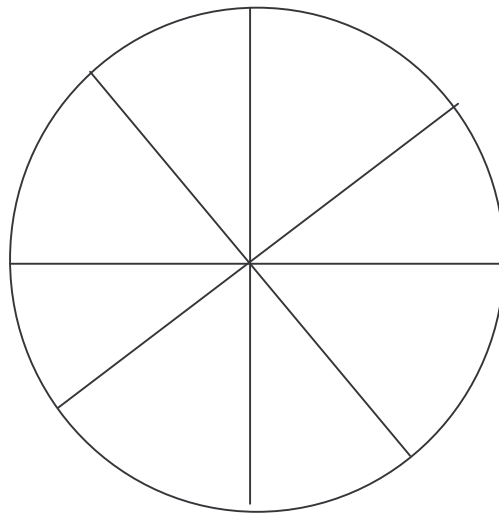
Si, au cours du stage, un travail sur projet a été réalisé, celui-ci doit impérativement être terminé avant la fin du stage. Il en va de même pour le journal de bord qui sera photocopié et distribué à tous les participants.

Dans cette phase, il est nécessaire de donner des conseils aux stagiaires pour les aider à construire l'après-stage : comment continuer à apprendre le français/l'allemand, continuer à pratiquer, à être efficace en situation de communication et comment approfondir et développer les contacts avec le pays partenaire et ses habitants.

"Camembert"

Sur une feuille A4, l'enseignant dessine un cercle, "un camembert" divisé en secteurs, ensuite il dessine à l'intérieur du grand cercle deux sous-cercles concentriques. Chaque secteur est ainsi divisé en trois parties égales. Les points qui peuvent être évalués sont les suivants :

- Apprentissage linguistique
- Méthodologie et contenus
- Temps libre
- Programme culturel
- Apprentissage interculturel
- Implication personnelle
- Relations avec les enseignants
- Communication entre stagiaires
- Clarté des consignes
- Hébergement / Nourriture



Les stagiaires allemands / français utilisent chacun une couleur différente afin de mieux faire ressortir des spécificités culturelles. Chaque stagiaire fait une croix dans un secteur.

Si la croix est dans l'espace le plus intérieur : l'appréciation est très positive.

Si la croix est dans le secteur intermédiaire : l'appréciation est bonne.

Si la croix est dans l'espace le plus excentré : l'appréciation est moins bonne.

L'évaluation globale et le travail de synthèse : Dans la majorité des cas, une évaluation a lieu, avec ou sans les stagiaires, après le bilan final. Après le stage, l'équipe d'encadrement d'une part et les stagiaires d'autre part, rédigent des rapports destinés aux organisateurs et à l'OFAJ.

2.2. Objectifs pédagogiques et contenus d'apprentissage

Ce chapitre présente les objectifs généraux des cours de langue binationaux organisés dans le cadre des activités de l'OFAJ. Nous précisons ensuite ce qu'on entend par compétence de communication et compétence interculturelle. À la lumière de ces éléments, nous verrons comment choisir et articuler les contenus et les thèmes d'un cours de langue binational.

2.2.1. Les objectifs d'apprentissage

L'objectif des cours de langues binationaux organisés dans le cadre de l'OFAJ est clairement défini : donner la possibilité à des Français et des Allemands de se rencontrer et d'apprendre la langue du partenaire. Cela signifie :

- développer l'intérêt des stagiaires pour le pays, la culture de la langue cible,
- découvrir la vie dans l'autre pays,
- parler dans la langue cible, la comprendre à l'écrit et à l'oral et pouvoir l'écrire,
- comprendre et mieux identifier les "charges culturelles " partagées par chaque groupe linguistique
- vivre l'ouverture à l'altérité comme enrichissante grâce à la vie en groupe.

Tous ces points doivent être traités dans les cours binationaux. L'objectif essentiel est la véritable rencontre du partenaire, basée sur la capacité à parler avec lui et à s'ouvrir à l'altérité. Cela entraîne souvent un questionnement sur l'autre, mais aussi sur soi-même, qui engendre une capacité à accepter le partenaire, l'interlocuteur dans sa différence. Il s'agit donc bien de mettre en place et de développer ce que Geneviève Zarate appelle "le désir d'altérité ". Pour atteindre cet objectif, les apprenants doivent développer une compétence de communication et une compétence interculturelle, c'est-à-dire une compétence de "communication interculturelle " ¹⁹.

Le travail en tandem permet aux participants de communiquer dans des conditions authentiques avec des locuteurs natifs, l'apprentissage linguistique et l'apprentissage interculturel évoluant parallèlement. L'approche didactique est donc communicative, interactive et interculturelle.

La conception de la langue

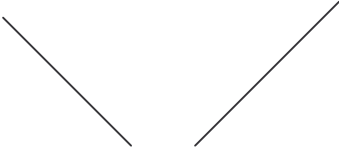
Les personnes, leurs objectifs et leurs intérêts ainsi que leur vie commune pendant une période déterminée sont au centre des stages binationaux. Langue maternelle et langue cible deviennent objectifs et contenus d'apprentissage. Il est utile de réserver une phase de travail pour définir ensemble le sens donné au mot „langue“ afin d'avoir au sein du groupe un dénominateur commun.

- La langue n'est pas un système abstrait et immuable; elle est liée à des réalités humaines et ne saurait exister indépendamment des personnes qui la parlent
- la langue est un outil de communication et l'enseignement est basé sur les actes de parole et les situations de communication
- la langue ne peut être détachée de son contexte culturel, historique et social
- la langue est vivante et donc soumise à une évolution et à des variations selon les locuteurs, les groupes sociaux, les régions, etc.

La diversité des objectifs

Ils sont visualisés sous forme de tableau. Précisons qu'ils ne sont jamais enseignés de façon isolée, mais qu'ils sont imbriqués les uns dans les autres.

¹⁹ Michael Byram, cité par Claire Kramsch dans le Français dans le Monde, janvier 1995.

Compétence de communication		Compétence interculturelle	
		à Capacité de communication entre personnes de cultures différentes (capacité d'empathie, comportement social)	
Compétences :	Domaines d'apprentissage :	Contexte socioculturel	Questionnement sur son propre comportement, sur le comportement d'autrui
<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - expression orale - expression écrite - compréhension écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire - intentions communicatives et situations de communication (orales et écrites) - moyens paralinguistiques et extralinguistiques (gestuelle, mimique) - syntaxe - orthographe et ponctuation 	 <p>Apprendre à connaître la culture de l'autre</p> <p>⌘ Compétence transculturelle</p>	

Développer la compétence de communication

Dans les cours de langue en tandem, les objectifs communicatifs habituels sont aussi en vigueur, à savoir la compréhension et l'expression orales, la compréhension et l'expression écrites dans un contexte orienté vers des compétences pragmatiques. Par ailleurs, les stagiaires doivent être en mesure d'utiliser des expressions et des parties de discours spécifiques en fonction des différents textes proposés (discussion, présentation, rédaction d'une lettre) et des actes de parole contextualisés (demander des précisions, comparer). Cela s'applique également à la compétence de compréhension et de production de textes à objectifs professionnels et spécifiques.

C'est la capacité d'après Hyme à "produire et à interpréter un nombre non limité de discours appropriés à une situation donnée". Ceci implique que l'enseignement s'articule autour d'actes de paroles inscrits dans des situations de communication. Nous travaillons donc sur la compréhension orale et écrite ainsi que sur l'expression orale et écrite dans des situations données, intéressantes sur le plan thématique pour les stagiaires.

Prenons un exemple : un stage binational pour enseignants non-germanistes, qui encadrent depuis de longues années des échanges scolaires et qui débutent en allemand. Dans ce cours nous travaillons sur le cadre situationnel : "établir un planning". Pour ce faire, nous demandons aux stagiaires de rédiger en tandem l'emploi du temps d'une journée de l'échange.

La compétence de communication est subordonnée à la compétence linguistique qui décide de la grammaticalité des phrases puisqu'il s'agit là de la capacité à produire et à reconstruire du sens dans la langue cible à l'écrit et à l'oral en combinant correctement le lexique, la grammaire, la prosodie, le rythme ou l'orthographe et la ponctuation. Dans l'exemple qui précède, les stagiaires travaillent à partir des outils nécessaires à la préparation fictive d'un échange.

Développer la compétence interculturelle

Afin que Français et Allemands puissent se comprendre, les compétences linguistiques ne suffisent pas. En effet, la communication englobe également une connaissance de la culture de l'autre, au sens sociologique du terme : c'est la compétence interculturelle. Apprendre à connaître la culture de l'autre et à en découvrir les codes fait aussi partie de l'apprentissage en tandem et constitue la base requise pour être en mesure de coopérer. La rencontre entre locuteurs natifs différents est mise à profit pour développer cette nouvelle compétence. Dans cette optique, un apport de connaissances sur le contexte socioculturel des partenaires est nécessaire. Les stagiaires possèdent un savoir factuel ou textuel, relatif à leur collectivité qui leur permet de la comprendre. Tout au long du stage, ils prennent conscience du fait que leur perception et leur représentation de l'autre passent à travers le filtre d'une ethno-centration naturelle. Ils doivent donc mettre en place un processus de centration-décentration grâce auquel ils peuvent comprendre ce que dit - et plus encore ne dit pas! - le partenaire, de même que ce qu'il fait - et ne fait pas (pour plus de détails, voir le chapitre sur la pédagogie interculturelle).

Les stagiaires expérimentent directement la façon de vivre du partenaire dans les moments de vie commune du stage et peuvent confronter leurs représentations à la réalité. Cette réalité peut ainsi s'intégrer dans les cours et être thématisée.

Les caractéristiques de l'apprentissage dans les stages binationaux

L'apprentissage dans les stages binationaux est une méthodologie. Les contenus et l'apport de cette méthodologie en tandem binational peut se définir ainsi :

- Ø La pédagogie du tandem met l'identité culturelle et linguistique des stagiaires au centre de l'enseignement/apprentissage. Si nous partons du postulat que : "l'identité n'est autre que le résultat stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des

divers processus de socialisation qui construisent les individus”²⁰ toutes ces facettes se retrouvent dans les objectifs du stage binational.

- ∅ Le stagiaire est à la fois enseignant et apprenant. Le stage progresse grâce à l’apport réciproque de savoirs et de savoir-faire.
- ∅ L’appropriation des savoirs et savoir-faire est plus efficace, car le stagiaire est en permanence impliqué dans des interactions centrées sur la compréhension de partenaires ayant le même statut que lui.
- ∅ La situation de communication est toujours authentique, il s’agit de se faire comprendre, de communiquer avec un locuteur de la langue cible. Le stagiaire apprend ainsi à prendre possession de son ”statut d’étranger”, de locuteur non-natif.
- ∅ L’échange ou la communication s’établissent dans une relation symétrique puisque chacun à son tour connaît la situation de recevoir ou de transmettre des savoirs et savoir-faire.
- ∅ Ce nouveau statut du stagiaire permet de faire appel à une plus grande variété de compétences, sans se limiter aux compétences linguistiques ou professionnelles. La pluralité des compétences inter-relationnelles, kinesthésiques et culturelles de chacun est mobilisée.
- ∅ L’enseignant partage un statut commun avec les stagiaires, il travaille également en ”tandem” avec son collègue. Il effectue aussi ce va et vient entre les deux langues et les deux cultures.
- ∅ L’enseignant n’est plus le seul détenteur d’une compétence linguistique dans la langue cible, d’autres personnes dans le groupe sont des locuteurs natifs. Les sources de référence sont plus nombreuses et variées faisant ainsi ressortir des spécificités socioculturelles de la langue ou de la culture cible.
- ∅ Les déplacements en alternance dans les pays de la langue maternelle et de la langue cible sont motivants mais également ”générateurs de sentiments contradictoires ». Il y a, d’une part, le plaisir de la découverte, de l’interprétation, de l’élargissement de son champ d’action et, d’autre part, des sentiments de peur dus à la perte de repères affectifs, spatio-temporels”²¹. Pendant le stage binational, le stagiaire doit en permanence négocier les significations et les échelles de valeurs.
- ∅ Grâce au “voyage “ linguistique et culturel entre les deux pays, l’identité individuelle et celle du groupe évoluent et se construisent par imbrication permanente, va-et-vient entre langue maternelle et langue cible, culture de référence et culture de l’altérité.

²⁰ G. Baumgratz « Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung », Iudicium Vlg. München 1987

²¹ G. Baumgratz « Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung », Iudicium Vlg. München 1987

2.2.2. Contenus et thèmes

Il existe de multiples formes de cours de langue binationaux, si bien que le choix des contenus et des thèmes se fait de façon différenciée, en fonction du type de cours. Le travail linguistique peut, par exemple, être subordonné à la préparation d'un séjour d'études, d'un stage professionnel, ou bien encore à des aspects civilisationnels spécifiques. Il est également possible de renoncer aux phases mononationales selon les besoins des stagiaires. Dans d'autres cas, le travail linguistique s'effectue sous forme de projets. Par contre, pour les programmes de préparation à un stage professionnel, le cours est axé plus essentiellement sur le travail linguistique.

Critères de choix des contenus et des thèmes

Le choix et la composition des contenus et des thèmes dépend essentiellement des points suivants :

- le cursus du stage (extensif ou intensif)
- les objectifs spécifiques du stage (cours de spécialité, cours dans le cadre d'un jumelage de villes, etc.)
- les connaissances linguistiques ou professionnelles préalables des stagiaires
- les attentes des stagiaires
- le cadre institutionnel et situationnel

Là encore, l'accentuation sur l'un ou l'autre aspect sera déterminée par les besoins de chaque groupe cible. La situation de rencontre induit, certes, un certain nombre de situations qu'il est possible d'anticiper, mais d'autres devront être introduites, au vu des besoins spécifiques du groupe ou des individus. Il sera important de donner aux participants les outils linguistiques qui leur permettront de gérer ces situations de communication. C'est généralement sur l'expression et la compréhension orales que l'on met l'accent.

Les contenus

Les points traités dans la plupart des stages binationaux sont les suivants :

DECOUVERTE

- des participants, des lieux, des différents partenaires du programme
- des environs (village, ville, région)
- du pays (vie quotidienne, monde professionnel, vie culturelle, loisirs, etc.)

Il est souhaitable de relier ces différents aspects aux actes de parole dont voici une liste non exhaustive en les choisissant bien sûr suivant le niveau et les intérêts des participants.

Situations de communication Notions/fonctions	Kommunikationssituationen/ Sprechintentionen
- demander des informations (horaires lieux, personnes, modalités, divertissements etc.)	- Informationen erfragen (zu Zeitangaben, Örtlichkeiten, Personen, Modalitäten, Veranstaltungen, etc.)
- recevoir des informations	- Informationen einholen
- exprimer/questionner sur les sentiments (comment ça va?)	- Empfindungen ausdrücken/ - erfragen (Wie geht's?)
- faire les courses	- einkaufen
- changer de l'argent	- Geld wechseln
- se donner un rendez-vous	- sich verabreden
- décrire les activités quotidiennes	- über den Tagesverlauf berichten
- établir un planning (situations formelles et informelles)	- Termine vereinbaren (formell und informell)
- établir/maintenir le contact : (téléphoner/ écrire des cartes postales, des lettres/ fax - formel et informel)	- Kontakte knüpfen/in Kontakt bleiben : (Telefonieren/Postkarten/ Briefe/Faxe - formell und informell)
- organiser qqch	- etwas organisieren
- parler des divergences d'opinions	- über Meinungsverschiedenheiten sprechen
- argumenter/discuter (oral et écrit)	- argumentieren/diskutieren (mündlich und schriftlich)
- donner des directives/ inciter qqn à faire qqch	- Anweisungen geben/Aufforderungen machen
- comparer	- vergleichen
- demander poliment	- sehr höflich Fragen stellen
- décrire des personnes/des objets/ des événements	- Personen/Objekte/Vorgänge beschreiben
- exprimer des souhaits/des rêves	- Wünsche/Träume äußern
- donner des conseils	- Ratschläge geben
- critiquer qqn ou qqch	- Kritik äußern
- décrire des actions passées	- über Vergangenes sprechen
- parler du temps (météo)	- über das Wetter sprechen
- raconter des contes, des fables, des histoires	- Märchen, Fabeln, Geschichten erzählen
- faire un rapport (compte-rendu)	- über etwas referieren
- donner une définition	- etwas definieren
- apprécier, estimer - le goût, le jugement, l'idée, le cliché	- Werten, bewerten - Geschmack, Urteil, Vorstellung, Klischee
- rendre compte/résumer un texte	- Texte wiedergeben/zusammenfassen
- faire et interpréter des sondages et des statistiques	- Umfragen und Statistiken herstellen und interpretieren
- les expressions idiomatiques/ les proverbes	- Redensarten/Sprichwörter

- se fächer (insultes, injures)	- sich ärgern (Flüche, Beschimpfungen, Schimpfwörter)
---------------------------------	-------------------------------------------------------

Le choix des thèmes

Le choix des thèmes est fait, de préférence, en concertation avec les stagiaires avant ou au début du stage. Le dialogue entre les participants et l'équipe des enseignants va permettre de transformer les propositions des stagiaires en restant dans le cadre thématique, didactique et pédagogique fixé par les partenaires institutionnels.

Le travail binational est toujours interculturel. On peut partir d'un travail thématique afin de faire émerger les variants et les invariants des deux cultures (par exemple, la conception du temps ou de la sphère privée, la place de la religion dans la société, etc.). Le plus efficace est d'exploiter les situations interculturelles qui se présentent dans la rencontre. Des différences de comportements, de réactions des participants peuvent être discutées dans le groupe. De même, l'environnement social et culturel n'est pas là seulement pour alimenter les visites et les excursions, mais aussi et surtout comme champ d'observation interculturelle.

Par ailleurs, l'hébergement commun des deux groupes mononationaux sur un même lieu de stage (si possible avec des chambres binationales) a aussi une influence sur le choix des thèmes et des contenus. Des conversations informelles en petits groupes binationaux et la vie commune (par exemple faire les courses et la cuisine ensemble) renforcent le contact entre les participants et offrent de multiples possibilités d'exploitation pédagogique. De plus, ces activités éveillent d'autres questions interculturelles et linguistiques qui seront traitées en cours. Un élément essentiel pour la planification des cours est le "ici et maintenant" de la rencontre dans sa dimension communicative et interculturelle.

2.3. Pédagogie interculturelle

Après un rappel de ce qu'est la communication interculturelle dans les stages binationaux, nous verrons dans ce chapitre comment se manifestent les dysfonctionnements dans la communication franco-allemande et présenterons quelques éléments théoriques sur l'apprentissage interculturel.

2.3.1 La communication interculturelle dans les stages binationaux

Tout d'abord, revenons à quelques lois générales de la communication dans le cadre qui est le nôtre : l'ethnographie de la communication dans une perspective transculturelle. Les lignes de conduite conditionnant le comportement de communication découlent de quelques principes fondamentaux : l'ordre, la sélection et l'harmonie. L'ordre est à comprendre ici comme l'existence d'un ordre intériorisé. Ce qu'il faut supposer au départ c'est "l'hypothèse de notre engagement les uns envers les autres". Cet engagement n'est possible que parce que nous sommes capables - et d'une certaine façon

contraints - d'interpréter les actions des autres. Une première caractéristique de cette interprétation est de prêter une attention plus ou moins cohérente à leurs actions. En les voyant agir, nous anticipons sur leurs motifs et leurs intentions.

Tout en anticipant les intentions des autres, nous sommes aussi tout particulièrement sensible aux "signaux d'intention et de feed-back" que nous obtenons en réponse à notre propre conduite. Ces signaux jalonnent tout discours en permanence. Ils ne se réduisent pas aux formules pour amorcer ou terminer une conversation, aux codes de politesse, etc.

L'interprétation des signaux interactionnels ainsi que l'anticipation des intentions des autres, permettent de sélectionner parmi les stratégies interactives disponibles dans notre culture. Les mécanismes d'anticipation et de sélection sont des traits anthropologiques et donc universels.

Le contenu de ces anticipations et encore plus la sélection des stratégies d'action et d'interprétation sont, par contre, fondamentalement conditionnés par la ou les cultures dans lesquelles se sont forgés notre personnalité, nos représentations culturelles et nos „croyances“.

C'est dans l'interprétation des signaux, dans le choix des stratégies, ainsi que dans leur interprétation, que les variations intra- et interculturelles sont les plus grandes. Dans ces domaines réside un grand nombre de dysfonctionnements communicatifs.

Dans un certain nombre de cas, les anticipations convergent, certaines hypothèses sur les représentations de l'interlocuteur sont vérifiées. Dans d'autres cas, la représentation des intentions de l'interlocuteur est erronée pour des raisons individuelles, sociologiques, socioprofessionnelles et affectives. Il s'agit donc de laisser un espace pour l'encodage/décodage, pour l'explication et pour l'interprétation.

Prenons les stages binationaux franco-allemands comme champ d'observation et d'application de ce que nous venons de présenter. Les rencontres franco-allemandes mettent en contact des personnes appartenant à deux cultures et parlant deux langues. Différentes manières de penser, de ressentir et d'agir se rencontrent et peuvent s'entrechoquer mais aussi s'enrichir l'une au contact de l'autre. Ces différents systèmes qui sont intériorisés dans une très large mesure sont inconscients, mais à l'œuvre en permanence, ils varient d'une culture à l'autre et ne sont donc pas connus des locuteurs non natifs. Ainsi, il est possible que les intentions de communication d'un Français soient interprétées de façon erronée par un Allemand malgré une bonne compréhension linguistique. Ce malentendu dû à une méconnaissance de la culture est source d'irritation, d'incompréhension, voire même d'échec de la communication.

Chaque locuteur natif est pourvu d'un schéma de pensée qui lui est propre et qui conditionne son comportement communicatif. Dans certains cas d'isomorphisme, il n'y a pas, malgré les apparences, de schéma unique de pensée. Il apparaît donc tout à fait pertinent d'initier et de développer dans les stages binationaux un véritable apprentissage interculturel.

L'apprentissage interculturel constitue un long processus mis en œuvre quand "une personne tente - dans la rencontre avec des personnes d'une autre culture - de comprendre leur système spécifique de pensée, de hiérarchisation des valeurs et d'action, de l'intégrer dans son propre système culturel et de l'utiliser dans sa pensée et dans ses actes dans le champ culturel étranger. L'apprentissage interculturel implique non seulement la compréhension des systèmes hétéroculturels, mais aussi une réflexion en miroir sur son propre système culturel." ²²

L'objectif de l'apprentissage est l'acquisition d'une compétence interculturelle (cf. chapitre 2.2.1). C'est le résultat d'une rencontre interculturelle au quotidien et d'une réflexion sur cette dernière.

Tout en favorisant la rencontre avec des locuteurs de la langue cible, les stages binationaux permettent également d'intégrer la dimension de l'apprentissage interculturel. L'expérience commune pendant le stage d'une vie de groupe binational, des changements de lieux et de l'utilisation en permanence des deux langues font de la rencontre un lieu privilégié d'apprentissage interculturel.

C'est dans le contact avec les personnes que se forme le mieux la capacité de "lecture des signaux" en temps réel, que s'affine le réseau d'interprétations à la suite de petits et grands malentendus, tensions, clarifications et négociations. En général, les stagiaires en ont conscience et le vivent de façon positive parce que ces aspects sont liés à des personnes qu'ils connaissent bien. Les stagiaires de l'autre pays sont acceptés en tant que représentants de l'autre culture, ils peuvent donc donner des informations sur les questions de civilisation de leur pays. Il devient également possible de nouer de nouvelles relations avec le pays. L'expérience de l'échange peut initier des processus conduisant à une ouverture vers d'autres cultures, une plus grande confiance qui réduit les préjugés envers les étrangers, qui développe la tolérance et la capacité à la critique constructive. Par ailleurs, il faut garder à l'esprit que l'apprentissage interculturel est un processus au moins aussi long que celui de l'apprentissage linguistique. Le stage ne représente qu'une première étape de cette construction.

Ces définitions de l'apprentissage interculturel se réfèrent à la notion de "culture" qu'il convient de clarifier : "La notion de culture doit être entendue ici dans son sens anthropologique. Elle désigne les modes de vie d'un groupe social : ses façons de sentir, d'agir, de penser; son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique. La culture recouvre aussi bien les conduites affectives que les représentations sociales et les modèles qui les orientent (systèmes de valeur, idéologies, normes sociales, etc.)." ²³

²² Traduction d'une définition de l'apprentissage interculturel de A. Thomas, 1988 : 77-79

²³ Ladmiral / Lipiansky 1989, p. 8

Le langage constitue une représentation de la culture, il est le lieu où elle se réalise : "Le langage ne se contente pas de traduire une réalité préexistante, il est le champ où cette réalité se constitue." ²⁴

2.3.2. Les dysfonctionnements dans la communication franco-allemande

Ils sont très variés et peuvent survenir au niveau verbal et dans le domaine para-verbal et non-verbal ²⁵.

Le niveau verbal

Des différences apparaissent dans le lexique et dans le discours :

Certaines expressions se référant à une réalité en apparence similaire sont en fait inscrites dans des schémas d'action, d'interprétation et de hiérarchisation des valeurs différents. Par exemple, le mot français "alternatif" ne recouvre pas du tout la même réalité que le mot allemand "alternativ".

