

ISSN : 1246-1024

T r a c e r

Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes

Dossier :

Le tandem

N° 11, mars 1997

Tracer

Publication du Secteur Langues de l'Institut Coopératif d'Ecole
Moderne (I.C.E.M.)

Directeur de la publication :

Gerald Schlemminger

Rédaction :

Danièle Arvati

Joëlle Chapelon

Christine Charpentier

Emmanuelle Henssien

Secrétariat :

Frédérique Bernard

Rédaction et distribution :

Tracer

C.R.E.L.O.

Bât. 336

Université de Paris XI

91405 ORSAY Cedex

Edition :

Reprographie

7, rue du Général Leclerc

91440 BURES SUR YVETTE

© Secteur Langues - I.C.E.M. Paris 1997

Illustration de la couverture : Marie Bonail

Abonnement : voir la troisième de couverture

Prix au numéro : 35 F + 8 F de port

Parution : semestrielle

Le numéro 11 de *Tracer* a été tiré à 200 exemplaires.

La revue *Tracer* est publiée avec le concours du C.R.E.L.O.
(Centre de Recherche en Enseignement des Langues à Orsay).

Les abonnés reçoivent avec ce numéro un prospectus de l'éditeur Peter
Lang.

Table des matières

	Page
Editorial	3
Dossier : La méthode Tandem	
Tandem : Une expérience à partager absolument, par Catherine LAINÉ	7
L'apprentissage des langues en Tandem par Internet et le réseau international Tandem par courrier électronique, par Helmut BRAMMERS, Annette GASSDORF et Véronique BAYER	21
Enseignement précoce des langues	
Un enseignement bilingue français-basque dans le service public, par Isabelle LICHOU et Claudine LEROU	37
Internet	
Bilan du troisième forum Eurosésame à Barcelone "Technologies et Education interculturelle", par Robert et Yvette VALETTE	43
Réseaux pédagogiques, listes de diffusions pédagogiques et adresses de classes sur l'Internet, par Gerald SCHLEMMINGER	53
Le point sur...	
L'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif turc, par Ali A. ARAYICI	57
Nos lectures	67
Infos du Secteur Langues / I.C.E.M.	71
Courrier des lecteurs	76
Nos auteurs	77

Dans ce numéro, nous revenons sur les méthodologies dites "non-conventionnelles" ou "alternatives" que nous avons déjà abordées dans les n° 6 (1994) et n° 9 (1996) de notre revue.

Depuis, le débat en didactique des langues étrangères a évolué. La didactique n'est peut-être plus "à la croisée des méthodes" comme le prétendait encore C. PUREN (1994). Son paradigme, que l'on pourrait actuellement désigner comme "cognitif"¹, n'est plus seulement confronté à un éclectisme méthodologique mais à son propre éclatement. Comment comprendre autrement, par exemple, la dissolution pure et simple du C.R.E.D.I.F.², promoteur des méthodes audiovisuelles depuis les années 1960 et qui a su s'adapter jusqu'à présent à l'évolution de la didactique des langues ?³ Certes, il ne s'agit que d'un indice accessoire, il reflète un désarroi plus profond de la didactique des langues en France.

Aussi bien en France qu'à l'étranger, les débats et expériences évoluent : je veux comme signes, le dernier colloque international "Triangle" en février 1996 appelé "Redéfinir la classe de langue - Lernwerkstatt : Fremdsprachen - Redesigning the language classroom"⁴, les différentes expériences de classes de langues qui se mènent plus particulièrement en Allemagne et dont la dernière édition de la revue *Fremdsprachen Lehrern und Lernen* (promue par l'Université de Bielefeld) donne écho avec le dossier "Innovativ-alternative Methoden", en France, le Ministère de l'Agriculture qui vient de lancer pour les lycées un programme d'apprentissage des langues en autonomie, appelé "TutoLangues"⁵.

Ces démarches ne constituent plus un ensemble disparate, mais un dénominateur commun semble se dessiner autour de la notion de "Gesamtheitliche Ansätze" (Voir par exemple P.-J. TIMM [s. l. dir. d.] 1995). La traduction française reste à trouver. Elle signifie, grosso modo, une approche plus globale, c'est-à-dire plus pédagogique de

1 Voir également le débat en Allemagne (cf. M. WENDT 1996) ou au Canada (cf. D. MICHAUD 1996).

2 C.R.E.D.I.F. = Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français.

3 Les raisons invoquées pour la dissolution sont une réorganisation de l'Ecole Normale Supérieure de St. Cloud et son déménagement futur à Lyon.

4 Ce colloque annuel est organisé par les instituts culturels allemand et britannique "Goethe-Institut" et "British Council" et l'Ecole Normale Supérieure de St. Cloud.

5 On peut résumer ce projet très rapidement de la manière suivante : L'élève, accompagné par un tuteur, est amené à réaliser une "commande" qu'il aura recherchée dans le pays étranger dont il apprend la langue. Cette activité professionnelle lui sert de cadre pour parfaire ses compétences en langue. - Nous aurons peut-être l'occasion de présenter cette expérience dans notre revue.

l'enseignement des langues. Cette approche nouvelle trouve ses sources dans les "Workshop Center" des Etats Unis. On la retrouve dans les "Lernwerkstätten" qui s'installent, depuis une dizaine d'années, un peu partout en Allemagne, en l'occurrence auprès des Centres universitaires de formation des enseignants (voir K. ERNST et al. 1996)¹. Face au paradigme didactique dominant, un nouveau pôle - il est peut-être trop tôt de parler d'un nouveau paradigme - est en train de se développer.

Ce numéro devrait provisoirement clore cet échange sur les méthodologies, mais vu le regain du débat (voir par exemple M. SCHEWE 1992 et 1995 sur "Drama in Education", C. MINUTH 1996 sur le texte libre en Français langue étrangère, etc.), ce n'est probablement pas la dernière fois que nous parlerons des pratiques innovatrices "non-conventionnelles".

Le dossier de ce numéro traite de la méthode Tandem. La notion de "Tandem" a déjà trouvé une certaine acceptation dans de nombreux manuels de langues. Ainsi, on parlera de "travail en tandem", de "fiches tandem", etc. Rappelons que ce terme désignait, à l'origine, un apprentissage mutuel de la langue de l'autre lors des rencontres bi-nationales. Cette pratique perdure comme Catherine Lainé nous le montre dans son article. Elle rappelle les expériences du Centre de Culture Européenne St.-Jacques-de-Compostelle (à Saint Jean-d'Angély) qu'Alain OHNENWALD a présentées dans *Tracer* n° 6 (1994).

Helmut BRAMMERTS, Annette GASSDORF et Véronique BAYER nous présentent la manière dont cette approche s'applique avec les nouvelles technologies comme Internet. Certes, il s'agit d'une expérience (inter-)universitaire, mais elle se laisse réaliser facilement avec des classes de collègues et lycées équipées d'un accès d'Internet.

Avec l'article d'Isabelle LICHAU et Claudine LERALU