Des actes de parole, comme dire bonjour, prendre congé, remercier, s'excuser, etc., s'expriment différemment dans les deux cultures. En allemand une requête est exprimée d'une manière plus directe qu'en français. On constate, en effet, en allemand, l'utilisation plus fréquente de l'impératif ou de l'infinitif, en particulier avec la négation. Il en est de même pour l'expression d'une critique ou d'un souhait, des séquences complètes telles que l'expression et l'acceptation de compliments, voire certaines conventions du discours, par exemple la durée des petites conversations quotidiennes entre voisins ou collègues, ou bien les sujets tabous, ou encore les règles de comportement dans les débats (qui peut couper la parole à qui, quand, comment, sans être impoli), etc.

Le domaine paraverbal

Il s'agit du domaine de la prosodie, du rythme de parole, du volume sonore, des pauses conventions temporelles du discours, répartition du discours, tolérance du silence. Là encore, on constatera de grandes différences entre les cultures française et allemande.

La dimension non-verbale

Ce sont les mimiques (l'expression des émotions), la gestuelle (par exemple serrer la main en Allemagne et faire la bise en France), la proxémie (la distance spatiale entre les locuteurs), le contact visuel (recherché ou évité).

Ces formes s'entremêlent avec l'interaction linguistique et témoignent de différentes façons de communiquer. Par ailleurs, on peut dire que, de manière générale, la communication française est implicite ("les français communiquent

²⁴ ibid

²⁵ cf. la liste complète de Knapp/Knapp-Potthoff, 1990: 69.

dans le plaisir de la connivence" ²⁶) à l'opposé du style allemand qui est explicite ("ils communiquent dans le plaisir d'être compris" ²⁷).

Les différences culturelles que nous venons d'évoquer ne conduisent pas nécessairement à des conflits dans le cadre des stages binationaux. Les incompréhensions et les malentendus potentiels sont souvent neutralisés par le contexte du cours de langue qui définit des objectifs spécifiques et qui, en outre, mobilise divers centres d'intérêts chez les participants.

Les attentes des Français et des Allemands, quant à l'altérité culturelle, sont plus ou moins marquées selon les différents domaines de la communication. Les diverses façons de saluer peuvent être connues, par contre les conventions de prise de parole le sont moins. Souvent les stagiaires supposent que les expériences et les conventions de communication françaises et allemandes sont parallèles et comparables, ils prennent comme référents culturels, l'évolution économique et le statut des deux pays.

Par conséquent, en cas de conflit, les relations de cause à effet entre ces malentendus ne sont pas claires pour les stagiaires. Les divergences - que les enseignants doivent expliquer - sont souvent réduites par les stagiaires à des spécificités personnelles ou à des problèmes purement linguistiques.

Les préjugés

Dans les distorsions interculturelles de la communication, on trouve également les préjugés. Ils désignent l'écart qui existe entre la réalité et la représentation que chaque individu se fait de cette réalité. "Il faut souligner l'écart qui existe entre la réalité (quelle qu'elle soit) et l'effort pour penser cette réalité dans une représentation" ²⁸. Chacun organise le monde avec ce qu'il en perçoit, limité par ses égo-socio-ethnocentrismes. On comprend alors que les préjugés sont porteurs de sens. Mais, c'est un sens partial et collectif, non remis en question par l'individu. Ladmiral et Lipiansky disent des préjugés qu'ils "offrent un système d'explication parce que communément partagé, qui permet de faire l'économie d'une réflexion personnelle" ²⁹. Les rencontres binationales sont le lieu idéal pour les "frotter" à la réalité de "l'Autre", afin d'éclairer différemment la perception que le stagiaire a de ce qui lui est "étranger". Il s'agit là de passer des manifestations extérieures de la culture au système, en grande partie inconscient, qui est sous-jacent.

2.3.3. Les dimensions conscientes et inconscientes de l'apprentissage interculturel

Le schéma de Robert Kohls ³⁰ indique les niveaux de conscience de la culture.

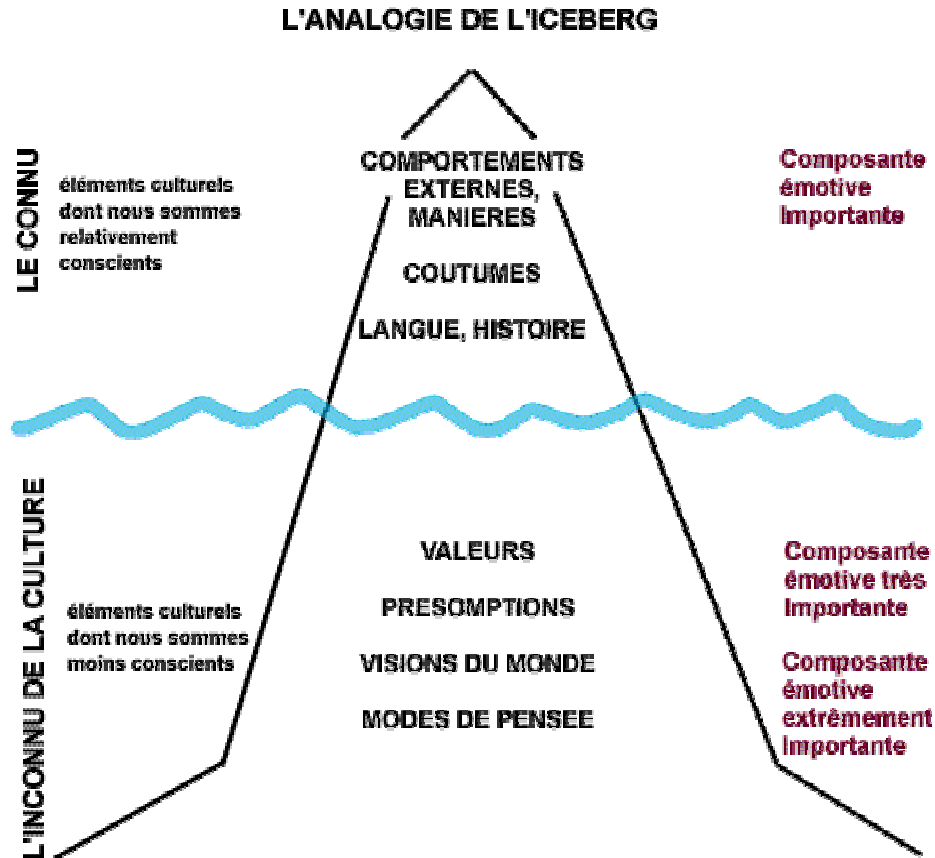
²⁶ J. Demorgon

²⁷ idem

²⁸ idem, 1989

²⁹ Ladmiral/Lipiansky, 1989

³⁰ Schéma de Robert Kohls de la State University of San Francisco paru dans le numéro 16 d'intercultures, janvier 1992, p.81.



L'analogie de l'iceberg montre bien que les comportements, la langue et l'histoire sont les parties conscientes de la culture. En revanche, les valeurs, les présomptions, les visions du monde se situent au niveau inconscient de cette même culture.

Prenons quelques exemples simples pour éclairer cette conception. Une valeur importante pour les Français est la nourriture et la "bonne" cuisine. Les Français en ont conscience... jusqu'à un certain point. Quand ils vont en Allemagne, ils constatent qu'on ne réserve pas à la nourriture une place si importante dans la vie quotidienne, dans les rites de convivialité. Il faudra une réflexion, avec ou sans l'aide d'une personne extérieure, pour que ce déplacement géographique donne lieu à une prise de conscience et permette d'identifier l'importance de toutes les valeurs liées à la cuisine en France : valeurs esthétiques, diététiques, traditionnelles, sociales, nationales, gustatives, géographiques, etc.

L'un des objectifs principaux de l'apprentissage interculturel est donc de faire prendre conscience aux individus de la dimension cachée (inconsciente) de leur propre culture.

Objectifs et méthodologie : processus de conscientisation

« L'interculturel définit moins un champ comparatif où il s'agirait de mettre en regard deux objets, qu'un champ interactif où l'on s'interroge sur les relations

qui s'instaurent entre les groupes culturellement identifiés »³¹. Il s'agit ainsi, non pas de placer la culture de l'autre pays devant soi comme une grenouille disséquée sous un microscope, mais de réaliser que l'on est porteur d'une culture jouant le rôle de filtre, de "lunettes vertes" au travers desquelles on regarde l'autre et communique avec lui. L'altérité n'est plus un phénomène objectif qu'il s'agirait de décrire, mais se présente comme "un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens"³²). Pour cette raison, ce que "je" dit sur l'autre en dit plus long sur moi que sur l'autre. La reconnaissance de cette dynamique passe par un processus difficile de "centration - décentration".

Centration - décentration

"L'acceptation de l'autre dans sa différence est loin d'être une attitude spontanée; elle est le plus souvent le résultat d'un long trajet difficile qui passe par la prise de conscience de l'ethnocentrisme de notre regard sur l'autre"³³. La centration est donc un processus de prise de conscience de sa propre culture qui est le lieu d'où l'on perçoit l'autre. Vient ensuite pour celui qui est engagé dans l'apprentissage interculturel la décentration qui permettra de mettre à distance sa propre culture pour être en mesure de reconnaître celle de l'autre avec ses critères et son système.

Dans le cadre des rencontres binationales, la gestion du temps est toujours une source de discussions franco-allemandes, voire de conflits. Les uns gèrent leur temps d'une façon qu'ils jugent très souple, très élastique, alors que les partenaires vont la ressentir comme désordonnée ou irrespectueuse de certaines règles sociales. Ceux-là même agiront d'une manière qu'ils estiment très structurée et pratique, perçue par les autres comme rigide et étroite. Les perceptions d'un même élément peuvent donc varier selon les cultures. Ce même élément peut fonctionner parfaitement dans une culture et être totalement incompris dans l'autre.

Il ne s'agit pas d'éviter les différends et les conflits, mais de comprendre leurs origines en les vivant pleinement. Il s'agit d'initier une métacommunication, c'est-à-dire la verbalisation et l'analyse de ce qui se passe ici et maintenant dans l'expérience de la rencontre. Ce travail est long et difficile, il se heurte à des résistances et peut provoquer des conflits. Mais il est susceptible d'entraîner une prise de conscience et des changements en profondeur". Les différences collectives et/ou individuelles des uns et des autres seront utilisées comme moteur de l'apprentissage interculturel. Ceci suppose le passage obligé par « l'incompréhension et même par le conflit pour COMPRENDRE l'Autre dans sa spécificité, pour accéder à un degré supérieur de métacommunication conduisant à des rétroreprésentations chez chacun de son propre système culturel et du système culturel des autres, à une communication au niveau de la constitution d'une double représentation partagée des deux systèmes culturels »³⁴.

³¹ Ladmiral et Lipiansky, 1989

³² Abdallah-Prétceille, 1985: 31

³³ Ladmiral et Lipiansky, 1989.

³⁴ Demorgon 1989

La pédagogie interculturelle a donc pour objet la mise en œuvre d'un processus de réflexion visant à mieux comprendre l'Autre, indépendamment des questions d'ordre linguistique, pour être en mesure de travailler et de produire avec lui. C'est ce que l'on nomme la compétence interculturelle.

2.4. Les interactions dans le groupe binational – le rôle des enseignants et des stagiaires

Cette partie abordera la question de l'intégration de la complexité des interactions, des attentes et des demandes des stagiaires et des enseignants dans le cours binational.

2.4.1. Les interactions dans le groupe binational

Le stage binational permet la rencontre de personnes dont la situation personnelle, la formation, l'expérience professionnelle diffèrent. Le stage leur offre l'opportunité de partager une nouvelle expérience de vie.

Ces personnes sont :

Les stagiaires	Les enseignants	Les organisateurs
----------------	-----------------	-------------------

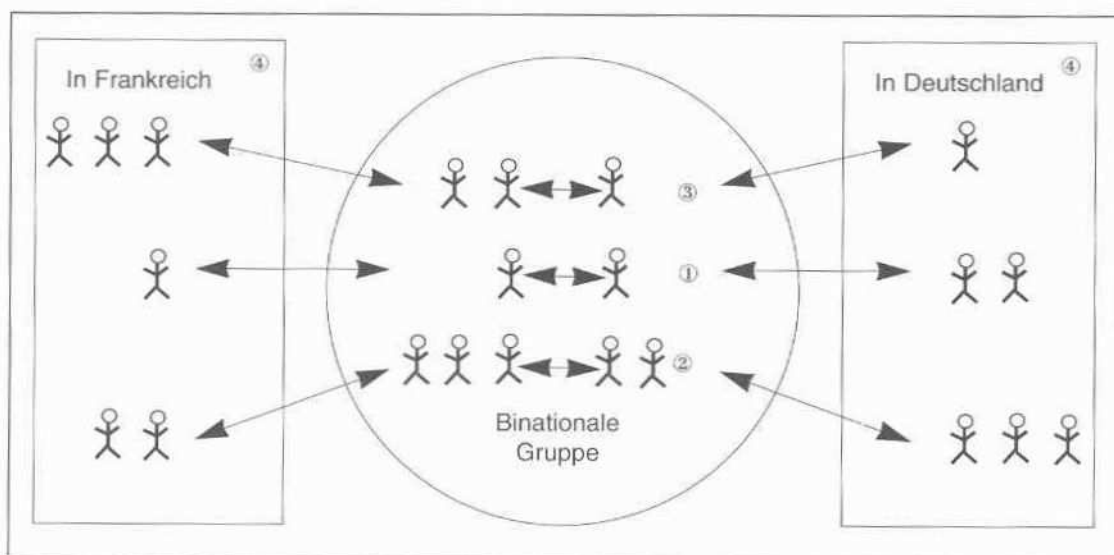
Les organisateurs ne sont souvent pas présents durant le stage. Il est cependant souhaitable qu'une rencontre ait lieu avec les stagiaires et les enseignants, soit au cours du stage soit pendant l'évaluation finale.

Les stagiaires forment normalement deux groupes. Il est souhaitable d'avoir le même nombre de participants du côté français et du côté allemand. Ce contexte binational caractérise et influence la dynamique du stage et des cours. La présence conjointe d'enseignants et de stagiaires français et allemands dans les phases binationales détermine fondamentalement la pédagogie.

La communication s'établit de la façon suivante :

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------------------|
| ⇒ Qui communique? | ⇒ des Français et des Allemands |
| ⇒ Quels sont les statuts respectifs? | ⇒ stagiaires, enseignants, organisateurs |
| ⇒ Comment communiquent-ils? | ⇒ en tandem, en petit ou grand groupe. |

Les interactions évoluent en fonction des nationalités, des activités, du cursus du stage. Pour illustrer cette situation de communication voici un schéma qui présente tout le réseau de communication du stage.



La diversité de la communication et ses incidences méthodologiques

Connaître l'articulation et le déroulement de la communication permet aux enseignants d'anticiper de possibles dysfonctionnements et d'analyser ceux qui surgissent spontanément en raison, entre autres, de la dominance d'une personne, d'un groupe ou d'une langue, etc. Ils pourront faire part aux stagiaires de leur analyse de ces dysfonctionnements, de leurs éventuelles conséquences sur l'apprentissage. Ils contribueront, par là, à réguler la communication et à restructurer le stage.

Il conviendra de veiller à l'alternance des formes de travail, travail en tandem, en petits groupes binationaux, en grand groupe binational et en groupes mononationaux. La priorité sera donnée au travail binational et en particulier au travail en tandem. Dans un cours binational, l'objectif est de faire en sorte que chaque participant communique avec tous les autres dans une structure de groupe non hiérarchique. Dans le schéma présenté ci-dessus, apparaissent les différents cas de figure de la communication dans un cours binational. Les enseignants pourront revenir sur ce schéma pour créer un groupe et faire émerger un sentiment d'appartenance à ce groupe, ou lorsqu'il faudra intégrer un participant qui se marginalise. A cet effet, on pourra également :

- Héberger les participants en chambres binationales,
- Varier la composition des groupes, les rythmes d'apprentissage,
- Changer régulièrement la composition des tandems, etc.

La dynamique de groupe

Dans les stages binationaux, la participation active des stagiaires est favorisée par la situation même de binationalité et de biculturalité. Chaque stagiaire porte avec les enseignants et les organisateurs la responsabilité de la vie du groupe et de la réussite du stage.

En début de stage, la communication s'établit généralement bien. Les stagiaires sont curieux de rencontrer leurs partenaires, même s'ils sont parfois déstabilisés par la perte de leurs repères spatio-temporels, professionnels et affectifs. Les jeux et les activités ludiques interactives permettent de souder le groupe. Il est important de bien préciser et de revenir régulièrement sur les objectifs communicatifs, l'approche méthodologique afin de maintenir la cohésion du groupe binational dans son ensemble. L'équipe d'enseignants crée une atmosphère de travail favorisant l'ouverture des groupes nationaux, la responsabilité de chacun et le sentiment d'appartenance à un microcosme franco-allemand.

Les stagiaires sont impliqués dans les processus de décision concernant les contenus et le déroulement du cours, ce qui les incite à participer activement. Les enseignants veillent au respect de l'individualité de chacun, de sa différence et donnent suffisamment d'informations claires et précises, en les plaçant toujours dans le contexte global du stage.

L'enseignant a souvent un rôle de médiateur et de coordinateur, en particulier en cas de conflits dus à cette situation biculturelle.

Dans les stages réservés aux débutants, les limites de leurs compétences linguistiques les mènent souvent à se replier sur le groupe mononational pour retrouver une situation de communication plus authentique, moins éprouvante. Des activités communes dans lesquelles la langue se retrouve au second plan, peuvent être d'un grand secours : musique, sport, jeux de société etc.

Les bilans de fin de semaine ou à mi-parcours donnent l'occasion à chacun d'exprimer suggestions, propositions, doutes et inquiétudes.

2.4.2. Le rôle des enseignants et des stagiaires

Les enseignants

Les deux enseignants d'un stage binational sont : animateurs, conseillers, guides. Ils utilisent toutes les facettes de la rencontre binationale pour rendre l'apprentissage linguistique et interculturel agréable, motivant et efficace.

Les stagiaires étant à tour de rôle enseignant et apprenant de leur langue réciproque, on pourrait en conclure que le ou les enseignants sont superflus. Il n'en est rien, au contraire, les enseignants doivent avoir une bonne maîtrise de la didactique de l'enseignement des langues étrangères et des cultures, pour réagir de manière souple aux demandes des stagiaires, maîtriser les variations interculturelles et amener les stagiaires à un apprentissage efficace et satisfaisant.

Les domaines de compétence des enseignants

Lors d'un stage de formation à Mittelwihr en juin 1994, l'OFAJ a défini, en accord avec les participants, les domaines de compétence souhaités de l'enseignant responsable d'un stage binational :

- Avoir de (très) bonnes connaissances de la langue du partenaire,
- Avoir effectué des séjours à l'étranger (expérience des échanges internationaux),
- Avoir une expérience de l'enseignement de l'allemand et/ou du français langues étrangères,
- Suivre des stages de formation sur la didactique de l'enseignement en tandem,
- Connaître le matériel didactique adapté à l'enseignement des langues et des cultures,
- Pour les stages à objectif professionnel, veiller à acquérir un minimum de connaissances des spécificités professionnelles,
- Connaître les habitudes et spécificités françaises et allemandes, en matière d'apprentissage et de formation professionnelle,
- Être attentif aux problèmes de dynamique de groupe, être spontané, flexible,
- Être prêt à une coopération institutionnelle et personnelle.

En résumé :

Savoir et savoir-faire :	Savoir-être
Didactique des langues	Animation
Pédagogie binationale	Qualités relationnelles
Pédagogie interculturelle	Expérience dans l'autre pays
Compétences linguistiques.	

Le rôle de l'enseignant

Animateur : Il assure une fonction d'animation. Il favorise l'ouverture vers l'autre langue, l'autre pays, les stagiaires du groupe et l'environnement. Il veille à la qualité de ses relations avec le groupe-classe et avec tous les stagiaires. Comme les participants sont à tour de rôle enseignant et apprenant, l'enseignant doit instaurer une relation de confiance réciproque, de connivence et de complicité.

Dans ce rôle d'animateur, il est celui qui sécurise et intègre tous les stagiaires. Il doit être attentif aux phénomènes d'exclusion ou aux comportements de "leader ". C'est à lui que revient également la tâche de réguler et de gérer les conflits et surtout ceux d'origine culturelle.

Il doit savoir rester discret et s'effacer, car le tandem binational va très vite se structurer et prendre de l'autonomie, grâce à l'authenticité de l'échange. L'enseignant est donc attentif et ouvert, présent, mais en retrait. Il maintient la motivation du groupe ou redonne confiance et énergie au stagiaire qui se décourage.

Conseiller : L'enseignant organise les cours en coopération avec son collègue de l'autre pays. Il enseigne sa langue maternelle et travaille en tandem pour préparer les cours et enseigner dans les phases binationales. Il structure les cours en fonction d'objectifs définis pendant la rencontre de préparation du stage. Il organise le travail en phases d'apprentissage variées : découverte, compréhension, appropriation et choisit les supports d'apprentissage, détermine la progression. Il organise le travail en tandem, donne les consignes dans sa langue maternelle et précise la composition des tandems d'après les objectifs et l'activité. Pendant les phases de travail en tandem, il se tient à la disposition des stagiaires et répond à leurs questions. Il est présent dans les phases hors classe et joue un rôle de conseiller par rapport à leur travail en autonomie, il construit avec eux les étapes du "Apprendre à apprendre". Afin que s'élabore progressivement la compétence interculturelle, il va contribuer à l'émergence des variants et invariants culturels et des identités nationales. Il ouvre le groupe sur l'extérieur dans les deux pays et favorise des activités d'observations.

Animateur de débats : Dans les phases de travail en plénum, il s'assure que tous les stagiaires profitent de cette mise en commun et veille à ce que la présentation reste interactive. Il laisse les stagiaires prendre la parole en fonction des consignes données, mais n'hésite pas à intervenir pour donner la parole, équilibrer le temps de parole, préciser certaines formulations, demander des informations plus précises. Ces interventions doivent être équilibrées entre les deux enseignants, il faut donc en définir ensemble les modalités.

Interprète : L'enseignant sera souvent amené à traduire dans l'espace-classe ou lors de rencontres à l'extérieur. Il n'est cependant pas souhaitable que ce rôle devienne systématique, cela risquerait de freiner la prise de parole de certains stagiaires inhibés en langue cible ou timides. Certains stagiaires pourraient trouver cette situation très confortable!

Les relations avec son/ses collègues

La devise de l'enseignant d'un stage binational pourrait être : "Initiative et ouverture à l'altérité".

Dans un stage binational, l'enseignant rompt avec la solitude face à un groupe, à une classe, il devient "deux". Cette nouvelle situation pédagogique est enrichissante. Elle permet de découvrir d'autres approches pédagogiques, d'autres supports, d'autres activités. Les approches pédagogiques françaises et allemandes étant souvent différentes, l'échange et la construction du travail "à deux" permet de conforter certains choix pédagogiques ou au contraire de les remettre en question et de les faire évoluer. Ce regard de deux enseignants sur le groupe-classe, le groupe binational, permet de prendre plus rapidement des décisions et de mieux analyser les diverses situations imprévues du stage.

Cette situation d'enseignement en tandem posera peut-être parfois des problèmes, mais il est sans aucun doute bénéfique que les enseignants connaissent également une situation d'incompréhension, de conflit qui les amènera à négocier, à travailler avec les différences et les points communs.

Les stagiaires

Dans les cours binationaux, les stagiaires acquièrent un nouveau statut : ils apprennent, certes, la langue de leur partenaire, mais ils leur "enseignent" également leur propre langue maternelle. Dans les stages à orientation professionnelle, ils transmettent les savoirs et les savoir-faire de leur secteur spécifique. Aussi, ils ne sont pas seulement dans la situation de recevoir un savoir, ils contribuent en outre à la construction d'un savoir commun, voire contrastif franco-allemand dans la mesure où leurs connaissances professionnelles sont, en général, plus étendues que celles des enseignants sur ce sujet. L'application de ce principe du travail en tandem présente le très grand avantage d'impliquer de manière intensive les participants dans les processus de construction du savoir et dans le cours en général. Il en résulte une dynamique de groupe dans laquelle chacun a un rôle à tenir et qui favorise l'acquisition, dédramatise l'apprentissage linguistique. Ces aspects et le fait que les phases d'apprentissage linguistique ne se limitent pas aux heures de cours mais débordent bien souvent sur le temps libre, caractérisent le mieux le comportement des participants dans les cours de langue binationaux.

Dans les phases en tandem, qui occupent le plus grand volume horaire dans les cours binationaux, chacun donne des informations à son partenaire sur/et dans les deux langues. Chacun se rend compte des difficultés passagères du partenaire à apprendre et relativise ainsi ses propres difficultés.

L'autonomie et la responsabilisation

Les partenaires du tandem travaillent de façon autonome en suivant les consignes qui leur ont été données. Ils organisent l'évolution, le rythme de leur travail. Chacun est responsable de ses propres acquisitions et des acquisitions de l'autre, ainsi que co-responsable du bon déroulement du tandem. Cette responsabilité est synonyme d'autonomie. Il faudra peut-être aider certains groupes, comme par exemple des groupes d'adolescents, à gérer cette liberté.

Le "contrat didactique" (cf. 3.6.), passé entre les stagiaires de manière plus ou moins tacite, établit les règles de bon fonctionnement du tandem : modalités, rythme de travail, choix de la langue (si l'enseignant n'a pas donné de consigne) et correction des erreurs. Dans les cas où cela ne se ferait pas naturellement, les enseignants incitent les participants à fixer de telles règles.

Initiative, ouverture à l'Autre, écoute.

L'initiative personnelle donne au stagiaire la possibilité de prendre en main son propre apprentissage, attitude nécessaire aussi bien à la situation d'enseignant qu'à celle d'apprenant. Dans les tandems il sera important de trouver un équilibre entre les besoins des deux partenaires, afin que tous les deux puissent atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Pour cela, les partenaires

devront articuler clairement ces besoins et en négocier la faisabilité en fonction de l'Autre. Si nous reprenons la métaphore du tandem : les deux cyclistes proposent à tour de rôle de passer par tel ou tel chemin, de changer de vitesse, de faire une pause et de demander des informations sur le parcours.

Dans cette négociation constante, le désir d'altérité, une sensibilité pour l'Autre et l'écoute permettent de reconnaître, d'accepter les besoins du partenaire de tandem. Chaque stagiaire est un accompagnateur attentif qui écoute, aide et encourage son partenaire. Les deux partenaires linguistiques se font confiance et acceptent l'Autre à la fois comme enseignant, c'est à dire comme porteur de savoir, et comme apprenant.

3. Démarches pédagogiques et contenus spécifiques

3.1 Le lexique

Ce chapitre s'intéresse à la particularité de l'enrichissement du lexique dans un cours de langue binational et des possibilités d'exploration lexicale en tandem. Seront abordés dans ce chapitre, notamment, la question de l'articulation du lexique général avec la langue de spécialité, la construction contrastive des lexiques français et allemand, le métalangage et le lexique épisodique. Enfin nous présenterons quelques stratégies et techniques pour l'exploration et l'élargissement du lexique dans un contexte binational.

3.1.1 Le lexique et le sens

Dans un cours binational, l'apprentissage de la langue s'articule autour de la maîtrise de la communication avec des locuteurs natifs. Le travail autour du lexique se définit aussi bien par la compréhension, l'acquisition et l'utilisation adéquate du lexique et des structures langagières (locutions, expressions idiomatiques, constructions syntaxiques) que par leur transmission à un partenaire dans des situations de communication ou au travers de documents authentiques. Soulignons, par ailleurs, que la(es) signification(s) d'un mot et ses particularités d'utilisation constitueront les éléments centraux du cours binational car elles permettent l'émergence des variations culturelles. Rappelons également, que **le mot** est considéré dans sa globalité, porteur d'un certain nombre d'informations telles que forme phonétique et orthographique, fonctions grammaticales (syntaxiques, morphologiques), particularités d'utilisation et fonction sémantique³⁵.

En conséquence, **le lexique**³⁶ se définit comme l'ensemble des connaissances liées aux mots, stockées mentalement sous forme encyclopédique et constitue une sorte de « *dictionnaire mental* » situé dans la mémoire durable. Les mots d'une langue y sont mémorisés et peuvent être à tout moment appelés pour les besoins de la communication. La mémoire durable contient également toutes les informations dont le locuteur a besoin pour pouvoir utiliser les mots dans un contexte de communication, c'est-à-dire des éléments sémantiques, mais aussi des informations phonologiques, morphologiques et syntaxiques.

Le métalangage, ou vocabulaire nécessaire pour l'apprentissage, constitue une catégorie spécifique du lexique. Il présente toujours des caractéristiques comme « déféctuosité, variabilité, instabilité et dynamique de développement »³⁷. L'ampleur et le type de vocabulaire dépend des besoins concrets des participants et des contenus du cours.

³⁵ Voir également „Wortschatzübungen“ de Peter Scherfer chez Bausch 1995 :229

³⁶ Pour de plus amples informations sur la réflexion autour des termes « lexique » et « dictionnaire mental », voir également Inez De Florio-Hansen 1996, Wolfgang Börner et Manfred Raupach chez Bausch, Karl-Richard. En particulier Acquisition et transmission de vocabulaire en cours de langue 1995, Löschnann 1993

³⁷ Börner 1995 : 32

Dans la perspective d'un apprentissage en tandem (où le participant est tour à tour enseignant et apprenant) il est intéressant de faire la distinction entre le vocabulaire réceptif (vocabulaire de compréhension), le vocabulaire productif (vocabulaire de communication) et le vocabulaire potentiel (dont on peut déduire le sens à partir du lexique déjà connu). Pour développer des stratégies et techniques d'apprentissage, il est important de proposer des exercices qui, en lien avec les quatre compétences linguistiques de base (écouter, lire, écrire et parler), permettront d'élargir chacune des catégories de vocabulaire : réceptif, productif et potentiel.

L'exploration lexicale

L'exploration lexicale en tandem donne une part importante au sens des mots qui constituent le lien entre apprentissage linguistique (enrichissement du vocabulaire) et apprentissage interculturel (découverte du sens profond et de la réalité de la culture cible). Donner un sens aux mots représente un processus d'apprentissage qui commence par « l'échange autour du mot » pour permettre, ensuite, de construire, petit à petit une représentation rattachée au mot. Ce processus se termine lorsque le mot fait sens dans le *dictionnaire mental*.

Dans le cours binational, où deux langues sont apprises simultanément, l'exploration sémantique revêt un caractère particulier : tour à tour, les participants utilisent leur langue maternelle et la langue cible et ils peuvent ainsi élargir et mobiliser le lexique en langue cible et le lexique en langue maternelle. D'une manière générale, les stagiaires développent très rapidement leur bagage lexical grâce, notamment, au va-et-vient entre les deux langues et à cette oscillation entre phases d'apprentissage et phases de retransmission propre au tandem. L'enseignement / l'acquisition de la langue peut être dirigé ou non-dirigé. Par ailleurs, le grand nombre de situations de communication authentiques laisse une large part à un apprentissage dit incidenciel, c'est-à-dire non planifié.

L'importance du bagage lexical et son utilisation varient d'un individu à l'autre et d'une culture à l'autre, de même que la conception de la signification d'un mot.

3.1.2. Le lexique de spécialité

Le choix des thèmes doit se faire en fonction des objectifs d'apprentissage, des contenus et de la thématique du cours binational (chap. 2.2). Le choix du vocabulaire sera déterminé par les besoins des participants pour maîtriser les situations de communication. Fréquence et diversité des possibilités d'utilisation du vocabulaire choisi doivent, par exemple, faire partie de ces critères. En conséquence, il faudra choisir parmi les éléments suivants les divers champs lexicaux abordés :

- Langue de spécialité et langue générale
- Vocabulaire réceptif, productif et potentiel
- Approche lexicale contrastive
- Métalangage
- Vocabulaire épisodique

Variations contextuelles du lexique

L'équilibre entre langue générale et langue de spécialité varie selon les objectifs et le programme du cours. Il est important cependant qu'il y ait un rapport entre les deux et que le lexique de langue générale puisse être facilement transférable à la langue de spécialité et vice-versa.

Vocabulaire réceptif, vocabulaire productif et vocabulaire potentiel

Le vocabulaire réceptif (passif) est toujours beaucoup plus étendu que le vocabulaire productif (actif) et ce aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Il est composé d'éléments lexicaux que les participants connaissent déjà et qu'ils vont reconnaître lors d'un exercice de compréhension orale ou écrite.

Le vocabulaire actif est utilisé pour la production langagière orale ou écrite et se base sur le vocabulaire passif. Il correspond aux mots connus et produits correctement dans un contexte donné.

Lexique réceptif et lexique productif réunis constituent la base de ce qu'on appelle le lexique potentiel qui permettra aux apprenants de comprendre un mot spontanément par déduction ou d'en créer, par analogie avec leur langue maternelle ou une autre langue étrangère connue. Le vocabulaire potentiel se définit comme une capacité linguistique et intellectuelle faisant appel à divers paramètres tels que les connaissances générales, la maîtrise de la langue maternelle, la connaissance de la langue étrangère, la logique de la pensée et l'aptitude à construire des analogies.

Le contexte d'apprentissage des cours binationaux favorise l'utilisation permanente et la synergie entre ces trois types de lexique. La situation de communication permanente facilite l'enrichissement lexical. Le travail en tandem permet aux stagiaires d'utiliser et d'élargir leur lexique réceptif et production tout en améliorant leur connaissance de l'utilisation correcte des mots et en développant une pratique adéquate des structures langagières rencontrées. Pour le vocabulaire potentiel, les différentes formes de travail offrent un champ d'expérimentation privilégié, puisque les stagiaires peuvent à tout moment confirmer ou corriger, auprès d'un locuteur natif, l'utilisation d'un mot.

Les enseignants devront donner des exercices adéquats qui permettent de passer du vocabulaire passif au vocabulaire actif, ou bien du vocabulaire potentiel au vocabulaire passif ou actif. Le passage d'une catégorie de lexique à l'autre ne se fait pas automatiquement car les conditions de mémorisation et de rappel du vocabulaire varient d'une catégorie à l'autre.

Le vocabulaire allemand et le vocabulaire français

La langue allemande possède deux à trois fois plus de mots que la langue française, c'est pourquoi l'on considère fréquemment la langue allemande plus riche que la langue française, donc plus difficile à apprendre. Ceci est une représentation fautive car un mot français possède souvent plus de significations qu'un mot allemand compliquant ainsi l'apprentissage de la langue. En conséquence, les enseignants, lorsqu'ils sont amenés à formuler des consignes de travail, doivent tenir compte de cette divergence dans l'expression en français et en allemand. De plus du fait des variations

culturelles, chaque mot n'a pas toujours son équivalent dans l'autre langue (par ex. Aufbaustudium). Dans le lexique général ou la langue de spécialité, il est fréquent de trouver des mots qui, certes peuvent être facilement traduits dans l'autre langue, mais pour lesquels la réalité et le sens profond sont complètement différents d'une culture à l'autre (par ex. Comité d'entreprise – Betriebsrat). Sous ce chapitre, il est également intéressant de citer les *faux amis*, mots qui, d'une langue à l'autre, semblent similaires mais ont une signification complètement différente dans l'une ou l'autre langue (par ex. ordinaire – ordinär). Il est assez facile mais néanmoins important de sensibiliser les participants aux pièges de la compréhension / explication des langues et cultures française et allemande.

Le métalangage

Il s'agit de l'ensemble des moyens linguistiques mis à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent maîtriser les situations de communication et s'approprier certaines techniques pour échanger avec l'autre. Les participants ne connaissent généralement pas l'importance du métalangage et c'est un point important à thématiser afin qu'ils puissent l'utiliser de manière appropriée pour les besoins du cours. Ces moyens linguistiques permettent, par exemple, de faciliter la compréhension mutuelle et de maintenir la communication :

- Je ne comprends pas
- Tu peux (vous pouvez) parler plus lentement ?
- Tu peux (vous pouvez) répéter, épeler ?
- Je peux vous/te poser une question ?
- Que signifie ... ? Comment s'appelle ceci ?
- Qu'est-ce que l'on dit en allemand ?
- etc.

Se rajoutent à cela, diverses stratégies de communication permettant de surmonter les carences langagières (voir chapitre 3.7) comme par exemple, la communication non-verbale, à laquelle les participants devront être sensibilisés.

Le vocabulaire épisodique

Il s'agit d'un vocabulaire thématique spécifique lié à un événement extérieur : Noël, Nouvel An, Anniversaire, Mariage, etc. Si le cours binational a lieu, par exemple, à l'approche des fêtes de fin d'année, les apprenants seront confrontés au lexique correspondant (Noël, vœux, cadeaux, bonne année, etc). Les enseignants doivent alors décider de l'importance que peut prendre cette partie du lexique dans le programme du cours, du matériel à utiliser et de l'approche pédagogique adéquate. Quoiqu'il en soit, cette thématique s'impose (dans les vitrines, dans les journaux, etc.) et il serait dommage de chercher à l'éviter sous prétexte de manque de temps, par ex.).

3.1.3 Stratégies et techniques d'enseignement du vocabulaire dans un cours binational

Les **techniques d'apprentissage** sont les « méthodes et techniques, que les participants mettent en œuvre pour prendre conscience et organiser leur propre processus d'apprentissage »³⁸. Ces techniques ou procédés d'apprentissage sont utilisées volontairement et consciemment par l'apprenant afin de mieux préparer, guider et contrôler son acquisition de la langue. On parlera de **stratégies d'apprentissage** lorsque différentes techniques sont mises en synergie pour atteindre un objectif d'apprentissage précis. Les apprenants devraient, dans l'idéal, découvrir la plus grande diversité de techniques possible et ce afin de satisfaire les divers types d'apprenants. En effet, dans un cours de langue binational, les participants témoignent de biographies d'apprenants variées : ils sont marqués par leur scolarité, leur formation et sont souvent peu ou plus habitués à apprendre. Par contre, leur activité professionnelle les a entraînés à prendre des décisions et des responsabilités. Il est important de pouvoir tenir compte de ces éléments dans la pédagogie du cours, les enseignants doivent respecter les stratégies propres à chacun et laisser les participants choisir les techniques qui leur conviennent.

Quelques conseils pratiques sont présentés ci-dessous pour l'exploration du champ lexical dans un cours binational ; ils sont valables aussi bien pour la compréhension et que pour la production langagière³⁹.

- Ø Moins de vocabulaire pour un meilleur apprentissage : Ne pas donner aux stagiaires des listes de vocabulaire interminables. S'en tenir dans un premier temps aux termes essentiels dont ils ont immédiatement besoin et leur apprendre à sélectionner eux-mêmes ce qu'ils considèrent comme important pour la communication.
- Ø Du plus simple au plus complexe : Les apprenants doivent tout d'abord être capables de maîtriser une situation de communication avec un vocabulaire de base limité. Dès qu'ils se sentent à l'aise dans l'utilisation du vocabulaire et dans la communication, on peut introduire de nouvelles structures langagières plus complexes.
- Ø Contextualiser le vocabulaire : Les mots sont explicités et appris en unités de sens. L'organisation et la structuration des acquis se fait selon certains principes. On peut notamment faire des associations :
 - avec des expressions fixes, des mots fréquemment utilisés en relation avec le mot appris, des expressions idiomatiques, des citations, des blagues, des graffiti,
 - avec des dialogues ou des situations du quotidien, avec des familles de mots, associations thématiques,
 - liens logiques, hiérarchiques ou associogrammes (schéma, structures logiques, images)
 - actions en chaîne, enchaînement d'actions.

³⁸ Roos 1996:31

³⁹ Pour de plus amples informations, lire également, Bachmann 1996:77-91, Rampillon 1995, Kleinschroth 1992, Löschmann 1993, Sperber 1989

- Ø Apprentissage centré sur l'apprenant : Pour un apprentissage stimulant et motivant, l'exploration du champ lexical doit tenir compte des intérêts et attentes des participants. On pourra également proposer à différents tandems des champs lexicaux différents. Les résultats peuvent être ensuite présentés à l'ensemble du groupe. D'une manière générale, pour les débutants, la diversité doit primer sur l'exploration en détail et se limiter à un vocabulaire de base.
- Ø Authenticité : L'exploration du champ lexical en cours binational se fait au travers de situations de communication authentiques et dans un contexte interculturel. Il y a donc simultanéité entre acquisition et pratique, ce qui est un grand avantage pour la construction du sens. L'apprentissage est alors centré sur la composante sémantique et les particularités d'utilisation du lexique et non sur la syntaxe de la langue.
- Ø Du texte au lexique : Pour élargir le bagage lexical autour d'un thème, un texte authentique, adapté au niveau des participants sera plus approprié qu'une liste de mots. Dans le texte, les mots sont contextualisés permettant ainsi de développer des stratégies de déduction, induction et analogie pour la compréhension alors que les listes sont généralement incomplètes et ne se prêtent ni à l'acquisition de vocabulaire ni au développement du lexique actif ou potentiel.
- Ø Expliquer et non traduire : Il faut encourager les participants (notamment, les partenaires tandem travaillant en langue maternelle) à expliquer, décrire ou donner le synonyme d'un mot ou d'une expression, plutôt que de recourir à la traduction. Le locuteur non-natif pourra ainsi confirmer ces apprentissages, rafraîchir et actualiser ses connaissances passives, affiner son vocabulaire et se conforter dans ses acquis. Si cette démarche est souvent spontanée pour les niveaux avancés, elle est moins évidente pour les niveaux débutants qui ont besoin d'être familiarisés avec cette pratique et encouragés dans leurs efforts. Les discussions, qui peuvent naître autour de la signification d'un mot, sont importantes et riches et permettent de thématiser la dimension linguistique d'une structure langagière ou plus généralement le métalangage.
- Ø La communication peut être interrompue lorsque les deux partenaires n'ont pas suffisamment de stratégies pour pallier les carences langagières. Quelques techniques peuvent permettre d'y remédier :
- remplacer le mot manquant dans la langue étrangère par son équivalent dans la langue maternelle,
 - créer des nouveaux mots ou des traductions littérales : par ex. « *un seau pour les déchets* » (= une poubelle) – *Mülleimer*
 - paraphraser, décrire : par ex. « *des images qui bougent* » (le cinéma),
 - utiliser d'autres sens : gestes, mimiques, dessins, son, etc. (surtout pour les débutants),
 - employer une expression générale à la place du mot spécifique (par ex. *viande* au lieu de *rôti de bœuf*).

Ø Mnémotechniques et stockage : les techniques d'association contribuent à la mémorisation du vocabulaire. Un mot est associé à des représentations spatiales, temporelles, visuelles ou autres :

- étiqueter : chaque objet est étiqueté avec son nom et article (pièce, classe, cuisine, réfectoire, etc.). Les étiquettes restent pendant toute la durée du cours permettant ainsi aux participants de s'imprégner du vocabulaire.
- Tableau mural, affiche : le vocabulaire difficile à retenir est inscrit sur un tableau mural ou une affiche A3. Cette affiche est accrochée à un endroit fréquemment fréquenté par les participants.
- Locitechnique : les mots sont associés à des lieux. Le participant choisit des endroits-clés sur un parcours emprunté chaque jour qu'il relie à un mot à mémoriser. Il fait le chemin mentalement et chaque fois qu'il passe l'un de ces endroits-clé, il doit se rappeler le mot associé.

Ø Fichier de vocabulaire : chaque mot est inscrit sur une carte. Celles-ci sont classées par thèmes, expressions langagières, etc. et séparées en différentes étapes de mémorisation (en cours d'acquisition 1, 2, 3 + partie révision) permettant ainsi une progression dans la mémorisation du vocabulaire. Le vocabulaire non encore acquis est remis dans la partie « en cours d'acquisition » niveau 1, 2 ou 3. Lorsque toutes les étapes sont parcourues sans erreur, la carte peut être enlevée.

Ø Mots clés : au mot nouveau est associé un mot de sonorité similaire dans la langue maternelle ou par une association auditive : par ex. Was ist das ? Vasistas

Exemples d'exercices d'exploration du champ lexical dans un cours de langue binational

EXEMPLE 1 : la description d'un objet

Cet exemple est tiré du cours binational pour éditeurs et libraires franco-allemand. L'objectif de l'activité est de maîtriser un vocabulaire précis de la description d'un livre.

⌘ 1ère phase : en tandems binationaux

Chaque tandem reçoit un livre relié et a pour tâche de le décrire en détails (couverture, tranche, reliure, etc.). Chacun doit noter non seulement le mot et son équivalent dans l'autre langue mais aussi les définitions correspondantes :

mot en français = définition en français
mot en allemand = définition en allemand

Si l'on a des ordinateurs à disposition, toutes ces données peuvent être entrées au fur et à mesure sur traitement de texte en vue de la mise en commun ultérieure.

Il s'agit là d'une activité lexicale en langue de spécialité et on peut imaginer cette même activité pour d'autres types de métiers :

- décrire différents types de pains pour des boulangers
- décrire différentes sortes de bois pour les menuisiers
- etc. (cf. chapitre 3.4 "Langue de spécialité ")

⌘ 2ème phase : en plenum

Cette phase consiste dans la mise en commun des travaux réalisés par chaque tandem. Elle est l'occasion de vérifier les équivalences d'une langue à l'autre, de reformuler et de combler les éventuelles lacunes.

Le support informatique permet de gagner du temps dans la mise en commun et la réorganisation du lexique et permet d'imprimer rapidement la première version d'un glossaire établi par tous que chaque stagiaire pourra par la suite compléter, changer et emporter sur son lieu de stage.

Exemple 2 : Le collage

Comme l'exemple précédent, cette activité se déroule dans une première phase de travail en tandem (simple ou double) puis dans une phase en plenum.

⌘ 1ère phase : en tandems binationaux

Les stagiaires sélectionnent un thème et découpent dans divers journaux et magazines français et allemands des photos, des mots, des phrases relatifs à ce thème qu'ils affichent sur un panneau.

Exemple de thèmes :

- l'image de la femme dans la publicité
- le travail
- la cuisine
- etc.

⌘ 2ème phase : en plenum

Les participants présentent leur collage au reste du groupe qui pose des questions, fait des commentaires, approuve, désapprouve les choix effectués. Certaines présentations pourront être suivies d'un débat. L'élargissement lexical sera d'autant plus riche que les thèmes choisis seront variés.

3.1.4. Exemples d'activités lexicales

Les expériences personnelles liées à la culture et/ou à la biographie de chacun (quotidien, valeurs, climats, etc.) jouent un rôle important dans la construction de sens dans la langue étrangère ainsi que dans le processus de

mémorisation. Lorsque deux personnes d'une même culture communiquent, elles disposent de références, connaissances ou expériences comparables. Ce n'est pas le cas dans un contexte de communication interculturelle où il est nécessaire de thématiser et de mettre en évidence les points communs et les variations de sens autour d'un mot. La représentation d'un mot correspondant à la réalité d'une autre culture n'est pas évidente ; elle fait l'objet d'un processus d'apprentissage qui pourra être initié par les techniques ou exercices suivants :

- imaginer les éléments manquants : les apprenants font des hypothèses sur les parties de textes (ou d'images) manquantes ;
- associogrammes : les participants listent tous les éléments associés à une expression donnée ;
- collage autour du sens d'un mot : par contraste, les images ou diverses sortes de textes ou autres documents en français et en allemand font ressortir les variations d'interprétation d'un mot donné ;
- inventorier la diversité culturelle : plusieurs petits groupes / tandems travaillant sur la même expression établissent des associogrammes. Les divers associogrammes permettent de dégager la variété des possibilités lexicales et culturelles liées à une même expression pour en faire un inventaire. Ceci permet de faire apparaître les spécificités culturelles d'une expression sans gommer les variations intraculturelles.
- Systématiser, structurer, hiérarchiser : choisir des antonymes (*sain / malsain, intéressant / ennuyeux*) qui constitueront les points extrêmes d'une échelle de hiérarchisation des mots du lexique. Les apprenants placent les expressions en fonction de leur appréciation personnelle puis en discutent avec leurs partenaires ;
- Poser des questions : les participants sont encouragés à questionner certaines expressions apparemment sans équivoques (par ex. cafés, invitation, offrir, école, etc.).

Les techniques et typologies d'exercices visant à élargir le vocabulaire pourraient être enrichies de multiples autres exemples. Un grand nombre d'exercices tirés de cours mononationaux peuvent également être adaptés au contexte binational, qui représente un cadre idéal pour l'exploration du champ lexical.

3.2. L'exploitation pédagogique de documents

Les documents mis à disposition des participants doivent encourager la réflexion personnelle sur les locuteurs et l'environnement de la culture cible. Parallèlement, ils doivent être suffisamment motivants pour permettre également un apprentissage mutuel des deux langues. Les supports pédagogiques généralement utilisés sont des documents authentiques écrits, vidéo, audio ou des supports iconographiques. Après avoir donné quelques conseils sur les critères de sélection des documents, nous présenterons différentes typologies de documents ainsi que des conseils pour leur utilisation en tandem. Enfin, nous consacrerons quelques mots sur les possibilités offertes par les nouvelles technologies pour le travail en tandem.

3.2.1. Les critères de sélection des supports pédagogiques

En principe tout document en français ou en allemand peut être utilisé dans le cadre d'un cours binational. Néanmoins, un certain nombre de critères doivent être pris en compte pour le choix des supports pédagogiques :

- **L'authenticité de la langue** et des documents est déterminante (voir chapitre 3.6).

Les apprenants doivent être constamment en contact avec la langue, telle qu'elle est utilisée par les locuteurs natifs (à l'écrit et à l'oral) dans la vie quotidienne et/ou dans le domaine professionnel. Cependant, les différences inhérentes à la complexité de la structure langagière doivent être respectées. Dans chaque langue, il y a différentes manières de transmettre un même message. Avec des niveaux débutants, on pourra, par exemple, utiliser des structures langagières simples extraites de dialogues ou de textes narratifs. On évitera d'utiliser une langue artificiellement simplifiée qui, certes pourrait être comprise par des locuteurs natifs, mais ne correspondrait plus à la réalité de la situation réelle dans la communication authentique. Le cours de langue binational se déroulant dans chacun des pays, il n'est généralement pas difficile de se procurer sur les lieux du stage, dans chacune des deux langues, les documents nécessaires à la thématique (prospectus et brochures d'information pour une découverte de la ville, journaux, magazines, enregistrements, vidéo, etc.). De plus, contrairement aux cours de langue étrangère mono- ou multinationaux, les participants peuvent toujours s'adresser aux locuteurs natifs présents dans le stage pour l'apprentissage de la langue cible⁴⁰.

- La **pertinence** des documents par rapport aux buts, objectifs et **domaines de compétences** des participants : les documents choisis doivent avoir un rapport évident avec les objectifs et thématiques du cours. La typologie des documents utilisés devra être variée et présenter diverses sortes de textes (dialogues, narrations, etc.) afin de répondre à des besoins d'acquisition de la langue multiples et de prendre en compte les différents domaines de compétence des participants. Les documents doivent correspondre à la fois aux objectifs interculturels ou sociaux et aux objectifs linguistiques (voir chapitre 2.2) fixés.
- L'**intérêt** que peut susciter le document aussi bien pour les locuteurs natifs que pour les apprenants : les documents choisis doivent permettre une exploitation motivante pour tous les participants. Le rôle des partenaires tandem travaillant dans leur langue maternelle notamment, ne doit pas être réduit à l'explication de vocabulaire (rôle de dictionnaire) ou de faits culturels ; le partenaire tandem, dans sa langue maternelle, doit pouvoir élargir ses connaissances sur le thème donné. Le type de consigne donné ainsi que le choix de la langue doivent être motivants (voir chapitre 3.6). Lorsque l'exploitation d'un document vise à l'amélioration des compétences

⁴⁰ il est intéressant de demander aux participants, à leur inscription, d'amener des documents qu'ils soient thématiques / professionnels ou personnels, tels BD, livres, documents d'information sur leur ville ou sur leur région, cassettes de musique ou vidéo, etc. Ces documents peuvent ensuite être utilisés ou présentés pendant le cours.

communicatives de chacun des deux groupes culturels, les deux perspectives doivent être prises en compte, celle du locuteur non-natif et celle du locuteur natif. Ainsi une séquence de travail devrait prévoir que le partenaire tandem sera tour à tour apprenant et enseignant. Il est possible, par exemple, de lier la compréhension d'un document dans une langue à une production de texte dans l'autre langue.

- L'équilibre entre les **deux langues** : l'utilisation de documents implique un certain nombre de réflexions. Il est notamment important de vérifier que l'on dispose, pour un thème donné, de documents dans chacune des deux langues et ce afin d'éviter la prédominance de textes dans une seule langue. Ceci est d'autant plus important que la langue du pays dans lequel se déroule le cours binational est toujours prédominante. Il faut non seulement veiller à l'équilibre entre les deux langues, mais également au choix de la langue d'exploitation des documents afin de prendre en compte équitablement les besoins et attentes de chacun. Une phase de travail en tandem doit intégrer un travail dans chacune des deux langues et la consigne devra préciser, pour chaque étape de travail, dans quelle langue les partenaires écrivent et parlent (chapitre 3.6).

3.2.2. La typologie des supports pédagogiques

Il existe une grande variété de supports permettant une exploitation pédagogique. En règle générale, les textes permettent d'aborder les divers niveaux d'apprentissage : le cognitif, l'affectif et l'expérimental. La diversification des types de document permet d'aborder différents niveaux de représentations et d'expériences.

Typologie de documents écrits :

- w Articles de journaux
- w Articles de revues et/ou de revues spécialisées
- w Textes littéraires
- w Documents professionnels
- w Petites annonces
- w Bandes dessinées
- w Correspondance privée et professionnelle
- w Dialogues

Typologie de documents audio

- Informations radio
- Interviews, entretiens radiophoniques
- Reportages, documentaires
- Chansons
- Débats
- Textes littéraires enregistrés / extraits de texte
- Enregistrements historiques
- Bruitages

Typologie de documents vidéo

- Films, séries
- Documentaires, reportages
- Spots publicitaires
- Clips vidéo / musique
- Informations télévisées, émission d'information
- Documentaires professionnels

Typologie de documents iconographiques

- Photos, photo publicitaires
- Tableaux, sculptures,
- Dessins
- Caricatures
- Graphiques, schémas
- Cartes postales
- Affiches,
- Collages

Pour toute exploitation de document, les objectifs d'apprentissage doivent être clairement formulés. Il peut être judicieux, dans certains cas, de faire la distinction entre compréhension et production de texte. Par ailleurs, dans un cours binational le texte est en langue maternelle et/ou en langue cible et peut, selon l'objectif, être travaillé en langue cible et/ou en langue maternelle. Dans tous les cas, un même document permet souvent de combiner plusieurs objectifs :

- le document est considéré comme une source d'information et sera alors exploité tant du point de vue des contenus thématiques que du point de vue linguistique et morphologique,
- le document permet un travail des différentes compétences linguistiques (lire, écrire, parler, comprendre)
- le document est utilisé comme point de départ d'une discussion ou d'un jeu (par ex. jeu de rôle)
- le document est le résultat d'un travail (travail sur projet, simulation globale, théâtre, etc.)

Quelques éléments à prendre en compte dans l'exploitation de supports pédagogiques :

D'une manière générale, dans un cours binational il est souhaitable que la compréhension d'un texte soit suivie d'une production de texte qui permettra de réinvestir directement les apprentissages linguistiques faits avec les locuteurs natifs. Par exemple, les enseignants donnent à des débutants un dialogue dans les deux langues qui donnera lieu d'abord à un travail de compréhension puis à un travail de production en tandem (voir chapitre 2.1, 3.3, 3.7).

La consigne pour la production de texte doit donner une indication précise sur le produit final attendu, présentant ainsi au tandem un motif de communication et un objectif de travail clair. Mais elle doit permettre également une certaine liberté et autonomie dans l'interaction entre partenaires. Les textes fournis par les enseignants doivent être adaptés au niveau de connaissance de la langue étrangère sans toutefois inférer sur l'authenticité de la langue. Le choix doit être clair pour les participants et doit amener les locuteurs natifs à adapter leur niveau de langue à celui de leur partenaire tandem.

Lors du travail à partir de textes, le processus allant de la compréhension à la production d'un texte sera déterminant pour la réalisation des objectifs d'apprentissage. Les enseignants devront prendre en compte à la fois la situation inhabituelle inhérente à l'apprentissage en tandem avec un double rôle d'apprenant et d'enseignant, ainsi que des styles et stratégies d'apprentissage marqués par chacune des cultures en présence (voir chapitre 2.2, 3.7). Ils pourront aider les apprenants dans leur travail en tandem en leur fournissant des informations sur **la nature des textes**, des **consignes précises** et des informations sur les **stratégies d'apprentissage**.

Comme dans un cours traditionnel, on peut aider les apprenants à la compréhension du texte en le structurant en paragraphes et/ou en y associant des images.

Les étapes de l'exploitation de texte doivent être réfléchies par l'équipe enseignante afin que les tandems reçoivent des consignes claires qui leur permettent de réaliser l'exploitation du texte de façon autonome (par ex. résumer le texte dans l'autre langue, réécrire le texte dans un autre style de texte, trouver des titres pour chaque paragraphe, etc.)

Les enseignants auront donné au préalable des conseils pour le travail en tandem, notamment grâce à l'utilisation de la visualisation (dessins, images), simplification, réduction et utilisation de gestes, mimiques, etc. (voir chapitre 3.7).

3.2.3 L'utilisation de documents dans les cours

Nous ferons ici la distinction entre compréhension et production de textes en fonction des différents supports utilisés. Les techniques d'exploitation de texte présentées ici sont généralement transférables à d'autres documents, tels que films, documents audio ou documents iconographiques.

Compréhension de textes

La compréhension d'un texte se fait en deux temps : dans un premier temps, l'apprenant va rechercher le sens général du texte à partir de repères par rapport à son système de références personnel. Pour donner du sens, l'apprenant décode le texte en fonction de ses besoins individuels de compréhension et indépendamment de consignes. Comme dans un cours de langue traditionnel, les participants utilisent alors toutes les connaissances et compétences dont ils disposent (vocabulaire, connaissances générales, créativité pour surmonter les problèmes de compréhension, habilité à utiliser des stratégies de déduction / induction et analogie).

Dans un deuxième temps, la lecture du texte sera orientée sur la forme. Pour la compréhension, l'apprenant recherche des repères liés au système de la langue. A ce stade de la compréhension, les participants repèrent certaines caractéristiques langagières à divers niveaux :

- w au niveau lexical
- w au niveau morphologique
- w au niveau syntaxique
- w au niveau sémantique

w au niveau pragmatique

Lors de l'exploitation de textes écrits ou oraux, les aspects culturels spécifiques doivent être mis en évidence afin de pouvoir élargir la capacité de compréhension des apprenants. La compréhension d'un texte se prête particulièrement bien à faire ressortir les oppositions ou variations caractéristiques dans l'une et l'autre langue ou culture

Par ailleurs, la progression dans l'apprentissage de la langue, sera déterminée par les stratégies d'écoute et de lecture que les apprenants auront pu développer. En effet, dans un cours binational où les apprenants ont pratiquement toujours la possibilité d'entendre la langue cible, la mémoire auditive doit être activée (ou réactivée) dès le début du cours.

Par exemple, dans les cours binationaux où les participants ont un faible niveau dans la langue cible, il est nécessaire de traduire dans les deux langues un certain nombre d'informations en grand groupe, et notamment, tout ce qui concerne les questions d'organisation. C'est l'occasion d'encourager les participants à entraîner leur écoute attentive de la langue cible ; on peut, par exemple, de demander aux locuteurs non-natifs, avant de traduire, ce qu'ils ont compris de l'information transmise.

Quelques exemple de décodage de textes oraux ou écrits en cours de langue binationaux

Pour développer la compréhension orale : visualisation des contenus de texte (images, gestes, mimes, dictée visuelle, etc.).

Pour développer la compréhension écrite :

- retrouver l'ordre d'un texte : les participants doivent reconstituer un texte découpé en suivant la logique du texte.
- Explorer un texte à partir de questions sur le contenu du texte
- Retirer des informations en vue d'une exploitation ultérieure (débat, discussion, exposé, etc.) ;
- Reconstitution du déroulement logique d'un texte qui a été transformé (par ex. texte d'une lettre)
- A partir d'un thème, faire des hypothèses qui permettront de mieux comprendre le texte présenté par la suite ;
- Résumer un texte dans l'autre langue.

Développement de la compréhension orale ou écrite :

- Continuer un texte (inventer la fin)
- A partir d'un thème, faire des hypothèses qui permettront de mieux comprendre le texte présenté par la suite ;
- Faire un résumé d'un texte dans l'autre langue
- Poser des questions sur le texte (dans la langue du texte ou dans l'autre langue)

Production de texte : en tandem, les partenaires doivent s'entendre sur la langue de travail en fonction du processus d'élaboration du texte, notamment lorsque le texte doit être fait en dehors du cadre du cours et qu'il n'y a pas de consigne spécifique (voir chapitre 3.6).

Pour amener les participants à l'écriture de textes, il est possible de proposer des rôles tels journalistes, auteurs, ou toute autre situation : écriture d'un questionnaire, commentaires, échange de points de vue différents sur les variations culturelles, questions-réponses et bien d'autres situations encore qui justifient et donnent un sens à la production écrite.

D'une manière générale la production de textes s'intègre particulièrement bien dans les simulations globales, de plus en plus utilisées dans les cours de langue binationaux, parce qu'elles contextualisent l'apprentissage de la langue.

Diversifier les sortes de textes autour d'un même thème permettra de proposer, à des participants de niveaux de langue différents, un apprentissage différencié et adapté aux besoins de chacun. Il est possible, par exemple, de demander d'écrire un rapport dans une langue et un dialogue comportant les mêmes informations dans l'autre langue. La forme de texte la plus difficile sera faite en tandem dans la langue du partenaire le plus avancé.

Par ailleurs, il est possible de **combiner compréhension et production** de texte autour d'un même thème, comme dans l'exemple suivant permettant de traiter le thème de la presse : les articles de journaux français et allemands sont donnés aux tandems qui doivent analyser les contenus. Puis ils doivent indiquer les thèmes abordés dans les journaux et / ou écrire un article sur l'un des thèmes présents mais non traité dans la presse du pays voisin⁴¹.

Autour du thème de la presse, on peut également fournir aux participants une série d'articles de journaux en allemand et les participants doivent faire une revue de presse en français. Une autre variante, serait encore de transposer un article de fond extrait d'un journal français en un article pour un journal de rue allemand ou inversement.

Les informations extraites lors de l'exploitation de textes peuvent être retraitées sous une grande variété de formes. Des informations entendues peuvent être visualisées sous forme de dessin, pantomime, etc. et mise en mouvement. Les informations écrites peuvent être transformées en bruitages, musique ou autre.

La liste suivante propose un certain nombre d'exemples pour la production écrite ou orale de textes dans les cours de langue binationaux. En règle générale, l'expression orale libre prend le pas sur le produit écrit :

- Rédaction d'un rapport du cours, un journal de bord, d'articles de journaux
- Rédaction d'un mémento correspondant au profil et aux objectifs du groupe (par ex. se rapportant au domaine spécifique du cours ou au secteur professionnel, lexique sur la musique, etc.)
- Atelier d'écriture : variations autour d'un thème
- Elaborer une BD à partir de dessins – rédiger le texte correspondant
- Devinette, mots croisés, jeu de piste, charades, etc.
- Rédiger un texte publicitaire

⁴¹ Cf. site internet <http://www.ofaj.org/paed/langue/journeetype.html>

- Traduction de textes de spécialité (extraits de textes) ou comparaison, analyse de traductions
- Rédaction de textes professionnels (C.V., lettres commerciales, rédiger une note d'information, une note de synthèse, une invitation, une conversation téléphonique, etc.)
- Poésie concrète : donner les phrases de départ d'un poème et le groupe continue. Faire des jeux de mots ou jouer avec les mots (dada, etc.)
- Décrire des œuvres d'art
- Ecrire des scènes de théâtre et les jouer, jeux de rôle, simulation globales,
- Préparer des affiches sur divers thèmes, etc.

Exploitation de documents vidéo

Les films offrent énormément de possibilités pour la compréhension et la production de documents. Qu'il s'agisse de l'évaluation d'un film de cinéma, d'un document vidéo, d'une émission de télévision ou même de tourner un film (s'il y a une caméra à disposition), les documents vidéo remportent généralement le plus vif intérêt.

L'exploitation d'émissions de télévision française ou allemande se prête particulièrement bien au travail linguistique en cours binational : par ex. on pourra comparer un bulletin d'information enregistré le même jour en France et en Allemagne. Il est possible alors de présenter aux groupes mononationaux le bulletin d'information de la langue cible avec pour tâche de noter les thèmes, leur ordre chronologique, le style de présentation (texte, image, extrait de film) et la durée approximative. En tandem ou en groupe binational, ils font la comparaison des deux bulletins suivie d'une discussion sur les variations culturelles et leurs fondements. Dans une étape suivante, ils peuvent préparer en tandem leur propre programme d'information (thèmes) ou l'émission (préparation de la présentation orale) qu'ils présentent le même jour (voir chapitre 2.3, 3.5 – apprentissage transculturel).

Quelques possibilités d'utilisation de films ou de vidéo :

- Evaluation des informations linguistiques ou culturelles (voir ci-dessus),
- Production de texte : les images sont présentées sans son. Les participants doivent faire les dialogues correspondant à l'image puis enregistrer le son. Il est possible enfin de comparer avec la version originale,
- Discussion / analyse d'un film de cinéma ou d'une vidéo (représentation, dialogue, musique, mise en scène, bande annonce, etc.
- Inventer la fin d'un film ou des parties manquantes (par écrit ou par le biais d'un jeu de rôle)
- Utiliser le film comme déclencheur de la discussion
- Analyser, exploiter ou concevoir des spots publicitaires
- Faire une vidéo du stage
- Produire un film avec un scénario élaboré pendant le cours

Exploitation de documents audio

La compréhension de documents audio se fait principalement au travers des exercices qui impliquent les divers secteurs de la compréhension orale (compréhension globale, sélective et écoute analytique). Il est important de différencier les consignes afin de rendre l'exercice intéressant aussi bien pour les locuteurs non natifs que pour les locuteurs natifs. Il est possible par exemple, de donner aux locuteurs natifs une consigne visant à développer l'écoute analytique et aux locuteurs non natifs une consigne visant à une compréhension globale du document.

Quelques possibilités d'utilisation de documents audio dans le cours binational :

- Compléter des textes à trou
- Continuer à raconter un texte
- Sélectionner des informations
- Reconnaître des situations, des personnes, des liens entre événements à partir d'un texte lu
- Faire les sons qui représentent le déroulement d'une journée. Le rôle du partenaire est de mettre des mots sur les sons reconnus

Exploitation de documents iconographiques

La lecture d'images et de représentations iconographiques (photos, tableaux, dessins, photo langage, etc.) n'est pas liée aux connaissances linguistiques. La symbolique, telle que couleurs, formes et images, est interprétée différemment dans chaque culture et suscite différentes émotions. Ces documents sont de très bons déclencheurs de la prise de parole et se prêtent bien à toutes les formes d'expression libre. En cours binationaux, ils servent de point de départ à un travail créatif en tandem, tel que la description d'un tableau, la production de dialogue ou de textes narratifs, etc.⁴².

La représentation iconographique peut être également le produit d'un travail binational (collage, roman photo, etc.). Tous les documents affichés dans la salle de cours constituent également l'expression de l'identité du groupe qui s'est formée au fil du stage.

Par ailleurs, l'association du mot avec l'image dans un cours de langue binational participe au processus d'apprentissage. L'image illustre le mot mais peut également aider à la compréhension de paragraphes entiers⁴³.

Quelques possibilités d'utilisation de documents iconographiques dans le cours binational :

- Elaboration de collages,
- Utilisation et production de rébus
- Description de tableaux
- Illustration de champs lexicaux et de listes de vocabulaire

⁴² Une multitude d'activités à partir de supports iconographiques sont proposées dans « Photo langage », Francis Yaiche, CIEP, 1991.

⁴³ En général, dans un cours de langue binational, les participants disposent ou amènent du matériel leur permettant de faire des dessins, collages, photos.

- Production de romans photo, documentaires photos ou BD
- Photo langage
- Utilisation de photo ou image comme déclencheur de la créativité (par ex. « voyage dans l'image », « se mettre à la place de la personne représentée sur la photo » compléter les bulles dans un BD, etc.)

3.2.4 L'utilisation des nouvelles technologies de l'information

Les technologies de l'information ouvrent de nouvelles perspectives pour le travail en tandem. Elles donnent accès à une multitude de documents authentiques qui répondent parfaitement aux besoins documentaires du cours. D'autre part, les nouvelles technologies peuvent être utilisées avant ou après la rencontre pour anticiper, prolonger et varier les possibilités d'échanges entre participants.

Les nouvelles technologies représentent une **source documentaire** infinie, facilement accessible et exploitable pendant les cours binationaux : textes de toutes sortes, images, banques de données, présentation de ville, jeux, vidéo, enregistrements audio, sites interactifs, etc. sans parler des activités pédagogiques utilisables pour le cours binational. Les documents sont authentiques, variés et actuels et donnent une information en temps réel sur la réalité de l'autre pays (possibilité par exemple d'écouter les informations). En ce sens, ils contribuent à une représentation équilibrée des deux langues (voir chap. 3.6). L'utilisation d'Internet s'intègre parfaitement dans le cadre d'un travail sur projet ou d'une recherche thématique (voir chap. 3.5.3).⁴⁴

Par ailleurs, les nouvelles technologies permettent un **travail en tandem à distance** (tandem non-présentiel) avant ou après le cours binational qui étend les possibilités d'apprentissage réciproque de la langue. Les modalités du travail en tandem sont alors différentes puisque les deux partenaires ne sont pas en situation de face-à-face. On pourra faire la distinction entre les échanges asynchrones (correspondance⁴⁵ ou échange de documents électroniques écrits, audio ou visuels) et les échanges synchrones tels que causerie en ligne (*chat*) ou forum de discussion. Les échanges synchrones se rapprochent de la situation de travail en tandem présentiel décrite précédemment. Si les outils multimédia les plus répandus reposent essentiellement sur la compréhension et l'expression écrite, les innovations technologiques récentes permettent d'envisager un travail en tandem à distance intégrant toutes les dimensions de l'interaction présente (écrire, comprendre, parler, faire) :

- causerie en ligne (*chat*), forum de discussion : échange reposant sur la compréhension et l'expression écrite, discussion à plusieurs,
- netmeeting : plusieurs personnes travaillent à distance sur un même document écrit ou visuel (dessin)

⁴⁴ Un certain nombre d'activités pour un travail sur projet sont présentées dans « Deutsch als Fremdsprache, Projekte im Internet », R.Donath, Klett, 2001

⁴⁵ Un certain nombre d'activités sont proposées dans « Guide tandem pour l'apprentissage des langues en binôme », C.Reymond et C.Tardieu, CRDP Haute Normandie, 2001

- visioconférence : possibilité de parler/entendre, de voir l'interlocuteur et de travailler à distance sur un même document

Par ailleurs, un regard distancié sur les stratégies d'utilisation d'Internet, la maîtrise et la connaissance du multimédia ainsi que sa place dans le quotidien en Allemagne et en France, se prête à des considérations intéressantes sur la dimension interculturelle de l'intégration des nouvelles technologies dans chacune des deux cultures. Pour aller plus loin, travailler en tandem avec le même ordinateur constitue sans aucun doute une situation riche en expériences interculturelles allant de la manipulation d'un clavier ou logiciel dans l'autre langue, à la confrontation de différentes stratégies de recherches et de balayage d'informations sur Internet, confrontation de stratégie de résolution de problème, leadership, proxémie, etc.

3.3. La grammaire

Comment s'organise l'enseignement de la grammaire dans un cours de langue binational et quelle place doit-on laisser aux contenus grammaticaux ? Comment concilier et harmoniser les progressions grammaticales de chacune des deux langues ? Ce chapitre traite des diverses questions liées à l'enseignement des structures grammaticales dans le contexte binational et notamment la répartition de la grammaire entre phases mono- et binationales ainsi que le choix des points de grammaire à aborder.

La place de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères est controversée : certains considèrent qu'elle constitue l'élément central de l'enseignement d'une langue, d'autres, au contraire, considèrent que l'on peut purement et simplement s'en passer. Il est un fait que la plupart des méthodes traditionnelles s'articulent autour de la pratique grammaticale. Si ces méthodes se sont avérées efficaces pour certains, elles ne l'ont pas été pour tous.

Dans les cours binationaux, l'importance de l'enseignement de la grammaire varie d'un cours à l'autre mais elle n'est jamais considérée comme l'élément central. Comme nous l'avons déjà indiqué au chapitre 2.2, la grammaire doit s'appuyer sur des situations de communication (activités, dialogues, thématiques de travail, etc.) mais ne doit pas être traitée comme un point spécifique hors contexte. Par exemple, à partir d'une activité permettant de se présenter mutuellement, on abordera des structures grammaticales telles que la construction de la phrase ou la conjugaison des verbes.

Par ailleurs, précisons également que le concept de « grammaire » n'a pas le même sens en français et en allemand : en français, le terme a un sens plus restreint (morphologie, syntaxe) alors qu'en allemand, le terme de « grammaire » englobe la morphologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique, la phonétique, la phonologie, etc.

3.3.1. L'enseignement des structures grammaticales dans le cours binational

Apprendre la grammaire d'une langue étrangère n'est pas une fin en soi mais le moyen de mieux se faire comprendre. Les cours binationaux offrent aux apprenants la possibilité d'aborder des activités thématiques plus ou moins complexes tout en développant leur capacité à utiliser et à transférer immédiatement leurs acquis linguistiques avec leur partenaire tandem et de devenir ainsi autonomes dans la langue cible. Pour les divers besoins de la vie commune, les participants doivent pouvoir comprendre et s'exprimer dans l'autre langue. En cela, la connaissance des structures grammaticales peut les aider à :

- faciliter la compréhension,
- développer des stratégies de déduction / induction, analogie
- permettre une interaction langagière correcte par la pratique des acquis linguistiques et par l'automatisation de structures abordées au cours des situations de communication les plus diverses.

Pour les débutants, la grammaire permet d'organiser et de systématiser la complexité de l'autre langue ou/et de faire des analogies avec des structures grammaticales déjà connues. Pour les niveaux avancés, l'apport grammatical visera à améliorer leur compétence communicative dans la langue cible, à corriger les erreurs et à s'exprimer sans équivoque.

L'approche grammaticale en phase binationale / en phase mononationale

La grammaire dans les phases binationales : Contrairement à l'opinion majoritaire, il est possible et conseillé d'aborder la grammaire en phase binationale ; c'est l'occasion de présenter et d'échanger des informations sur les systèmes linguistiques respectifs. Dans le cours de langue binational, la grammaire prend du sens parce qu'elle permet l'exploitation linguistique d'actes de parole authentiques : les participants ne se contentent plus de reproduire des structures langagières données mais ils développent une pratique autonome de la langue. De plus, l'approche de la grammaire en groupe binational permet aux participants de prendre conscience, par contraste, du fonctionnement et de la complexité de leur propre langue ainsi que d'établir un parallèle entre les deux systèmes linguistiques.

La plus grande difficulté de la grammaire en phase binationale réside, souvent, dans la concertation des enseignants et la nécessité d'une planification commune. Le choix des points abordés doit être explicite pour les participants, les documents doivent être soigneusement préparés et les activités grammaticales réduites à l'essentiel. Il est important que les consignes de travail soient claires. Au besoin, la complexité d'un exercice ou d'une explication doit être réadaptée à chacun des tandems. Les enseignants pourront également apporter des explications complémentaires ou même une aide ponctuelle pour la réalisation de l'activité (voir également chap. 2.4 et 3.7).

Grammaire en phase binationale : le comparatif :

Au préalable, les participants auront relevé, en tandem, les prix de différents produits sur les marchés français et allemand qu'ils doivent maintenant comparer.

On pourrait faire également, une brève introduction sur le fonctionnement du comparatif en français et en allemand.

Exemples de comparaisons :

∅ En général, le fromage est moins cher à Limoges qu'à Tübingen.
 ∅ *Der Käse ist in Limoges im allgemeinen billiger als in Tübingen.*

∅ En général, les œufs sont aussi chers à Limoges qu'à Tübingen.
 ∅ *Die Eier sind in Limoges im allgemeinen ebenso teuer wie in Tübingen.*

cher(s)/chère(s)	être plus cher(s)/chère(s) que...	-être aussi chers que ...
	être moins cher(s)/chère(s) que ...	
teuer	teu(e)rer sein als ...	-ebenso teuer sein wie...
billig	billiger sein als ...	-ebenso billig sein wie ...

Les stagiaires reconnaissent alors les structures grammaticales auxquelles ils devront être attentifs dans la conversation en tandem. Ils peuvent comprendre les structures, s'exercer puis appliquer la structure pour la comparaison d'autres objets.

Pour les niveaux avancés, l'approche contrastive des deux systèmes linguistiques met en évidence l'organisation de l'information dans l'un et/ou l'autre système syntaxique et la relation entre la langue de communication et les règles de grammaire. Néanmoins, le cours binational ne doit, en aucune façon, se transformer en « Théorie contrastive de la grammaire française et allemande », au détriment des objectifs principaux, des orientations et besoins des stagiaires.

La grammaire dans les phases mononationales

Dans la phase mononationale, en général, le professeur allemand enseigne l'allemand aux apprenants français et le professeur français enseigne le français aux apprenants de nationalité allemande. A condition toutefois que les enseignants soient familiarisés avec les habitudes d'apprentissage des participants de l'autre pays (et sans doute également avec la terminologie en vigueur). Dans les échanges scolaires, cependant, les enseignants travaillent en phase mononationale avec leurs élèves respectifs.

La grammaire en phase mononationale a pour objectif :

- d'approfondir ce qui a été étudié dans la séquence de grammaire en phase binationale (voir exemple cité précédemment sur le comparatif) et développer des automatismes,
- aborder des points de grammaire qui n'auraient pu être abordés en phase binationale (énoncé des règles, explications théoriques, questions/réponses), revenir sur les variances syntaxiques entre les deux langues et les expliciter,
- mettre en évidence les liens entre les phénomènes grammaticaux (voir chap. 3.7),

La phase mononationale ne fait que reprendre les apports traités en phase binationale ou, pour les locuteurs natifs, rappeler les notions de base de la grammaire de leur langue maternelle. Dans la présentation du cours, la grammaire ne devra pas prendre une importance plus grande que celle qui lui sera attribuée pendant le cours. Effectivement, le processus d'apprentissage en tandem ne doit, à aucun moment, être relégué au second plan.

3.3.2. Le travail sur les contenus grammaticaux

Les aspects grammaticaux abordés se limiteront à quelques points indispensables. Par contre, pour encourager les participants à poursuivre leur apprentissage de la langue au delà du cours, il faut rendre les contenus transparents, faire prendre conscience des stratégies d'apprentissage et donner aux apprenants les outils nécessaires pour « apprendre à apprendre ». Cette autonomie d'apprentissage doit être développée en priorité pendant la rencontre et elle devra pouvoir se prolonger après le cours. La motivation des apprenants à continuer l'apprentissage de la langue dépendra essentiellement des progrès réalisés pendant le cours. En conséquence, le niveau d'exigence ne doit être ni trop élevé ni trop insuffisant, ce qui implique que les connaissances linguistiques de chacun soient correctement évaluées et que les contenus puissent être adaptés en fonction des intérêts et besoins des stagiaires.

On peut énoncer quelques principes généraux pour une approche grammaticale dans un cours binational. Ces principes sont, néanmoins, également valables pour les cours traditionnels :

- L'énoncé ou la présentation de situations de communication, dialogues et actes de parole sur des thèmes divers (à l'écrit et à l'oral) anticipe toujours l'explication grammaticale. Un point grammatical donné doit être expliqué par le sens qu'il donne à la communication, sa fonction et sa structure. Par exemple, le comparatif ne doit pas faire l'objet d'un cours abstrait hors contexte mais être abordé à travers des situations de communication authentiques vécues pendant la rencontre (la comparaison de plusieurs objets) qui mettent en scène son utilisation (signification et fonction du comparatif) ;

- Il est important d'établir une continuité entre les activités effectuées en cours binational et celles des phases mononationales, en particulier pour les niveaux débutants, même si ce lien est parfois difficile à assurer, notamment par manque de temps ou de coordination ;
- la présentation ou explication d'exercices (oral et/ou écrit) doivent être suivies d'une systématisation qui permettra de rappeler explicitement ou implicitement les phénomènes grammaticaux introduits ;
- Le lexique explicatif et les exemples choisis pour illustrer les points grammaticaux abordés doivent être adaptés au niveau linguistique des participants. Pour un groupe de débutants, il faudra utiliser des phrases simples, un vocabulaire limité et adapter sa diction, sans toutefois tomber dans l'extrême, ni parler de façon peu naturelle ;
- La progression grammaticale doit être équilibrée dans chacune des deux langues, et ce, spécialement dans les cours pour débutants (Voir tableau suivant) ;
- Il est important de bien mettre en évidence la logique respective des systèmes syntaxiques afin que les apprenants puissent se repérer dans la langue cible. Le choix des aspects grammaticaux et de la progression doit être explicite. On peut envisager, par exemple, pour des niveaux avancés, d'aborder les temps globalement dans une perspective fonctionnelle, plutôt que séparément (présent, imparfait, etc.) ;
- La remise à jour des connaissances grammaticales doit correspondre au niveau des participants et aux objectifs d'apprentissage ;
- Lors de la préparation, les différences de niveaux des participants doivent être prises en compte, notamment dans les documents proposés (dialogue, grammaire, consignes de travail), dans les progressions possibles et la difficulté et la complexité des activités proposées („La pédagogie différenciée, l'intégration des différences de niveaux“, voir chap. 3.7).

3.3.3. Le choix du contenu grammatical

La « grammaire de base » ou grammaire minimale proposée ci-dessous peut aider au choix des points de grammaire à traiter dans un cours binational. Ces points se retrouvent dans tous les manuels de grammaire et notamment dans les ouvrages de FLE (Français Langue Etrangère) ou de DAF (Deutsch Als Fremdsprache). Avant le début du cours, un certain nombre d'aspects grammaticaux à aborder pendant le cours sera défini puis réajusté en fonction du niveau et des besoins des participants, une fois le cours commencé. Il ne s'agit pas de traiter un maximum de points grammaticaux en pensant que le reste des acquis linguistiques se fera après le cours, mais bien d'identifier et d'aborder les questions de grammaire qui répondent aux besoins des apprenants pour leur progression dans l'apprentissage.

La liste ci-dessous donne un aperçu des aspects grammaticaux français et allemands qu'il est possible d'aborder en parallèle en fonction des différents niveaux linguistiques. Cette liste n'est pas une grammaire contrastive et elle n'a pas, non plus, la prétention d'être exhaustive. Elle doit être considérée comme un support à la planification d'une progression grammaticale dans un cours binational. Rajoutons à cela, que la progression grammaticale est beaucoup plus standardisée en Allemagne et fixée en fonction du niveau de langue. En conséquence, les indications de niveaux (niveau débutant / Grundstufe – Niveaux intermédiaires et avancés / Mittel- und Oberstufe) doivent être interprétées de façon assez souple.

Les points marqués d'une étoile (*) signalent les divergences nettes entre les grammaires des deux langues, dans certains cas, l'inexistence d'un point de grammaire pour l'une des deux langues (par exemple, la déclinaison des noms en allemand). Si le choix des contenus grammaticaux pour le niveau débutant suit une progression pré-définie, pour les niveaux suivants, la composition des contenus grammaticaux est généralement variable. Afin d'établir un parallèle entre les grammaires des deux langues, il a fallu faire des compromis pour faire correspondre les progressions grammaticales des deux systèmes linguistiques. Enfin, les remarques entre parenthèse signalent les points où la progression doit être complètement différente.

Contenus grammaticaux et lexicaux dans les deux langues

(* : différent d'une langue à l'autre ou sans équivalent dans l'autre langue).

1 : NIVEAU DEBUTANT

GRUNDSTUFE

- Classes des mots :	- Wortarten :
- Les articles définis et indéfinis	- Artikel (best./unbest. A.)
- Les noms	- Substantive --> Komposita*
- Les pronoms personnels (sujets)	- Personal Pronomen (Nomin.)
- Les verbes	- Verben
- Les nombres cardinaux	- Kardinalzahlen
- Les genres	- Genus- Differenzierung
- Le pluriel des substantifs	- Plural - Bildung der Substantive
- L'ordre des mots (Phrase affirmative, interrogative)	- Satzbau (Aussagesatz/Fragesätze)
- Conjugaison : le présent	- Konjugation : Präsens
-	- Trennbare Verben*
- Les adjectifs (place)	- Adjektive (Stellung)
- Les adverbes	- Adverbien (temporal, lokal, später, kausal)
- Les verbes pronominaux	- Reflexive Verben / Reflexivpronomen (Akk)
- Les prépositions (spatiales et temporelles)	- Präpositionen
-	- Artikel -Deklination (Nominativ/Akkusativ/Dativ)*
- Le partitif	- Mengenangaben
- Les possessifs (adjectifs et pronoms)	- Possessivpronomen
- La négation (ne...personne, ne...rien, etc.)	- Negation (nicht/kein)
-	- Satzbau : Inversion*
- Passé proche/présent continu/futur proche*	-
- Présent pour exprimer le futur	- Präsens+entsprechende Zeitangabe->Zukunft)

- Les verbes de modalité	- Modalverben
- Le passé composé	- Konjugation : Perfekt
- Les nombres ordinaux	- Ordinalzahlen
-	- Abtönungspartikel (denn, ja, aber, mal, etc.)*
- La proposition circonstancielle de cause	- Nebensätze mit weil
- La subordonnée introduite par „que“	- Nebensätze mit dass
-	- Positions- und Aktionsverben*
- L'impératif	- Imperativ
- L'interrogation indirecte	- Indirekte Fragen
- Le comparatif/Le superlatif	- Komparativ/Superlativ
- L'imparfait (l'opposition imparfait/passé composé*)	- Präteritum von sein und haben - Präteritum der Modalverben
- Les verbes réguliers et irréguliers	- Präteritum (regelmäßige und unregelm. Verben)
- Les verbes impersonnels (à traiter dans le chapitre "les verbes ci-dessus)	- Unpersönliches "es"
- Les phrases conditionnelles au présent	- KonjunktivII (Gegenwart)
- Le passif 1	- Passiv 1
- Les constructions prépositionnelles 1	- Verben mit bestimmten Präpositionen 1
- La phrase complexe :	- Nebensatz-Konstruktionen :
- conjonctions simples/pas de changement de temps	- verschiedene Konjunktionen
- propositions infinitives	- Infinitivsätze
- propositions relatives	- Relativsätze
- Verbes : laisser / faire / aller + infinitif	- Verben : lassen / gehen
-	- Adjektivdeklination*
- Pronoms personnels C.O.D. / C.O.I. (après la négation)	- Personalpronomen (Dativ/Akk.)
- Les pronoms relatifs	- Relativpronomen (Dativ/Akk.)
-	- Genitivdeklination*
-	- Präpositionaladverbien*
- Les articles indéfinis	- Indefinite Artikelwörter
- L'alphabet	- Alphabet
- L'orthographe et la ponctuation (règles de base)	- Orthographie und Zeichensetzung (Basisregeln)

2: Niveaux INTERMÉDIAIRE & AVANCÉ

MITTELSTUFE & OBERSTUFE

(*: Différents d'une langue à l'autre ou n'existant pas dans l'autre langue)

- L'accord du participe passé*	-
- Futur simple et futur antérieur	- Futur I und II
- Le plus-que-parfait	- Plusquamperfekt
- Le passé simple*	-
- Les préfixes, les suffixes	- Préfixe / Suffixe
- Le discours rapporté (concordance des temps)	- Indirekte Rede / Konjunktiv I
- Les phrases conditionnelles au passé	- Konjunktiv II (Vergangenheit)
- Participe présent / gérondif ; participe passé	- Partizip I und II
- Nominalisation (notion introduite au niveau débutant)	- Nominalisierung (weiter)
-	- Partikel*
- La phrase complexe	- Attribution
- Les prépositions	- Präpositionen (weiter)
- La négation	- Negation
-	- n-Deklination*
-	- Funktionsverbgefüge*
- Les adverbes et les adjectifs	- Adverbien und Adjektive
- La syntaxe	- Satzbau

- Les conjonctions (notion introduite au niveau débutant)	- Konjunktionen (weiter)
- Les déterminants	- Artikelwörter
- La forme active et la forme passive	- Aktiv und Passiv
- Etude stylistique	- Grammatische Stilmittel
- La ponctuation	- Zeichensetzung
- L'orthographe	- Orthographie
- Les niveaux de langue	- Umgangssprache
-	- Dialekte*

3.4. La langue de spécialité

La place et l'importance de la langue de spécialité varient d'un cours à l'autre en fonction du public et des objectifs d'apprentissage. Ce chapitre donne des indications pour articuler langue de spécialité et langue générale et pour définir les objectifs et les contenus relatifs à la spécificité du cours. Nous aborderons également les particularités d'un cours de langue de spécialité en situation binationale. Enfin, nous verrons les aspects interculturels liés au domaine de spécialité.

Si les participants sont des professionnels, des apprentis ou des étudiants d'un même domaine d'activité, recrutés et choisis pour leur intérêt commun, il est évident que le cours de langue binational portera sur leur domaine de référence et que la langue de spécialité fera partie des contenus à aborder. Néanmoins, dans les cours sans orientation spécifique, comme par exemple dans le cadre d'un jumelage, il est fréquent que le programme propose des visites d'entreprise ou toute autre activité qui va faire appel également à une langue de spécialité.

Dans la plupart des cas, les enseignants des cours de langue binationaux ne sont pas des spécialistes mais doivent être capables d'intégrer, lors de la planification du cours :

- les contenus d'un secteur professionnel et les situations de communication spécifiques au domaine d'activité concerné;
- la possibilité d'aborder ces contenus spécifiques dans le cadre du cours.

Le fait de ne pas être expert en la matière devient secondaire, d'autant que, pendant le cours, les participants sont les experts capables de répondre aux questions spécifiques sur le domaine concerné. Dans le cours de langue de spécialité, l'apprentissage coopératif occupe une place très importante et le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la simple transmission de connaissances et de compétences linguistiques (voir chapitre 2.4).

3.4.1. Objectifs d'apprentissage dans la langue de spécialité

Le cours de langue de spécialité binational a pour objectif de développer des compétences communicatives adaptées à un domaine spécifique donné, c'est-à-dire de faire acquérir des compétences sociales, interculturelles et linguistiques (voir chapitre 2.2). Autrement dit, les participants doivent pouvoir se faire comprendre et comprendre les autres sans ambiguïté dans leur domaine de spécialité ou dans leur contexte professionnel. Ils devront

développer leur connaissance du domaine spécifique et élargir ainsi leur champ d'action professionnelle grâce à des échanges d'expériences entre participants ou avec des tiers, par le biais de visites de terrain ou par un travail sur des textes relatifs au domaine de spécialité.

Compétences linguistiques dans la langue de spécialité	Compétences professionnelles		
Spécificités linguistiques propres au domaine de spécialité	Savoirs propres à la spécificité	Aspects interculturels en lien avec le domaine de spécificité	Attitudes individuelles et expériences dans le domaine de spécificité

3.4.2. Les contenus

Les secteurs professionnels concernés par les cours binationaux subventionnés jusque là par l'OFAJ sont très variés : du secteur de l'agriculture à celui de la librairie et de l'édition, sans oublier les professionnels de musées ou les professions manuelles et sociales (menuisiers, enseignants, assistants sociaux, etc..).

Pour être capable de communiquer dans un domaine spécifique de la culture cible, l'échange entre participants autour de situations de communication vécues dans le cadre du cours binationnel est tout aussi important que les informations réunies sur le domaine en question. En conséquence, le travail thématique et linguistique se fera essentiellement à partir de situations de communication, de collectes d'informations ou d'opinions sur le domaine concerné (visites ou interventions faites par des experts) et surtout par l'échange d'expériences entre participants.

Seule une représentation précise du champ d'action professionnel des participants, identifiant des situations de communication, permettra aux enseignants d'adapter les contenus aux besoins des participants dans leur domaine de spécialité (voir chap. 2.2).

L'exemple suivant illustre comment lister les principales situations de communication d'un domaine professionnel, dans le cas présent, le tourisme⁴⁶ :

⁴⁶ En Français Langue Etrangère plusieurs méthodes sont consacrées au tourisme : "Les métiers du tourisme" Hachette ; "Français du tourisme" Clé-Nathan ; "La Voyagerie" Presses Universitaires de Grenoble, etc

Situations de communication rencontrées par les professionnels du tourisme

TRANSPORTS (bus, voiture, train, avion, bateau) :

- Se renseigner / donner des informations (horaires, prix, lieux, disponibilité de places, conditions de transport, exigences des clients)
- Faire des réservations
- S'informer et informer sur les formalités (passeports, douane, réglementations sanitaires, bagages, autorisations, interdictions).

HEBERGEMENT (hôtel, pension, Motel, camping) :

- Décrire un hôtel, une chambre
- Répondre au téléphone
- Prendre et confirmer des réservations (face-à-face et téléphone)
- Accueillir les clients
- Recevoir et communiquer des messages aux clients
- Proposer des activités de loisir et les expliquer en détails

RESTAURANTS / GASTRONOMIE

- Prendre des commandes, donner des informations, conseiller des plats et des vins
- Présenter un restaurant par téléphone (menu, prix, spécialités)
- Réagir à des réclamations
- Echanger des recettes (indiquer les quantités, les manières de procéder, les temps de préparation et de cuisson, etc.)

AGENCE DE VOYAGES :

- Présenter d'une façon précise et complète les séjours à forfait : voyages, transferts, hôtel, restauration, dates, prix.
- Préciser ce que les prix comprennent et ce qu'ils excluent.
- Se renseigner et renseigner des voyageurs sur les informations utiles : documents, formalités sanitaires, devises, etc. selon la saison et la prestation choisie
- Prendre des renseignements téléphoniques : compagnies de transport, hôtels, agences de voyage, etc. (renseignements, options, réservations).
- Présenter aux clients le programme d'un circuit (leur donner toutes explications relatives aux transports, horaires, hôtels, restaurants, formalités, prix).
- Présenter des appartements, studios, villas, bungalows. (équipement et situation)
- Expliquer clairement les conditions de vente des séjours et voyages.
- Rassurer parents et jeunes participants à des séjours linguistiques et les informer sur le lieu du séjour, le voyage, l'hébergement, les cours, l'encadrement et les loisirs

GUIDES :

- Nommer et présenter les sites et monuments et donner des explications (construction et époque, architecte, utilisations, etc.) et ce en adaptant le niveau de langue au groupe de visiteurs (enfants, étudiants, etc.)

- Décrire des monuments
- Evoquer l'histoire de monuments,
- Donner des informations sur l'économie, les personnalités
- Donner des informations sur une ville ou une région : son bilan économique, les personnalités qui l'ont marquée (artistes, écrivains, etc.)
- Donner des informations sur les écrivains et artistes
- Raconter légendes, anecdotes et épisodes curieux.
- etc.

On peut, de plus, faire une analyse fonctionnelle de la communication ou encore une distinction entre langue parlée et langue écrite (voir exemple ci-dessous pour les métiers de l'hôtellerie / restauration). Cet exemple met en lumière la part de la communication écrite par rapport à la communication orale, sous quelle forme l'une ou l'autre se fait et avec quelle intention de communication.

intra		inter	
<i>écrit</i>	<i>oral</i>	<i>écrit</i>	<i>oral</i>
- communication avec les clients	- téléphoner - services aux clients - donner des renseignements - donner des directives au personnel - réagir aux réclamations - ...	- correspondance : lettres, télex, télécopies, suivi des clients, prospectus, publicité	- téléphoner - négociations et achats - assistance aux clients - conseils

Les spécificités de la langue de spécialité

Chaque secteur professionnel comporte des caractéristiques linguistiques spécifiques qui tiennent compte des particularités et habitudes langagières des situations de communication propres au domaine concerné. Certaines structures de phrases sont plus utilisées dans certains secteurs que dans d'autres. Si l'on considère la variété des formes de communication existantes dans chacune des langues de spécialité, la terminologie est sans doute le seul domaine que l'on puisse clairement distinguer du lexique général. Pour de nombreux domaines de spécialité dans lesquels des cours binationaux sont organisés, l'OFAJ a publié des glossaires qui peuvent être très utiles pour contribuer à constituer un lexique spécifique.

Le lexique spécifique à chaque domaine professionnel est marqué par la dénomination de processus, d'objets, etc. On pourra attirer l'attention des apprenants sur les particularités de chaque lexique : ainsi, le vocabulaire de l'informatique en allemand est beaucoup plus marqué par l'anglais que dans le lexique informatique français.

De même, la langue de spécialité présente des spécificités syntaxiques et lexicales propres à chaque langue :

<i>en allemand</i>	<i>en français</i>
Donner un maximum d'informations de manière concise, l'allemand va utiliser des attributs - Utilisation de suffixes (par exemple, ideenreich, vergleichbar, verlässlich) - Utilisation de participes (présents ou passés) - Mots composés, par exemple Werkzeugmaschinenfabrik, Hotelbarhocker).	Utilisation de formes impersonnelles - sujet "on" - "il est certain que", "il va de soi que", "il convient de dire que", etc. (processus d'impersonnalisation)
<i>Spécificités communes aux deux langues</i>	
- Tendance à la nominalisation - Très fréquentes utilisations de tournures passives - Propositions relatives (processus de généralisation) - Les temps : différentes valeurs temporelles du présent - Utilisation des relations logiques (cause, conséquence, but)	

3.4.3. Le déroulement du cours de langue de spécialité :

Les contenus de la langue de spécialité doivent être combinés avec les objectifs linguistiques généraux ; l'importance à accorder à la langue de spécialité dépend de l'imbrication des objectifs généraux avec les objectifs spécifiques et du programme du cours. L'articulation entre les objectifs d'apprentissage de la langue de spécialité et les objectifs d'apprentissage linguistiques généraux devra permettre un transfert des acquis linguistiques généraux vers la langue de spécialité et inversement. Par exemple une situation de communication commune, telle que « prendre contact » (par téléphone, par lettre) ou encore « exprimer une opinion » (voir chapitre 2.2) est proche d'une situation de communication professionnelle. En contrepartie, d'autres contenus sont plus spécifiques au domaine de spécialité (par exemple, « vanter un produit », « faire les comptes », « établir un reçu », etc.).

En général, les participants en activité professionnelle disposent d'une expérience et d'une connaissance de la vie professionnelle qu'ils aiment partager avec le reste du groupe. Ils connaissent leurs besoins langagiers, savent les exprimer et demandent un travail linguistique ciblé sur leurs besoins professionnels.

L'identification des besoins et particularités du groupe cible sera déterminante pour le bon déroulement du cours. Le cours de langue de spécialité devrait commencer par un inventaire des secteurs professionnels représentés par les participants permettant de faire émerger les besoins langagiers et donc les

contenus relatifs à la langue de spécialité. Par ailleurs, un tel inventaire procure aux stagiaires une vision globale et précise des domaines professionnels représentés (voir chap. 2.1).

Parallèlement, cette approche permet d'impliquer les participants et d'encourager les initiatives individuelles. On pourrait, par exemple, envisager de demander à des participants de niveau avancé, de présenter leur domaine d'activité à partir de documents apportés ou préparés à plusieurs dans la langue cible. On pourrait même envisager d'associer les stagiaires à la composition du programme.

Quelques exemples d'activités dans le cours de langue de spécialité

La place des différentes activités dans le programme du cours dépend bien entendu des objectifs fixés. Il est néanmoins important de garder une certaine flexibilité dans le programme afin de pouvoir intégrer les propositions émanant de participants ou de compléter une activité pédagogique. Voici ci-dessous quelques exemples d'activités :

- Ø Questionnaire : En tandem, établir dans les deux langues un questionnaire sur les conditions de travail de la profession dans les deux pays : la formation, les évolutions de carrière, le salaire moyen, les horaires de travail, les tâches, les avantages et les inconvénients, etc. Après une mise en commun, les résultats seront résumés dans la langue cible et présentés en classe.
- Ø Mémento professionnel : Elaboration (sur ordinateur ou pas) d'un lexique spécialisé. Ce travail peut être enrichi chaque jour et permettra une révision du vocabulaire vu durant la journée. En faisant travailler chaque tandem sur des domaines précis, on arrive rapidement à un lexique assez riche qui peut être utilisé par tous les stagiaires qui peuvent ainsi élargir et réviser leur vocabulaire en autonomie (seuls ou en tandem). De plus, une telle activité permet de structurer les acquisitions lexicales.
- Ø Traduction d'un texte technique à deux : même si cet exercice semble fastidieux et peu communicatif, il peut générer des échanges riches et intéressants dans les tandems. Les articles doivent être authentiques, courts et actuels pour répondre au mieux aux intérêts professionnels des stagiaires. Il est conseillé de laisser suffisamment de temps aux nombreux échanges entre partenaires tandem et entre tandems. L'objectif de la traduction n'est pas uniquement d'obtenir un bon résultat, mais de développer des stratégies pour surmonter les difficultés de traduction. Aussi, à la fin de l'exercice, si la présentation des traductions est importante, il est indispensable également de discuter du processus de travail.
- Ø Visite d'entreprises et découverte des conditions de travail sur le terrain. Avant la visite les participants devraient avoir préparé leurs questions et les informations qu'ils souhaitent obtenir. En conséquence, les objectifs et contenus de la visite doivent être clarifiés avec le guide chargé de la visite. Cette remarque est également valable pour tout intervenant extérieur.

- Ø Collecte d'informations sur la situation économique et sur le développement local d'une région (type d'entreprises privées / publiques, habitudes d'embauche, etc.).

Le matériel utilisé pour le cours de langue

La préparation d'un cours de langue binational consiste essentiellement à réunir un matériel authentique qui servira de documentation de base et à planifier des visites en accord avec les organisateurs tout en laissant la place, dès le début du stage, aux suggestions et aux documents des participants. Les consignes de travail portant sur des documents professionnels doivent être stimulantes et permettre aux stagiaires de découvrir un vocabulaire spécifique et la réalité professionnelle de l'autre pays afin qu'ils puissent construire et développer une compétence de communication satisfaisante.

Exemples de matériel et de sources d'informations :

- statistiques
- articles de presse
- documentaires audiovisuels
- ressources multimédia (sites Internet, logiciels, etc.)
- cartes, brochures (pour le tourisme en l'occurrence)
- catalogues spécialisés, ou catalogues de vente par correspondance
- revues ou manuels spécialisés
- échantillons de matériaux (bois pour les menuisiers par exemple)
- etc.

3.4.4. Langue de spécialité et apprentissage interculturel

Afin d'éviter bon nombre de malentendus, il est important de connaître et de respecter les normes et règles sociales en vigueur dans le domaine correspondant. Pour être opérationnel dans un secteur professionnel à l'étranger, il faut non seulement en connaître le langage (la langue de spécialité) mais aussi les processus de travail et la signification des différents concepts. La connaissance et l'expérience des écarts culturels est particulièrement importante dans le monde professionnel.

Plus particulièrement, au plan linguistique, certaines expressions, qui ont une traduction directe, recouvrent une signification différente dans l'autre pays. Par exemple, en France on emploiera le terme « stagiaire » (Praktikant / in) pour désigner une personne en cours de formation. Par contre en Allemagne, le mot « Praktikant(in) » ne donne pas d'indication par rapport à son statut dans sa formation professionnelle mais sur sa fonction dans l'entreprise. Il peut s'agir ainsi de personne avec des compétences et des connaissances professionnelles très variées. Et ceci n'est qu'un exemple parmi d'autres pour illustrer les différences interculturelles appliquées un contexte professionnel.

Les différentes approches de travail pour un apprentissage interculturel sont présentées de manière plus détaillée dans le chapitre suivant.

3.5. L'apprentissage linguistique et interculturel : objectifs et démarches pédagogiques

Dans un cours de langue binational, le processus d'apprentissage interculturel est aussi important que le processus d'apprentissage linguistique. Ce chapitre est consacré à la dimension interculturelle du cours de langue binational. Nous verrons comment imbriquer les objectifs et contenus interculturels avec les objectifs linguistiques et présenterons ici bon nombre d'exemples concrets. Nous proposerons, également, quelques conseils pour développer des stratégies d'apprentissage interculturel allant, pour certaines activités, jusqu'à la dimension transculturelle. Enfin un certain nombre d'activités ludiques pour l'apprentissage interculturel seront présentées.

3.5.1. L'apprentissage interculturel des langues : objectifs et contenus

L'apprentissage interculturel est un processus qui s'étend sur toute la durée de la rencontre. Il n'est pas automatique et devra être stimulé et structuré par les enseignants. L'apprentissage interculturel se faisant au niveau cognitif, émotionnel et affectif aussi bien qu'expérientiel, il pourra s'appuyer aussi bien sur des contenus de cours, des supports pédagogiques que sur la communication entre stagiaires pendant la rencontre. Ce processus pourra être explicité à partir de différentes situations de communication extraites de la vie commune des stagiaires permettant de bien mettre en évidence les écarts culturels.

Il n'existe pas une méthodologie unique de l'apprentissage interculturel. La pratique est alimentée par les différentes approches de la pédagogie interculturelle (et de la pédagogie des langues). Sans prétendre à l'exhaustivité, ce chapitre présentera les principales stratégies d'apprentissage interculturel (et linguistique) et détaillera les étapes du processus d'apprentissage en fonction des phases du cours de langue binational.

Le schéma suivant donne des exemples d'activités combinant les objectifs d'apprentissage interculturel avec les objectifs d'apprentissage linguistique (cf. formulation d'objectifs d'apprentissage et de contenus – chap. 2.2) :

Méthodologie	Objectifs	Activités
<ul style="list-style-type: none"> - susciter l'émergence de questions - apprendre à observer, à percevoir - expliquer, thématiser - formuler et identifier ce qui est intéressant, étonnant, négatif et 	Les participants doivent : <ul style="list-style-type: none"> - élargir leurs connaissances sur les deux pays - mettre en relation les deux cultures - centrer, décentrer l'approche culturelle - s'orienter dans une 	<ul style="list-style-type: none"> - collage - comparaisons de particularités culturelles ou linguistiques - jeux de rôle - associogrammes - découverte de la ville - compte-rendus de situations

<p>positif</p> <ul style="list-style-type: none"> - donner et recevoir des informations - discuter avec le partenaire sur les expériences faites ensemble - réflexion, donner du sens - faire prendre conscience - comparer concepts et objets des deux cultures 	<p>autre culture</p> <ul style="list-style-type: none"> - développer des comportements adaptés à ceux du partenaire 	<ul style="list-style-type: none"> - observations - recherche autour de concepts - réalisation d'un produit commun (vidéo B.D., pub, films) - interprétation de gestes, mimiques, bruitages.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.5.2. Stratégies pour l'apprentissage interculturel

Le cours de langue binational s'emploiera plus à développer des stratégies amenant les stagiaires à s'ouvrir à l'Altérité (compétence interculturelle) qu'à collecter des informations et des savoirs sur la culture de l'autre pays (références civilisationnelles). Les stratégies reviennent à encourager une prise de conscience des nuances et des multiples significations de "ce qui m'est propre et ce qui m'est étranger". Elles contribuent par ailleurs à la construction de sens et la mise en perspective des deux langues et cultures 47.

La perception qu'un individu a d'un environnement étranger, est marquée par ses propres références culturelles. Ses expériences personnelles antérieures orientent sa vision, son regard est conditionné par l'attrait particulier (ou non) qu'il porte à l'environnement ainsi que ses possibilités de perception de l'Altérité. La réalité perçue est inconsciemment interprétée, certains aspects prennent une valeur particulière et l'individu cherche à rétablir les relations de cause à effet habituelles dans son environnement d'origine et en occulte d'autres (cf. chapitre 2.3.).

D'après Müller, cette prise de conscience se fait par étapes pour mener à une compréhension de plus en plus complexe de l'environnement interprété, dans un premier temps, par analogie avec des expériences antérieures. L'individu soumet l'autre culture aux mêmes critères d'appréciation que la sienne, ce qui induit des distorsions dans la perception de l'Altérité. Si la culture étrangère n'apparaît pas comme fondamentalement différente, elle pourra alors être mal interprétée.

Du point de vue linguistique, certaines expressions ne recouvrent pas le même champ sémantique en français et en allemand même si le dictionnaire donne une traduction incontestable. Prenons, par exemple, l'aliment de base qu'est le pain / *das Brot* : le nom est connoté différemment dans les deux langues. Pour beaucoup d'Allemands le pain fait partie des repas froids (petit-déjeuner, repas du soir) alors que pour les Français, il est considéré comme un élément indispensable des repas chauds (déjeuner, dîner). Par contre, beaucoup

⁴⁷ Il existe toute une série d'exercices qui reposent sur les travaux de Bernd-Dietrich Müller sur l'apprentissage interculturel et linguistique. Pour leur mise en pratique, voir aussi Bachmann 1996 ou Müller 1986 :33,34

d'autres éléments sémantiques rattachés au pain sont similaires en français et en allemand (voir Bachmann u.a. 1996 : 81).

Le cours binational n'a pas pour objet de comparer point par point les manifestations respectives des deux cultures. Certains concepts cachent des comportements, des habitudes et les valeurs différentes d'une culture à l'autre. Dans le contexte franco-allemand, on peut en citer quelques-uns : famille – *Familie*, forêt – *Wald*, Milieu – *Szene*, de même que autonomie – *Selbstständigkeit*, discipline – *Diziplin* ou honneur – *Ehre*. L'objectif de l'apprentissage interculturel est de déterminer les « équivalents fonctionnels » et les variants entre cultures (chapitre 2.3), de rechercher la signification des manifestations d'une culture par rapport à un contexte donné.

Les cours de langue binationaux constituent un lieu idéal pour prendre rapidement conscience des spécificités de la culture française ou allemande. Les expériences communes et les nombreux contacts avec la culture et la langue cible offrent suffisamment d'occasions aux stagiaires pour identifier et décoder mutuellement des concepts et des comportements, pour les confronter et en discuter afin de mieux les comprendre. Dans le processus d'apprentissage, le partenaire tandem et le groupe permettent de structurer, expliquer et éventuellement corriger la perception de l'autre culture. Afin d'encourager ce processus, il est indispensable de transmettre aux participants des stratégies qui leur permettront de reconnaître et de comprendre les significations de certains concepts.

Bachmann (dans *Zielsprache Deutsch 2/1996* : 79 et dans son manuel *Sichtwechsel-Neu 1996*) propose, entre autres, toute une série d'exercices qui permettent de développer la perception et la compréhension du relativisme culturel. Beaucoup de ces exercices peuvent être adaptés pour des cours binationaux de langue. De nombreuses activités montrent comment les combiner avec des objectifs langagiers par exemple en verbalisant la perception que l'on a de l'autre et de l'autre environnement, en exprimant des impressions personnelles et en formulant des suppositions ou des hypothèses ; les associogrammes permettent de mémoriser le vocabulaire. L'exemple ci-dessous présente une recherche de sens autour du mot « forêt ».

Exercices de sensibilisation

- Ø description et commentaires libres : Cette activité permet d'identifier les mécanismes de perception. Elle consiste à commenter librement des objets, des images ou des bruits. Dans un premier temps, chacun consigne par écrit ses associations d'idées, puis dans un deuxième temps, elles sont interprétées et comparées en tandem ou en petit groupe binational. Les enseignants constateront souvent que les participants ne font pas la distinction entre description et interprétation subjective (d'une image, par exemple). Cette distinction est pourtant indispensable à toute prise de conscience réfléchie et à la construction de sens. Pour s'entraîner à ce travail de différenciation, les participants, individuellement, décrivent des photos de scènes de la vie quotidienne puis en font une interprétation en petits groupes mononationaux et en discutent ensuite en grand groupe binational. La phase intermédiaire en groupe mononational permet de faire une distinction entre la perspective individuelle et la perspective partagée par un groupe de personnes de la même culture.

Ø Découverte de l'environnement en mobilisant les cinq sens, offre un autre style d'activité de perception.

Découverte d'une ville

<p>Groupe I ECOUTER Allez en ville.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. concentrez vous sur les sons et notez les (sons dominants, sons particuliers, etc.) 2. Concentrez vous sur les conversations, que disent les gens ? notez quelques phrases, comment parlent-ils (rythme) ? <p>Préparez une présentation écrite de ce travail.</p> <p>Groupe II : VOIR Allez en ville.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observez les gens. Que remarquez-vous ? (Vêtements, comportement, gestes ? etc.) 2. Regardez les bâtiments et le paysage urbain. Que remarquez-vous ? quelles sont les caractéristiques des maison, des bâtiments officiels, des magasins ? <p>Préparez une présentation écrite de ce travail.</p> <p>Groupe III : SENTIR Allez en ville.</p> <p>Au cours de votre promenade dans la ville, faites attention aux odeurs.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que ces odeurs sont agréables ou pas ? 2. Est-ce que vous connaissez toutes les odeurs ? 3. Caractériser les (associations) 4. Discutez-en en groupe <p>Faites une présentation écrite de ce travail.</p>	<p>Gruppe I : HÖREN Gehen Sie in die Stadt.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Konzentrieren Sie sich auf die Geräusche. Notieren Sie sich die Geräusche (dominante Geräusche, besondere Geräusche, usw.) 2. Konzentrieren sie sich auf Gespräche. Was sagen die Leute ? Notieren Sie ein paar Sätze. Wie sprechen die Leute (Rhythmus)? Halten Sie bitte Ihre Ergebnisse schriftlich fest. <p>Gruppe II : SEHEN Gehen Sie in die Stadt.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachten Sie die Leute. Was fällt Ihnen auf? Kleidung ? Verhalten ? Gestik ? usw. 2. Sehen sie sich die Gebäude und das Stadtbild an. Was fällt Ihnen auf? Wie sehen Wohnhäuser, offizielle Gebäude, Läden usw.aus? <p>Halten Sie bitte Ihre Ergebnisse fest.</p> <p>Gruppe III : RIECHEN Gehen Sie in die Stadt.</p> <p>Achten Sie bei Ihrem Spaziergang durch die Stadt besonders auf die Gerüche.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sind die Gerüche angenehm oder nicht? 2. Kennen Sie alle Gerüche ? 3. Charakterisieren Sie die Gerüche (Assoziationen)? 4. Diskutieren Sie in der Kleingruppe über die Gerüche. <p>Halten Sie Ihre Ergebnisse schriftlich fest.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Construction de sens

- ∅ Associogrammes : Les associogrammes se prêtent bien à la construction de sens autour d'un concept. Tout d'abord individuellement (ou par petits groupes de locuteurs natifs), chacun exprime ses associations d'idée. Elles sont ensuite mises en commun (par ex. autour du concept de famille). Les associogrammes résultant de ce travail peuvent être regroupés en groupe mononational et constituent alors un associogramme correspondant à une culture donnée. Le parallèle entre les résultats de deux groupes culturels différents peut servir de base à la suite du travail en tandem ou en petit groupe binational. Cette deuxième étape du travail s'articulera autour des questions suivantes : « que signifie famille en France, / en Allemagne ? qui en fait partie ? qui n'appartient pas à la famille ? quels sont les espaces réservés à la famille ? quelle est la relation des personnes au sein d'une même famille ? existe-t-il un chef de famille ? quels rôles ont les différents membres de la famille ? » .

- ∅ Collage sémantique : Selon le même principe, on peut faire des collages. En plus de l'associogramme, les participants peuvent utiliser des photos, images et textes. Cette activité en petits groupes est certes moins spontanée, mais elle permet d'établir des parallèles plus larges entre les concepts.

- ∅ Recherche de contraires et hiérarchisation : Une autre variante, serait de prendre des contraires comme les deux opposés d'un champ sémantique (par ex. : privé – public ; cher – bon marché ; sain – malsain ; etc.). Les participants recherchent un certain nombre d'éléments qui entrent dans ce même champ La hiérarchisation se fait ensuite en groupe binational (grand ou petit). Les discussions mettent bien en évidence les différences d'appréciation d'ordre individuel et/ou d'ordre culturel (c'est-à-dire entre Français et Allemands), de sentiments ou de convictions (par ex. : qu'est-ce qui est considéré comme malsain en France / en Allemagne ? qu'est-ce qui relève du privé en France / en Allemagne ? qu'est-ce qui relève du publique ?).⁴⁸

La mise en perspective des deux cultures

La mise en perspective de deux cultures requiert une approche spécifique qui aide les apprenants à reconnaître et à expliquer leur propre imprégnation culturelle par contraste avec l'autre culture. Se prêtent particulièrement bien à cet exercice, toutes les activités qui amènent à comparer des schèmes langagiers ou gestuels (gestes, mimiques, etc.), comme par exemple, nier, saluer, formuler une invitation, etc. Avec les niveaux intermédiaires et avancés, ce travail peut être suivi d'exercices d'analyse de la communication qui comprennent, entre autres, un travail lexical assez intensif. On peut également, dans le domaine de la langue de spécialité, faire une analyse langagière d'écrits commerciaux ou comparer la forme et la présentation de textes

⁴⁸ Bachmann (1995 : 83)

professionnels. Ces activités ont pour objectif la prise de conscience des normes de différentes sortes de texte et des rituels langagiers (voir aussi, les dysfonctionnements dans la communication interculturelle, chap. 2.3).

3.5.3. Echange d'informations et d'expériences

Les systèmes socio-politiques français et allemand sont construits de façon très différente et les Français ou les Allemands pensent et perçoivent les réalités sociales différemment. La mise en perspective des systèmes scolaires français et allemand, sujet à discussion récurrent dans presque tous les cours de langue binationaux, montrera comment structurer un échange d'informations et d'expériences fructueux.

C'est au locuteur natif de renseigner son partenaire sur son propre système scolaire, le rôle des enseignants étant de mettre à disposition une documentation de base telle que photos, documents, cartes, etc. Les participants, à partir de leur propre cursus scolaire ou de leur formation professionnelle, peuvent expliquer le système scolaire dans sa globalité. L'enseignant devra veiller néanmoins à corriger les variations régionales ou les spécificités professionnelles voire les modifications qui ont eu lieu dans le système scolaire depuis lors. Jusque-là ces informations relèvent de ce que l'on appelle « civilisation » en français ou « Landeskunde » en allemand. Dans le tandem, l'échange d'informations et d'expériences permet de mettre en évidence des expressions ou des réalités qui n'ont pas de traduction directe dans l'autre culture : par exemple « proviseur », « brevet », « terminale ES » en français ou encore « Leistungskurs », « Diplomarbeit », etc. Pour la plupart des tandems, ces expressions et concepts sont difficiles à expliciter et ne pourront être clarifiés qu'avec l'aide de documents offrant une vision d'ensemble du sujet donné.

L'échange d'expériences est tout aussi important. Dans le cas des systèmes scolaires, par exemple, il est intéressant que chacun des partenaires tandem présente sa biographie d'apprenant. Les informations données par le partenaire se réfèrent à une expérience vécue et permettent de mieux faire comprendre ce qui se cache derrière certains mots. En règle générale, mieux que l'échange d'informations, il permet d'établir une relation entre les deux cultures, de réfléchir sur les particularités propres à chacune, d'adopter la perspective du partenaire afin de le comprendre et de se laisser enrichir par son point de vue.

La démarche pédagogique présentée ci-dessous aborde l'échange d'informations et d'expériences par une explication mutuelle des systèmes scolaires respectifs. Cette démarche s'applique à un niveau intermédiaire ou avancé.

- Ø Eveiller la curiosité des participants : L'objectif est tout d'abord d'éveiller l'attention des participants et de susciter des questions sur les systèmes scolaires français et allemand. Par exemple, les participants, en tandem, peuvent travailler avec la bande dessinée de Claire Brétécher (Agripine) qui se prête particulièrement bien à cet exercice parce qu'elle pointe un certain nombre d'éléments « typiquement français » du système scolaire

français. Les participants français comprennent immédiatement les particularités auxquelles l'auteur fait allusion et peuvent, jusqu'à un certain point, les expliquer à leur partenaire tandem. Les questions des participants allemands éveillent la curiosité des Français et leur permettent de déduire un certain nombre de différences interculturelles entre les deux systèmes : « si mon partenaire allemand me pose cette question, cela signifie que cet aspect est différent dans son système scolaire ». Il est possible de reprendre ce processus, dans une conversation libre, en grand groupe binational et de sensibiliser les participants sur les divergences d'un système à l'autre. Pour le système scolaire allemand, les caricatures de Marie Marcks se prêtent très bien à cet exercice.

- Ø Donner des informations et expliquer : De nouveau en tandem, les stagiaires peuvent comparer les deux systèmes à l'aide de schémas. Chaque tandem reçoit une tâche différente en fonction du parcours scolaire (ou parcours de formation professionnelle) des stagiaires. La variation des activités rendra la présentation en plenum plus intéressante. En langue maternelle, chacun explique à son partenaire son système et généralement son cursus scolaire. Les enseignants peuvent alors compléter les informations et les explications (pour les aspects linguistiques, voir également chap. 3.1 : lexique, 3.6 choix de la langue – 3.7 : stratégie de correction). Les participants doivent accepter le fait que tout ne pourra pas être traduit (du moins, pas dans cette phase) et que dans certains cas, la signification ne sera clarifiée qu'ultérieurement. Il faut éviter les « mauvaises » traductions.
- Ø Présenter en plenum et faire ressortir les mots clés : Après une présentation des résultats des tandems, les enseignants doivent faire ressortir les principales variations entre les deux systèmes et notamment celles qui ne sont pas forcément évidentes. Prenons l'exemple du "bac" ou du "Abitur". Les Français traduisent « bac » par « Abitur » et inversement sans réellement prendre conscience combien ces deux examens sont éloignés l'un de l'autre tant dans leur conception que dans leur mise en pratique. Il en va de même pour « école maternelle » / « Kindergarten », « concours » et « Eingangsprüfung », etc. En plenum, les locuteurs natifs doivent alors répondre aux questions et expliquer les réalités et principes fondamentaux que recouvre l'expression.
- Ø Personnaliser les systèmes : Chacun des partenaires du tandem explique à l'autre son parcours de formation. Par la suite, en plenum, seront présentés les différents types de Bac ou de Abitur (y compris les bac professionnels) ainsi que le déroulement de l'examen et les débouchés. Pour faciliter la compréhension de la variété des parcours scolaires, les diverses possibilités devraient, dans l'idéal, être visualisées par le biais de schémas.
- Ø Interpréter et discuter : Chaque stagiaire écrit sur une fiche le mot qui, selon lui, caractérise le système de l'autre pays. Les fiches sont affichées et lues. Les locuteurs natifs réagissent aux idées qui reflètent,

selon eux, le regard extérieur porté sur leur propre système. Les enseignants les interrogent sur la perception qu'ils ont de leur système (phase de centration – voir chap. 2.3). Puis, les non-natifs doivent ensuite nommer les similitudes ou équivalents existants dans leur propre système (phase de décentration). Ces regards croisés sur le système de l'autre et le va-et-vient entre centration et décentration permettent de réfléchir sur les comportements et concepts du partenaire étranger pour mieux percevoir sa perspective et son mode de pensée (décentration). Cette activité a pour objectif de faire prendre conscience aux stagiaires qu'ils perçoivent le système de formation étranger à travers des « lunettes », ou filtre culturel, fortement marqué par un système donné. Leur système de référence n'est pas universel et va, au contraire, orienter le regard porté sur l'autre culture. La reconnaissance des critères et schémas de pensée du(es) partenaire(s) et une meilleure connaissance de l'autre contribuent non seulement à une compréhension mutuelle mais aussi à un élargissement de ses propres horizons. Cette dernière étape de prise de conscience et de réflexion porte sur la méta-communication.

L'objectif principal de ces phases étant la compréhension et l'échange mutuel, ce travail doit être fait en plenum ou en groupes binationaux avec, dans chacun des groupes, un enseignant pouvant, le cas échéant, traduire, reformuler, animer les discussions, modérer ou interrompre les polémiques pour garder le débat au niveau de la méta-communication. De plus, l'enseignant sera amené à donner des informations complémentaires ; en bref, il va jouer le rôle de médiateur, rôle qui réclame une bonne connaissance des deux pays mais aussi des compétences pour l'animation de débats.

Autres possibilités d'exploitation

Si le thème traité ne nécessite pas une exploitation en grand groupe binationnel, la mise en commun pourra être suivie de productions de textes en tandem transposant les discussions dans l'autre langue (dans la mesure où cela n'a pas été suffisamment fait lors des débats). Il est possible également de demander aux stagiaires de produire d'autres types de textes tels que des synthèses, des discussions, des portraits, des textes en prose ou des dialogues mis en scène (voir également chap. 3.6 et 3.2).

Apprentissage transculturel par le biais du collage

La compétence transculturelle est un élargissement de la compétence interculturelle. Elle repose sur la spécificité du cours de langue binationnel où les apprenants sont en situation de communication réelle avec des locuteurs natifs de la langue cible et donc en contact direct avec la culture cible. Les participants ne se préparent généralement pas à cette situation et la vivent au présent, passant continuellement du rôle de locuteur natif à celui du locuteur non-natif. La présence simultanée de deux langues et deux cultures les soumet à un changement de perspectives continu. La coexistence des deux cultures et les comparaisons qui en découlent transforment le processus d'apprentissage

interculturel en un processus d'intégration où les composantes culturelles sont renégociées et redéfinies ensemble. Les perspectives respectives des deux groupes d'apprenants se confondent. Les étapes de l'apprentissage interculturel vers un apprentissage transculturel (qui dépasse donc les deux cultures) sont décrites au travers de l'exemple du collage qui va suivre.

Dans un premier temps, il s'agit de faire prendre conscience aux participants ou au groupe mononational des modes de perception propres à leur culture. Cet auto centrisme se fait dans la représentation de soi / du groupe par rapport à un autre groupe, dans le cas présent, le groupe partenaire.

Collage : *"...c'est comme ça que nous NOUS voyons"*.
Les participants français font un collage sur le thème de la « France » et les Allemands font la même chose pour leur pays (représentation de soi).

Dans une deuxième phase, il s'agit d'attirer l'attention sur tout ce qui est étranger et d'en prendre conscience.

Collage : *"...c'est comme ça que nous VOUS voyons."*
Les Français font un collage sur « l'Allemagne », les Allemands font de même pour la France (représentation de l'Autre). Tous les collages sont affichés.

Les étapes qui suivent ont pour objectif de comparer les deux cultures et le rapport qui les lie. Un processus de négociation culturelle avec le(s) partenaire(s) se fait dans l'alternance de phases de perception de soi et de phase de perception de l'Autre. Ce processus correspond à un positionnement par rapport à l'Altérité.

Chaque groupe à son tour regarde les collages des deux groupes et commente les productions (c'est-à-dire, le regard de chacun des groupes puis prépare une liste de questions). Les deux groupes avaient auparavant travaillé dans des pièces séparées.

Cette étape vise une évaluation et une interprétation du produit commun. Ultérieurement, dans la phase de construction de sens, les participants pourront s'approprier de manière sélective de nouveaux points de vue ou de nouveaux comportements et pourront relativiser, en partie corriger, les stéréotypes existants.

Les deux groupes se présentent réciproquement leurs collages, répondent aux questions de l'autre groupe et discutent ensemble.

Cette étape consiste à faire, en accord avec le partenaire, une synthèse commune des deux perspectives. Le résultat de cette synthèse doit être homogène et nouveau. L'élaboration d'un contenu commun et l'objectif d'une production commune permet un processus d'apprentissage transculturel.

A la suite de cette étape, ou plus tard dans le cours de langue binational, les participants peuvent élaborer un nouveau collage commun (éventuellement sur un autre thème, comme par exemple, l'école franco-allemande, une entreprise « idéale » franco-allemande).

Alors que les trois premières phases de cet exercice sont des phases typiques d'un processus d'apprentissage interculturel, les étapes 4 puis 5 représentent la transition et l'élargissement de la perspective vers un processus d'apprentissage transculturel. Les deux dernières étapes ne peuvent être mises en place que dans la rencontre effective de participants venant de deux pays différents. La construction commune de sens à travers la création d'un produit commun nouveau avec le partenaire d'une autre culture occupe sans doute la place centrale. Ce travail passe par un processus de négociation culturelle et linguistique partagée (y inclus le choix de la langue, la régulation linguistique, le choix et la variation des thèmes, la répartition des temps de parole, la négociation d'objectifs et de moyens). Cette étape permet, dans les cours de langue binationaux, un transfert transculturel des savoirs, des idées, des points de vue et des impressions (alors que l'apprentissage interculturel se limite à la mise en perspective et la comparaison d'opinions et d'objets).

L'apprentissage transculturel est possible dans les phases où les stagiaires élaborent un produit commun (par exemple, la préparation en commun d'un rapport de stage) ou ils négocient un programme d'activités libres ou l'organisation du quotidien. En conclusion, toutes ces activités nécessitant une négociation qui n'aura pas pour objet d'exposer la variété des cultures en présence, mais bien de créer de nouveaux points de vue. Les techniques d'apprentissage par la découverte, la recherche personnelle, l'improvisation, d'activités ludiques et le travail sur projet favorisent ce processus d'apprentissage.

Construction de sens autour d'un concept : travail sur projet

Le travail sur projet, utilisé dans les cours de langue binationaux, permet aux participants de travailler de manière autonome et responsable sur plusieurs jours autour d'un thème et d'une tâche. Cette forme de travail permet d'atteindre également des objectifs d'apprentissage transculturel. La recherche sémantique sert souvent de point de départ au travail sur projet et peut évoluer vers une recherche, sur plusieurs jours, autour d'un thème. L'exemple proposé ici autour du concept de la " forêt / *Wald* " montre l'ampleur du projet ainsi que les différentes stratégies d'apprentissage interculturel décrites dans ce chapitre, telles que la sensibilisation, la construction de sens et la mise en perspective de deux cultures.

A partir d'un concept culturellement marqué, les stagiaires doivent faire des recherches de terrain et présenter une comparaison des champs sémantiques correspondant au mot dans chacune des deux cultures. L'objectif est de faire prendre conscience aux apprenants que chacune des cultures influence différemment la perception et l'interprétation d'un même fait et que des concepts apparemment semblables peuvent cacher des réalités

socioculturelles différentes. Enfin, l'interprétation de faits culturels est étroitement liée à l'histoire et au développement du concept en question dans sa culture de référence.

Lors de la planification d'un projet binational sur le thème de la forêt / *Wald*, il faudra veiller à ce que les techniques de décodage et les stratégies de compréhension proposées mettent en évidence les différentes significations du concept dans chacune des deux cultures afin d'éviter les malentendus. Les procédés de sensibilisation linguistique, présentés dans ce chapitre (tels que les exercices de sensibilisation ou la recherche sémantique), se prêtent idéalement bien à cet exercice. L'exemple suivant montrera une activité pour la construction de sens type, telle qu'elle peut être réalisée dans un cours de langue binational.

Ø Début de l'activité pour la construction de sens : Associogrammes

Pour la plupart des thèmes, on peut demander aux participants de faire, à partir d'un mot, en l'occurrence «forêt », un associogramme individuel, puis un associogramme plus large pour le groupe mononational.

Ø Interprétation des associogrammes : hypothèses

Les tandems ou les groupes binationaux interprètent les associogrammes et émettent des hypothèses sur ce que signifie « la forêt » en France et ce que signifie « *Wald* » en Allemagne. Les premiers constats mettent en évidence que le champ sémantique français de « forêt » n'est que partiellement comparable au champ sémantique allemand de « *Wald* ». Les participants émettent l'hypothèse que le mot « la forêt » ne signifie pas la même chose pour les Français que « *Wald* » pour les Allemands. Il semble que les Allemands aiment se promener dans la forêt (*im Wald spazieren gehen*), que selon les régions de l'Allemagne, différents types de personnes vont dans la forêt. Cette phase permet aux participants d'exprimer leurs préjugés, leurs stéréotypes, des généralisations et les expériences personnelles. Par exemple, l'expérience montre qu'à priori, la forêt (*Wald*) semble être une part d'environnement beaucoup plus indispensable aux Allemands qu'aux Français. Ce phénomène se retrouve dans l'expression « *der Wald stirbt* » (la forêt meurt) qui traduit une personnalisation de la forêt. Les expressions françaises en lien avec le mot forêt expriment une relation plus distante avec la forêt.

Ø Préparation de la recherche de terrain

La curiosité des stagiaires est éveillée et ils choisissent les lieux, les situations et les personnes qu'ils veulent observer et rencontrer dans la forêt. Ils préparent des questionnaires et établissent un plan de travail. En fonction de leurs intérêts, les participants constituent les tandems. Il est intéressant de donner en partie des tâches différentes aux tandems et petits groupes binationaux, et en partie la même tâche à plusieurs tandems. La coordination des activités peut, selon les groupes, être laissée aux participants ou être assurée par les enseignants. Les enseignants répartissent le matériel de recherche tel que magnétophones, etc. Certaines techniques de recherche de terrain,

notamment des techniques d'interviews doivent être répétées au préalable dans les deux langues.

Ø Recherche sur le terrain

Suivant une méthodologie proche du journalisme d'investigation, les participants se transforment en enquêteurs et vont en tandem ou en petit groupes binationaux dans la forêt. Leur tâche est de rassembler le plus de documents possible autour du thème de la forêt : dessins, photos, documents authentiques, interviews (interviews sur et dans la forêt). Sans oublier, bien entendu, des exercices de perception avec les cinq sens. Les hypothèses faites pendant le cours sont enrichies et vérifiées par les points de vues subjectifs, les opinions des observateurs et des interviewés. De nouvelles hypothèses sont formulées et de premières explications peuvent déjà être données. En règle générale, le processus de découverte et d'observation se fait en tandem, de sorte que les perspectives culturelles respectives et le travail linguistique se fait continuellement en parallèle pour les deux langues ce qui permet l'alternance entre prise de conscience de sa propre culture et prise de conscience de la culture de l'Autre.

Ø Première mise en commun en tandem et en petit groupe

De retour en cours, les tandems échangent leurs idées et résultats avec les autres tandems qui ont travaillé sur la même tâche. Pour une activité de construction de sens à partir d'observations de terrain il est difficile d'obtenir, à partir des différents éléments, une représentation culturelle globale du mot utilisable. Il est important à ce stade de compléter les recherches de terrain par d'autres procédés de recherche complémentaires, par ex. une recherche par mots-clés dans le dictionnaire ou sur Internet et/ou par des textes courts choisis par les enseignants. Ces informations complémentaires apportent alors une vision objective qui complète les observations faites par les participants.

⁴⁹

Ø Préparation de la présentation : Les tandems préparent la présentation de leurs résultats (par exemple, sous forme d'un collage). On constate souvent que les résultats sont présentés en deux pôles plutôt que par contraste. Il est important à cette étape que toutes les composantes du sens soient présentées et puissent être confrontées avec les composantes de l'autre langue.

Ø Présentation et discussion en plenum : Les participants comparent et discutent les résultats des autres tandems. Les champs sémantiques sont reliés les uns aux autres et relativisés. Cela amène à des tentatives d'explication et à des comparaisons intenses entre la culture d'origine et la culture cible. Pour finir, les hypothèses de départ sont comparées avec les résultats. De ces travaux découlent des réflexions sur les équivalents sémantiques (quel concept couvre le même champ

⁴⁹ Voir également Bischof/ Borchard

sémantique, a la même fonction, comment sont-ils ? quels sens ont-ils ?).

- Ø Choix de la langue et changement de lieu : Le choix de la langue pour la recherche de sens dépend du / des lieux où elle sera faite et si elle se fait dans chacun des pays. Dans le meilleur des cas, bien entendu, la recherche sémantique est commencée dans un pays et continuée sous forme de recherche thématique dans l'autre pays. Les participants qui font la recherche de sens dans leur propre pays, et donc en grande partie dans leur langue maternelle, devront aider et encourager les recherches de leur partenaire. Ce rôle est au moins aussi motivant que celui du participant étranger qui change de perspective grâce à l'assistance linguistique de son partenaire et acquiert de nouvelles expériences au cours de ses recherches. Si la recherche de sens ne se fait que dans un des deux pays, il faudra accorder plus d'importance à l'analyse des phénomènes de la culture cible à travers des textes et autres supports ainsi qu'à travers le vécu et les expériences des locuteurs non-natifs.
- Ø Recherche thématique : Si le thème le permet, l'enseignant peut proposer – éventuellement après le changement de lieu et de pays - de poursuivre la recherche de sens par une recherche thématique. Dans un premier temps, les participants établissent des questionnaires pour approfondir le thème et – en variant selon les tandems – continuer à faire des recherches sur le thème forêt / *Wald*. Le groupe choisit les aspects qu'il veut approfondir. Les uns pourront rassembler des textes littéraires autour du thème (pour des niveaux linguistiques avancés), d'autres iront sur le terrain interviewer des experts (gardes-forestiers, associations de protection de l'environnement, propriétaires de bois, etc.). Les aspects choisis seront étudiés plus en détails, un certain nombre de documents rassemblés (photos, enregistrements audio, dessins, notes, documents, interviews...). Dans la recherche thématique également, les « informations objectives » (faits et données chiffrées) constituent des éléments indispensables à la découverte de la culture et des réalités du pays parce qu'ils donnent des indications sur les structures sociales et mentales françaises et allemandes. Par contre, dans le cas de la recherche de sens seule, les informations objectives restent en arrière-plan et permettent d'expliquer et d'évaluer les expériences individuelles.

Pour initier un processus d'apprentissage transculturel, autant que pour présenter leurs résultats, les participants devront préparer une production commune (par exemple, un film vidéo, une mise en scène, etc.) qui mettra en lumière les différents points de vue et fonctions du thème forêt / *Wald* dans chacun des pays. On peut également imaginer des montages photos, l'exposition d'affiches, des descriptions écologiques / biologiques. Il est important de relier ce travail thématique au travail linguistique ; en règle générale, il est conseillé de faire un glossaire thématique afin de systématiser les acquisitions linguistiques. Quoiqu'il en soit le travail linguistique permet de

retravailler le thème, d'améliorer et de présenter le produit commun (voir chap.3.1).

Les expériences faites lors d'un travail interculturel sur projet dans les cours de langue binationaux montrent, qu'il vaut mieux faire la recherche thématique à un niveau de connaissances générales. Pousser la recherche plus loin dans les aspects scientifiques peut faire surgir des disparités entre les participants, les uns étant experts, les autres étant novices. Par contre les thèmes plus généraux, concrets et faciles à expérimenter (tels que la presse, la protection des consommateurs, la culture culinaire) se prêtent bien à un parallèle entre cultures et laissent plus de latitude à chacun pour partager ses expériences.

3.5.4. Les jeux comme support d'apprentissage interculturel

Par delà l'approche langagière de l'apprentissage interculturel, la pédagogie interculturelle propose une grande variété d'activités ludiques qui permettent d'initier un apprentissage interculturel. Déjà, le jeu, en soi (et notamment l'idée du jeu, les règles, les objectifs, la durée, l'intensité, etc.) constitue une composante culturelle intéressante à thématiser.

Le critère déterminant du choix du jeu se définit par "une plus grande ouverture vers l'étranger, l'inconnu et le non identifié dans l'autre culture" (Rademacher 1991 : 11). L'approche ludique du processus d'apprentissage interculturel peut répondre à divers objectifs, tels que :

- w Eveiller l'intérêt et la curiosité pour ce qui est "Autre "
- w Prendre conscience de ses propres schèmes culturels,
- w Acquérir un savoir sur l'autre culture,
- w Augmenter la capacité de perception et d'identification de différences culturelles,
- w Identifier les variants et invariants culturels,
- w Sensibiliser aux phénomènes d'empathie,
- w Renforcer la capacité à gérer des situations conflictuelles
- w Prendre conscience des préjugés.

Le choix de l'activité sera donc fait en fonction de l'objectif désiré, mais aussi en fonction de la durée de jeu, sa préparation, le comportement des participants dans le jeu, sa propre motivation par rapport au jeu en question, le déroulement du jeu et les possibilités de changer les règles.

Quelques conseils pour le choix d'un jeu.

- Ø La qualité prime sur la quantité : il vaut mieux proposer moins de jeux, mais bien les connaître et bien les préparer afin que le jeu conserve intensité et efficacité.
- Ø L'évaluation du jeu : en fonction de l'objectif et du déroulement du jeu, il faut procéder à une évaluation de la méta-communication ; les paroles et situations pendant le jeu font, alors, l'objet d'une réflexion ainsi que certaines situations conflictuelles.

- Ø Si le jeu est utilisé dans un objectif d'apprentissage interculturel, il est important de le resituer par rapport aux autres activités en lien avec le processus d'apprentissage interculturel.
- Ø Les équipes enseignantes doivent se sentir libres d'adapter les règles du jeu aux participants, à la dynamique du groupe et aux différentes situations.
- Ø Il est possible que des participants refusent d'entrer dans le jeu, notamment du fait de la connotation culturelle liée au jeu et/ou d'expériences négatives. Il faut en tenir compte et approcher les activités ludiques avec précautions.
- Ø Les jeux, leurs règles et leur pratique reflètent le groupe social, la société, la culture et, dans certains cas, l'époque à laquelle ils étaient joués. C'est pour cette raison que l'utilisation de jeux ou l'information sur les jeux fournissent des informations sur les variants et invariants inter et intra culturels.
- Ø Les règles d'un jeu sont prédéfinies mais elles peuvent varier dans leur interprétation. Pas pendant le jeu, mais lors de négociations, de définition ou d'interprétation des règles ce qui représente, en soi, déjà un processus d'apprentissage.
- Ø Le jeu a une fonction intégrative et tous les joueurs doivent participer activement au jeu. Par le jeu, le groupe développe un sentiment de collectivité et de solidarité. Le fait d'accepter, pour les besoins du jeu, un rôle nouveau ne correspondant pas à la réalité, peut aider le stagiaire à transformer son rapport à la réalité. En jouant un rôle qui leur était jusque-là inconnu, les participants peuvent développer leur capacité à l'empathie.
- Ø Les jeux reflètent une réalité et la simule. Bien que l'activité ludique ne représente qu'une partie ou une synthèse de la réalité, ils reflètent les rapports entre les personnes et permettent ainsi une expérimentation directe utilisée dans les cours de langue binationaux pour le déblocage et la prise de conscience de sa propre culture et de la culture étrangère.
- Ø Les jeux offrent aux participants « un espace protégé » permettant de simuler la réalité.

Propositions de jeux

Le chapitre 2.1. propose déjà quelques jeux pour aborder un apprentissage interculturel (découverte de la ville, jeux pour faire connaissance, etc.). Les jeux proposés ci-dessous visent à la sensibilisation et la perception de soi et d'autrui.

- Ø Bafa/Bafa : pour le déroulement de ce jeu cf. OFAJ, “L’animation linguistique dans les rencontres de jeunes “, 2000, p.84.
- Ø Le jeu du miroir (durée : 1 heure environ) : Les Allemands miment, par une série de sketches, tout ce qui les frappe chez les Français (aspects positifs et négatifs) et inversement. Pour renforcer le trait, on peut donner la consigne d'exagérer ces aspects. Ce jeu fait émerger les impressions et perceptions sur l'Autre.
- Ø Roman-photos (durée : entre 1 et 3 heures) : Photos, cartes postales ou images extraites de magazines sont étalées sur une grande table. Chaque participant regarde les photos pendant 10 minutes puis en choisit deux. Si plusieurs personnes ont fait un choix identique, elles se réunissent en petit groupe. Les groupes plus importants sont répartis en petits groupes de 4 à 8 personnes. Chacun raconte l'histoire qu'il construit à partir de ces photos et justifie son choix. A la fin, les petits groupes peuvent raconter une histoire commune et la présenter en plenum. (Rademacher 1991 : 196). Variante possible : les enseignants définissent un thème pour toute la durée du jeu. Les photos relancent la discussion autour du thème. Chacun montre sa photo et explique en quoi elle est en rapport avec le thème.

3.6. Choix de la langue

Dans le cours binational, l'utilisation de chacune des deux langues doit être réfléchi, équilibrée et planifiée de sorte à maximiser l'apprentissage pour chacune des deux langues. Ce chapitre traite du choix et de la définition (ou non) de la langue en fonction des phases du cours et en fonction des différentes phases de travail.

3.6.1. Justifier le choix de la langue.

Il est important de définir quelle langue est parlée dans quelle phase du cours et par qui. Dans le cours de langue binational, l'utilisation des deux langues doit être planifiée et réfléchi lors de la préparation. Il peut être intéressant de choisir la langue en fonction du lieu, de la situation de communication concrète du tandem, de la consigne ou des documents de travail.

Ainsi, pour chaque activité, les enseignants devront donner des indications précises sur la langue de travail ou laisser explicitement les stagiaires libres de choisir. Le cours de langue binational se définit comme un « espace de communication » : il permet, d'une part, une communication réelle, naturelle et non-dirigée ; il constitue, d'autre part, une situation d'apprentissage didactisée ayant pour objectif de guider la communication en vue d'un apprentissage qui se doit de préparer et d'anticiper les situations de communication futures avec d'autres personnes. Dans le cours, les deux langues sont toujours présentes. Les participants peuvent être, selon les situations, libres ou non du choix de la langue qui sera déterminé par le lieu (salle de détente, ou salle de cours), l'application d'une consigne concrète pour l'apprentissage ou au contraire la

communication libre, la présence de matériel (dans l'une des deux langues) et/ou la présence (ou l'absence) de l'enseignant.

L'expérience a montré que trop souvent les stagiaires ne perçoivent pas clairement l'importance du choix de la langue. Si, dans un tandem, on laisse les apprenants libres de choisir leur langue de communication, dans la plupart des cas une langue devient dominante ; c'est, d'après l'expérience, la langue maternelle du partenaire « le plus faible » et donc le partenaire « le plus fort » qui impose alors son intérêt pour la langue étrangère. Le partenaire « plus faible » n'arrive pas alors à s'imposer et le déséquilibre entre les deux langues s'accroît. Il existe bien entendu des exceptions, mais on peut dire que la motivation personnelle des apprenants et leur désir de faire des progrès constituent les principaux paramètres dans le choix spontané de la langue. Il faut rajouter à cela que les enseignants ont constaté que les participants français ont plus tendance à utiliser leur langue maternelle que les Allemands. Le mélange des deux langues (chacun parle la langue qui lui passe par la tête) constitue un obstacle à l'acquisition linguistique, au même titre qu'une séparation rigide des deux langues élimine toute possibilité d'une approche contrastive et contextuelle de la langue (par ex.: dans les tandems ou le grand groupe, une heure en français puis une heure en allemand).

Le cours de langue binational repose sur l'authenticité de la communication. Les participants doivent apprendre à comprendre des séquences plus ou moins longues dans la langue cible, prendre leur partenaire comme modèle tout en apprenant à réagir de manière adéquate et/ou en pouvant l'interrompre. Les deux partenaires doivent pouvoir présenter et discuter le plus de faits possible et exprimer ou négocier leurs idées et opinions dans chacune des deux langues. Par ailleurs, les participants doivent être attentifs à parler leur langue maternelle lentement et clairement sans changer aussitôt de langue en cas de difficulté de compréhension.

Le contrat didactique

La notion de "contrat didactique" qui lie les deux partenaires du tandem est particulièrement importante parce que ce contrat amène les deux apprenant à fixer des règles de communication, telles que la fréquence des corrections, les changements de langues, les recours possibles à la langue maternelle ou au dictionnaire, etc. Les deux partenaires déterminent ensemble leur parcours d'apprentissage et les procédés de soutien et d'entraide (voir aussi les exercices de sensibilisation pour le travail en tandem, chap. 3.7).

Bien entendu, ces règles ne peuvent être fixées uniquement par les apprenants. Les enseignants doivent les aider, notamment en explicitant et en rappelant certains objectifs d'apprentissage ou procédés d'explication de vocabulaire et de correction du partenaire (voir également chap. 3.7). La connaissance des stratégies naturelles de communication et les particularités de la relation enseignant-apprenant contribuera sans doute aux interactions dans le tandem.

Aussi les stagiaires devront prendre conscience des stratégies langagières et des formes de communication dans les phases tandem qui constituent, d'une part, une situation d'apprentissage / enseignement spécifique (avec ses comportements d'apprentissage et d'enseignement propres) et qui représentent, d'autre part, une forme de communication naturelle en dehors du cours. En soi, la situation tandem sert un double objectif : celui de l'apprentissage linguistique (demander des précisions, corriger, répéter) et celui de la communication libre avec ses contenus et sa dynamique propre. Dans un cours de langue binational, plus la relation entre les partenaires se définit comme communication didactisée, plus elle sera perçue par les apprenants comme l'anticipation d'une réelle situation de communication. Les objectifs d'apprentissage linguistique priment alors sur les objectifs non-linguistiques et détermineront l'interaction. La communication dans le tandem oscille entre contenu et forme, c'est-à-dire entre un travail sur les aspects langagiers et un travail sur les contenus. Les apprenants n'ont pas toujours une vision claire de ce qu'est le contrat didactique en terme de contenus et de pratiques ce qui induit un manque d'assurance pour la correction ou le choix de la langue. Le respect (ou le non-respect) du contrat didactique a des conséquences directes sur l'intensité de l'acquisition linguistique.

La description suivante montre quelques éléments méthodologiques et didactiques contribuant au choix de la langue en vue d'optimiser son acquisition.

3.6.2. Quelle langue choisir dans les phases de travail en tandem ?

Pour une phase tandem, le choix de la langue dépendra des choix de langue faits pour les séquences de travail précédentes sur le même thème ; l'objectif étant d'obtenir, pour un thème donné, un équilibre entre les deux langues. Par exemple, une phase de compréhension d'un texte long, pendant laquelle le locuteur natif aidera son partenaire à la compréhension du texte, recourant au dictionnaire seulement en cas de nécessité, devra être suivie d'une autre phase de travail, dans l'autre langue, où il s'agira de réagir au texte lu ou bien de produire un autre type de texte. Il faut maintenir un équilibre entre les motivations d'apprentissage des deux apprenants (voir chap. 3.2).

Les phases de production

La production langagière peut se faire sous la forme d'une production de texte (narratif ou dialogue, voir aussi chap. 3.7), ou d'une production libre comme par exemple, la réalisation d'une affiche ou d'un diaporama.

Deux exemples concrets et leurs démarches pédagogiques :

1. Les participants écrivent un texte dans les deux langues (par ex. règlement intérieur du lieu d'hébergement, recette de cuisine, etc.). Chacun essaie d'écrire le texte dans la langue cible en se faisant aider par son partenaire, locuteur natif. Deux textes seront produits en parallèle dans chacune des deux langues. Pendant la phase d'écriture, le choix de la langue est libre (demande d'aide, négociations des contenus, explications), mais pour la phase de production, le choix de la langue est fixé à l'avance.

2. Les tandems produisent un seul texte : une présentation en français du système scolaire allemand à partir d'un schéma en allemand et des connaissances du partenaire allemand. Le partenaire français joue le rôle d'un journaliste et interroge son partenaire allemand. Le partenaire allemand est la source d'information et explique au journaliste son système scolaire. Le travail de compréhension et la négociation des contenus se fera dans l'une ou l'autre, voire les deux langues. Dans cet exercice, l'apprentissage de la langue est stimulé par le thème et la simulation d'une situation de communication authentique (le journaliste, l'interrogé) qui pourrait exister en dehors du contexte du cours de langue. Ici, l'activité se structure dans les deux langues par le biais des documents sources (langue 1) et du produit visé (langue 2). Par ailleurs, l'apprentissage interculturel implique une exploitation lexicale autant qu'un certain nombre d'explications et de parallèles entre les deux langues.

Les stagiaires sont généralement libres de choisir la langue permettant les discussions et les négociations permettant de définir le cadre du "contrat didactique". La langue de travail en plénum est fixée par les enseignants.

Dans les phases de production, on pourrait imposer la langue des discussions et négociations. Une autre variante serait de faire travailler certains tandems en français, d'autres en allemand. Dans ce cas-là, les stagiaires peuvent décider s'ils suivent leur intérêt pour le thème (tandem dans la langue maternelle) ou pour la langue (tandem dans la langue cible). Les tandems travaillant en parallèle sur les deux réalités culturelles dans des langues différentes, permettent une présentation en plénum dans les deux langues.

La différence du nombre de participants allemands et français force souvent les enseignants à proposer un travail en "tridem". Les principes restent les mêmes mais il faut veiller, alors, à ce que l'expression en langue maternelle des deux locuteurs natifs n'entrave pas les possibilités d'expression du locuteur non-natif. Il est important que les trois apprenants aient les mêmes possibilités d'apprentissage, notamment pour les séquences longues.

La communication orale

Les activités du tandem sont consacrées à l'expression orale (conversation, discussion, récit) ou l'explication de faits ou de documents (par exemple graphiques ou textes) sans production écrite. Pour ces activités, il est conseillé de se limiter à l'utilisation d'une seule langue pendant un certain temps (court pour les débutants – 5 à 10 minutes, et plus long pour les avancés). Un aspect de la culture française pourra être discuté uniquement en français et un thème concernant l'Allemagne uniquement en allemand. Bien sûr il est possible de recourir ponctuellement à l'autre langue pour l'explication d'un mot ou pour la correction. Le danger d'une utilisation non-contrôlée des deux langues dans les phases de communication orale est que l'une des deux langues devienne dominante. De plus, le va-et-vient continu entre les deux langues prépare mal à une utilisation continue de la langue dans le pays partenaire.

Exercices d'entraînement

Le cours de langue binational peut intégrer des exercices à caractère d'entraînement linguistique dans lesquels un des partenaires du tandem prend le rôle du « répéteur » pour faire des exercices de grammaire avec son partenaire, lire un texte, pour corriger la prononciation ou préparer un jeu de rôle (voir aussi chap. 3.3). Pour ces phases d'entraînement, l'enseignant donnera une consigne linguistique se rapportant à l'exercice lui-même. Pour les débutants notamment, certains dialogues peuvent donner lieu à un entraînement dans l'une puis dans l'autre langue.

Exemple : demander un renseignement / eine Auskunft einholen

Un Français en Allemagne demande son chemin en allemand, un Allemand lui donne les explications attendues. La même situation est ensuite transposée en France. On peut également inverser les rôles, ce qui donne la constellation suivante : un Allemand demande son chemin en allemand et le Français répond en allemand. Puis on change le lieu et la langue. Dans ce dernier cas plutôt rare dans la réalité, on permet aux stagiaires de pratiquer les situations suivantes : demander un renseignement/ donner des explications pour les deux locuteurs aussi bien dans leur langue maternelle que dans la langue cible.

3.6.3. Le choix de la langue dans les autres phases d'apprentissage

Les phases en plenum.

Dans ces séances plénières appelées généralement "plenum" il faut distinguer les séquences consacrées à la présentation des travaux effectués en tandem, des exposés, discussions ou échanges. Pour la présentation de résultats, dans la mesure où le produit le permet, les participants devraient parler la langue cible. Les partenaires du tandem, les enseignants et les autres stagiaires peuvent aider en cas de difficultés. Ceci est également valable pour les conversations ou discussions qui s'en suivent. Les participants doivent s'entraîner à exprimer leurs idées, opinions et expériences dans la langue cible (voir chap. 3.7).

Les enseignants ont pour rôle de reformuler ou résumer les informations, si nécessaire, ce qui permet de présenter aux apprenants une grande variété de moyens linguistiques. Les enseignants orchestrent et animent la discussion, ils encouragent les stagiaires restés silencieux, soutiennent le groupe national moins présent. Cependant ils doivent rester pragmatiques et permettent aux participants de s'exprimer dans leur langue maternelle dès que la discussion s'oriente vers une dimension plus thématique que langagière, ce qui est pratiquement toujours le cas lors de controverses. Tant pour la dynamique du groupe qu'au niveau personnel, il faut alors veiller à ce que les interlocuteurs puissent exprimer et verbaliser leurs différents points de vue.

En règle générale lorsque la discussion porte plus sur une thématique que sur des phénomènes langagiers, la communication peut se faire dans les langues maternelles – chacun étant un locuteur natif authentique. Cela permet de

développer la compréhension de l'oral et une représentation thématique contrastive. Parallèlement les locuteurs s'appliquent à parler clairement leur langue maternelle, à faire des phrases simples, à expliquer afin de faciliter la compréhension des interlocuteurs non-natifs. Ceci est également valable pour les phases de travail en commun, par exemple lors de recherches lexicales contrastives impliquant une différenciation des connotations linguistiques respectives. Les consignes de travail données par les enseignants doivent être énoncées dans les deux langues, chaque enseignant utilisant sa langue maternelle.

Les phases mononationales.

Dans les phases mononationales, l'enseignant (l'enseignant allemand pour les apprenants français) parle autant que possible sa langue maternelle, c'est-à-dire la langue cible des apprenants. Dans certains cas, notamment pour la formulation de règles de grammaire, pour l'explication de règles du jeu ou dans les phases de méta-communication (c'est-à-dire dans la conversation sur le cours binational) il est possible également de recourir à la langue maternelle des apprenants.

Le programme d'accompagnement : excursions, projets, enquêtes, rallyes.

Les activités en dehors du lieu de stage se déroulent généralement dans la langue du pays. Pour éviter un éventuel déséquilibre entre les deux langues, il est souhaitable que les cours de langue binationaux se tiennent dans les deux pays. Si le stage a lieu dans un seul pays, il faudra trouver des activités qui permettent un travail linguistique équivalent dans l'autre langue. Si le groupe visite une ferme en Allemagne, la visite se passe en allemand, mais le compte-rendu de visite ou la description de la ferme allemande se fera a posteriori en français. Lors d'excursions ou d'enquêtes, lors de rencontres avec des personnes extérieures au groupe, les locuteurs natifs jouent, généralement, le rôle d'assistants : ils aident, expliquent, traduisent le cas échéant.

Les phases de loisirs.

Dans les loisirs, les enseignants peuvent s'en remettre au "contrat didactique" et laisser libre cours à la communication. L'expérience prouve que les participants gèrent très bien ces situations. En cas de déséquilibre, les enseignants peuvent suggérer aux participants de rééquilibrer ou encourager certains participants à parler l'autre langue. Les temps libres passés ensemble, qui demandent aussi une négociation, sont des moments au moins aussi appropriés à l'acquisition linguistique.

3.6.4. Le choix de la langue pour les enseignants.

Les enseignants doivent veiller à préserver l'équilibre entre les deux langues pendant le stage, pour l'ensemble du groupe, mais aussi pour chaque participant. La régulation linguistique induit également une gestion de la dynamique du groupe et, en vue d'optimiser l'acquisition linguistique, le choix de la langue se fera en fonction des situations de communication et de la forme

sociale d'apprentissage. L'enseignant est un modèle linguistique important, c'est-à-dire que lorsqu'il parle au groupe dans sa langue maternelle, son partenaire devra parler également dans sa langue maternelle. Dans les phases monolingues, il utilisera la langue choisie. Le tandem des enseignants doit permettre aux participants de visualiser et de comprendre comment le travail linguistique en tandem se met en place (changement de langue, simulation de séquences d'explication et de correction). Les enseignants doivent évidemment être capables de s'exprimer dans les deux langues sans aucune difficulté.

3.7. Le déroulement des cours : correction des erreurs et intégration des différences de niveaux dans les cours binationaux.

La constellation binationale entraîne un certain nombre de spécificités pédagogiques. Nous aborderons dans ce chapitre, entre autres, l'organisation du travail en tandem et notamment l'articulation des phases mono- ou binationales, la correction des erreurs et l'intégration des écarts de niveaux dans le cours binational.

3.7.1. Le déroulement des cours

Le contexte binational permet différentes constellations pour l'acquisition linguistique :

- w Le travail en tandem,
- w Le travail en groupe mono- et binational,
- w Le travail en groupe-classe binational (en plenum),
- w Le travail individuel.

Le travail en tandem est l'élément central du cours de langue binational autour duquel d'autres formes sociales de travail peuvent s'articuler en fonction d'objectifs linguistiques et thématiques et en fonction du groupe. Varier les formes de travail permet, notamment dans les cours de longue durée, d'éviter une baisse de motivation. Différentes formes de travail sont présentées ci-dessous. Le travail individuel a été laissé de côté parce qu'il ne prend qu'une place mineure dans un cours de langue binational. La révision du cours après les phases binationales et mononationales peut aussi bien se faire en tandem qu'en travail individuel.

Le travail en tandem

Comme déjà indiqué au chapitre 2.4 le travail en tandem repose sur la disposition des participants à transmettre leur propre langue et culture et à apprendre celle de l'Autre. Les participants se trouvent dans une situation d'enseignement / apprentissage généralement inconnue. La prédisposition à la tolérance (ouverture d'esprit), à la prise d'initiative et à une certaine sensibilité pour l'autre sont autant de conditions nécessaires à un apprentissage réussi. La consigne d'une tâche à réaliser en tandem comprend aussi bien des indications sur ce qu'il faut faire que sur le « comment » il faut le faire. Pour faire comprendre aux participants le fonctionnement du tandem, il est possible de proposer en début de cours l'exercice suivant.

Les participants, en tandem, doivent prendre une feuille de papier et un seul crayon puis dessiner une maison et ses environs sans parler. L'objectif est de produire un dessin commun. Le crayon devrait être conduit par les deux partenaires et non par un seul. Cet exercice met en évidence les concepts de sensibilité, tolérance et esprit d'initiative, concepts transférables à tout apprentissage ou de travail de groupe essentiels à la réussite d'un cours de langue binational.

Pour le travail en tandem, il faut prendre en compte un certain nombre de paramètres :

- varier la composition des tandems et changer de partenaire. Les tandems peuvent être composés en fonction des critères suivants :
 - o les connaissances linguistiques des participants
 - o la nécessité de stimuler certains participants
 - o la prise en compte des relations interpersonnelles (dynamique de groupe)
 - o le respect de la richesse phonétique et éventuellement des divers dialectes
 - o la stimulation de la communication par des objectifs variés.
- Respecter certaines règles pour le travail en commun, comme par exemple le choix de la langue (voir chap. 3.6). Ces règles doivent être appliquées de manière souple, doivent aider les tandems à prendre plaisir à travailler ensemble et doivent répondre à leurs attentes. Elles ne doivent en aucun cas entraver la coopération.
- Il est important de laisser les partenaires du tandem travailler de façon autonome et les enseignants n'interviennent que lorsque :
 - o Les partenaires du tandem en expriment le besoin
 - o Il est nécessaire d'apporter des corrections thématiques ou de donner des indications
 - o Le travail s'avère difficile pour les deux partenaires
 - o Donner des indications pour élargir le champ de travail (autre consigne – adaptation à la différence de niveaux).
- Dans un cours de langue binational, les participants prennent rapidement conscience à quel point il est important de comprendre et de se faire comprendre. Faire des phrases simples et articuler correctement sont les bases du travail en tandem et ce, quelque soit le niveau. Cependant, ceci n'est pas évident pour des personnes habituées à une formulation de pensée complexe. Les problèmes de compréhension amèneront les stagiaires à prendre conscience de leur utilisation de leur propre langue maternelle, qu'il s'agisse de particularités linguistiques spécifiques (expressions spécifiques à des groupes sociaux, en France), de dialectes (en Allemagne) ou même de l'ironie.

Des mécanismes inconscients tels qu'un parler rapide en région parisienne ou les dialectes chez les Allemands peuvent conduire à des malentendus, voire être interprétés par les locuteurs non-natifs comme une preuve de mauvaise volonté. Il est important alors d'expliquer que la manière de parler sa langue maternelle est innée à la personne. Si par exemple, des participants allemands d'une même région parlent le dialecte entre eux, il est très difficile de changer

cette habitude. Parler le haut-allemand serait perçu comme une certaine distanciation voir arrogance et il leur serait très difficile de changer. Un tel incident serait l'occasion de thématiser, dans le cours, les particularités linguistiques régionales et autre aspects linguistiques intraculturels (chap. 2.3).

Quelques stratégies de communication pourront aider les partenaires du tandem à communiquer :

- Simplifier les expressions ou les textes, tant au niveau du contenu que des expressions langagières en utilisant par exemple des structures de phrases ou des synonymes plus simples
- Décrire des mots ou faire des périphrases (les tandems peuvent éventuellement travailler avec des dictionnaires monolingues)
- Utiliser des internationalismes / mots transparents
- Donner des exemples explicites
- Aider le partenaire à trouver le mot manquant, proposer des formulations possibles ;
- Visualiser par des dessins ou des images ; faire des gestes et des grimaces
- Traduire directement dans l'autre langue
- Vérifier d'un ton interrogatif, signes non-verbaux (gestes, mimiques) et encouragement minimum (mhm, hm, etc.)

Le travail en groupe : les phases mononationales et binationales.

Le travail en grand / petit groupe mononational peut aussi bien se faire pendant les phases de travail mononationales que pendant les phases de travail binational. Le travail en groupe mononational pendant une phase binationale permet d'aborder un thème sous un angle monoculturel pour le confronter, ensuite, aux résultats de l'autre groupe (par exemple une comparaison d'émissions télévisées en France et en Allemagne, collages, etc. – voir chap. 3.2 et 3.5).

Cependant, en règle générale, le cours mononational est souvent considéré, à tort, comme la phase « d'apprentissage traditionnel de la langue » indispensable devant être faite en parallèle aux phases tandem. Alors que, la phase mononationale vient en soutien du travail linguistique fait durant les phases binationales et permet de revenir sur des structures langagières déjà vues en fournissant un complément d'explications et en élargissant les connaissances et l'aisance linguistique des stagiaires. Dans la situation tandem, les apprenants abordent des structures langagières relativement complexes ; la phase mononationale constitue un espace pour clarifier les points incompris, approfondir les connaissances, s'entraîner, aborder la prosodie ou la syntaxe (des aspects phonétiques ou grammaticaux) et systématiser les acquis pour continuer à apprendre. En conséquence, les thèmes traités en phase mononationale doivent s'imbriquer dans les contenus traités en phases binationales.

L'une des difficultés des phases mononationales réside dans l'hétérogénéité des niveaux de langue. Les écarts de niveaux pourront être compensés par la

variété des exercices donnés. Les différences sont plus faciles à gérer dans le tandem binational.

Il est vain de surcharger les contenus et les exercices d'entraînement à aborder en phase mononationale sous prétexte de donner aux stagiaires les moyens de poursuivre leur apprentissage. Dans tous les cas, les contenus et objectifs des phases mononationales doivent être définis par les deux enseignants. Dans la pratique, la consultation et la préparation en commun des phases mononationales est souvent négligée.

Les petits groupes binationaux (de même que le grand groupe) permettent d'aborder des questions plus vastes allant au delà de la constellation du tandem. Prenons, par exemple, la découverte d'une ville ou une visite d'entreprise, les petits groupes binationaux peuvent se répartir les tâches et travailler en tandem sur des activités plus concentrées. Par la suite, les résultats des tandems sont discutés avec le groupe. Le travail en groupe binational recoupe, en bien des aspects, le travail en tandem.

L'interaction dans le groupe binational a déjà fait l'objet d'une description (voir chap. 2.4). Le groupe devrait, au départ du moins, avoir un minimum de points communs ou sinon, une certaine ouverture d'esprit qui permette de développer des intérêts partagés ou de compenser le manque de points communs.

Le travail en plenum.

Cette phase de travail n'a d'intérêt que pour donner des informations pratiques à l'ensemble du groupe ou pour une présentation des résultats des groupes de travail (mono ou binationaux), dans la mesure où les informations présentées ont un intérêt pour tous. Les participants reçoivent alors la double tâche de réaliser un travail et d'en présenter les résultats d'une manière attrayante et intéressante. La consigne doit faire clairement apparaître cette double tâche, l'une sur des contenus thématiques (résultats de leurs recherches), l'autre sur la présentation des résultats en plenum. Les enseignants doivent alors veiller à laisser suffisamment de temps pour cette double tâche.

Lorsqu'une activité doit être présentée en plenum, le groupe binational pourra être divisé en sous-groupes qui travaillent sur certains aspects de l'activité. Chaque tandem travaillera en complémentarité des autres. Lors de la présentation, ils pourront s'entraider et aborder les contenus dans chacune des deux langues. Il est également possible de varier la présentation en fonction de la langue. Il faut éviter les traductions fatigantes et ennuyeuses en plenum alors qu'en principe, elles peuvent être effectuées par les tandems, par quelques participants ou par l'ensemble du groupe. Il est important que tous les participants comprennent la globalité des informations présentées. Les différentes variantes de traduction peuvent d'ailleurs être intégrées comme tâche annexe lors de la préparation de la présentation (voir chapitre 3.2).

Pour soulager les auditeurs, les groupes peuvent étayer leur présentation à l'aide d'informations écrites distribuées en fonction du thème avant ou après la présentation. Il est important de souligner et de limiter le temps imparti aux présentations. Les groupes reçoivent un planning qu'ils doivent respecter afin que les phases de plenum ne deviennent pas trop longues.

Si la présentation n'est pas assez attractive ou dynamique, les enseignants peuvent donner des consignes relatives au style de présentation :

- présenter sous la forme d'un débat télévisé
- reprendre le scénario d'émissions
- intégrer des jeux de rôle dans la présentation (dialogue, simulation d'une traduction, etc.)
- visualiser les informations présentées sous forme iconographique, graphiques, prospectus, mime, etc.
- utiliser d'autres média tels que musique, bruitage, etc.
- présentation en parallèle des divers groupes sous forme d'une foire : chaque groupe présente ses informations sur un stand. Le groupe divisé en deux aura l'occasion après avoir présenté son stand, de visiter les autres stands. Ce type de présentation se prête particulièrement bien aux cours de langue de spécialité.

3.7.2. La correction des erreurs

Tous les apprenants éprouvent le besoin d'être corrigés. Mais comme le savent les enseignants, la correction des erreurs demande beaucoup de délicatesse : personne n'aime faire des fautes et pourtant accepter ses erreurs pour les corriger est un des objectifs de l'apprentissage. Dans le tandem, la constellation qui réunit les deux stagiaires dans une même situation d'apprentissage, contribue sans doute au déblocage et un climat de confiance s'instaure, diminuant la gêne des participants par rapport à leurs erreurs. Les apprenants développent une attitude constructive face à leurs propres fautes, intégrant l'erreur comme une étape de leur apprentissage.

Dans le cours de langue binational, la correction des erreurs se fait par les apprenants entre eux, par les enseignants ou encore par auto-correction. Pour qu'elle serve la progression dans l'apprentissage, les enseignants doivent donner quelques conseils :

- expliquer aux apprenants que l'erreur est source d'apprentissages et qu'elle reflète aucunement leur propre valeur. Parallèlement à cela, il est important de faire comprendre aux participants que la correction des erreurs requiert beaucoup de délicatesse afin de ne pas brusquer ni décourager l'apprenant, partenaire du tandem ;
- les enseignants peuvent montrer des stratégies qui permettent d'utiliser les erreurs pour l'apprentissage (chap. 3.1). Une simple correction des fautes par le partenaire tandem n'est pas suffisante et les apprenants ont besoin d'explications leur permettant de conscientiser leur processus d'apprentissage ;
- lors de la correction des erreurs, il est important de prendre en compte le niveau de langue du partenaire : il n'est pas forcément judicieux de corriger toutes les fautes et il faut une approche différenciée en fonction de l'objectif de l'activité (par exemple, s'il s'agit de fluidité à l'oral, la correction de toutes les erreurs n'est pas indiquée) ; par contre, s'il s'agit d'un entraînement sur un point de grammaire précis, la structure étudiée

doit être respectée. Ceci est important afin que les erreurs ne s'installent pas dès le début ;

- les participants devraient négoier entre eux quand et comment ils souhaitent être corrigés (voir également le contrat didactique, chapitre 3.6). Le choix des moments de correction facilite la concentration sur l'apprentissage et la mémorisation. Il faut notamment laisser à l'apprenant la possibilité et le temps de s'auto-corriger avant d'être corrigé. Dans les tandems où le niveau de langue est hétérogène, il est particulièrement important que le partenaire de niveau plus avancé ait la patience d'attendre que son partenaire ait terminé.

A la fin d'une phase de travail autonome en tandem, les deux partenaires peuvent avoir besoin de thématiser et clarifier les difficultés rencontrées au cours de l'activité.

Dans les cours de langue binationaux, il n'y a pas de vérification des acquis, ce qui ne serait sans doute pas constructif. Les participants reçoivent un feedback permanent sur l'état de leurs connaissances et compétences linguistiques qui leur permet de fixer eux-même l'intensité de leur apprentissage et de vérifier leurs progrès. L'organisation du cours et un entraînement linguistique appropriés pourront les y aider.

3.7.3 La pédagogie différenciée : intégration des différences de niveaux

Dans beaucoup de cours de langue binationaux, le niveau de connaissance de la langue étrangère n'est pas équivalent dans les deux groupes. Les déséquilibres rencontrés peuvent être aussi bien au niveau des connaissances linguistiques, du nombre de participants allemands par rapport au nombre de participants français, des centres d'intérêts divergents ou même des tranches d'âge différentes. L'expérience montre que les différences d'ordre interculturelles ou sociales sont plus difficiles à combiner que les différences de niveau linguistique. Le déséquilibre entre le nombre de participants français et allemands peut être comblé par un travail en « tridem », ce qui permet de conserver la dimension binationale, sans laquelle l'apprentissage coopératif n'a plus de sens.

Pour concilier les besoins des participants, il faut d'abord établir un profil du groupe (âges, centres d'intérêts, connaissances et attentes des participants, etc.). Dès le début du cours, les participants peuvent formuler leurs attentes, puis leur niveau de langue est évalué par les enseignants. Il est important surtout de trouver des points communs. Plus un groupe est hétérogène, plus il est important de trouver des points communs qui relient les participants sans quoi le groupe risque de se dissocier dès le début du stage.

Dans un cours de langue avec des débutants, dans l'idéal, il faudrait commencer par des exercices communs ou situations de dialogue sans diviser le grand groupe. Un apprentissage différencié peut se faire par la suite lorsque :

- la consigne peut être adaptée en fonction du niveau de langue ou lorsque les enseignants modifient l'activité en fonction des besoins et niveaux de langue

- les apprenants peuvent d'eux-mêmes augmenter le degré de complexité de l'activité.

Exemple de différenciation dans un cours de langue binational :

Les participants ont produit en tandem un dialogue (questions / réponse) correspondant à la situation de communication «se présenter »(voir chapitre 2.1). Afin de consolider, entraîner et élargir les connaissances, il peuvent utiliser la planche de jeu présentée en annexe p. 109. Chaque joueur prend un pion et un dé. La première personne lance le dé, fait avancer son pion jusqu'à la case et pose la question correspondante : par ex. Case VILLE -> Où habitez-vous ? Le partenaire répond (par ex. j'habite à Lyon). Les deux partenaires doivent rester dans la même langue et il faut éviter que la question soit dans une langue et la réponse dans l'autre langue. Le dialogue de base ayant été vu une première fois, les structures langagières sont connues, même si elles ne sont pas encore complètement enregistrées.

Si un joueur tombe sur une case blanche, il peut alors :

- Reposer une question déjà posée (notamment si les formulations ne sont pas encore acquises
- Poser une nouvelle question. La complexité de la question devra être adaptée au niveau linguistique du partenaire tandem.


Pour ce type d'exercice, la consigne doit être de préférence illustrée par un exemple : pour «une case 'film préféré', le partenaire peut, si son niveau le lui permet, nommer le film, le décrire et expliquer son choix.

L'enseignant intervient pour aider, expliquer en cas d'hésitation, il peut également proposer de nouvelles idées de question.

L'exercice est le même pour tous les participants mais peut s'adapter à différents degrés de difficulté. Si les enseignants ont pu avant cet exercice, déterminer le niveau linguistique des participants, lors de la production du dialogue par exemple, ils peuvent alors composer les tandems de façon à avoir des tandems de niveau homogène.

Le choix de l'activité de base doit se faire en fonction des niveaux linguistiques les plus faibles afin de ne pas les décourager. Il sera toujours possible de complexifier la tâche pour les plus avancés afin que chacun soit sollicité en fonction de ses possibilités.

Annexe : Planche de jeu

 = question disponible (répétition, autre question)

Départ				Arrivée
Nom	Enfants		Profession	Age
Prénom	Adresse			
	Ville		Loisirs	
Ville				
	Age		Pays	Enfants
Nom				Adresse
Pays				
				Loisirs
Prénom	Profession			Ville

Spielplan

 = freie Frage (Wiederholung, andere Frage)

Start				Ziel
Name	Kinder		Beruf	Alter
Vorname	Adresse			
	Stadt		Hobbies	
Stadt				
	Alter		Land	Kinder
Name				Adresse
Land				
				Hobbies
Land		Beruf		
			Stadt	

Les auteurs de ce livre

Irmi Baumann, enseignante et formatrice de formateurs pour l'allemand langue étrangère, le l'enseignement en tandem et le Tele-Tandem (conception de contenus, enseignement à distance), Montpellier

Bernadette Bricaud, Chef Adjoint du bureau « Formation interculturelle », responsable du secteur linguistique, OFAJ, Berlin

Isabelle Chollet, responsable pédagogique, enseignante de français langue étrangère, auteur de manuels, Paris

Véronique Dupuis, responsable pédagogique, enseignante et formatrice de formateurs pour le français langue étrangère, auteur de manuels, La Rochelle

Petra Falk, enseignante et formatrice de formateurs pour l'allemand langue étrangère et l'enseignement en tandem, auteur de manuels, Ulm

Dr. Hans-Erich Herfurth, enseignant et formateur de formateurs pour l'allemand langue étrangère, Institut Goethe, auteur de publications sur l'apprentissage en tandem, Lyon

Dr Fritz Kerndter, ancien Chef du Bureau linguistique, OFAJ, Bad-Honnef

Françoise Sanssené, enseignante et formatrice de formateurs pour le français langue étrangère et l'enseignement en tandem, Eup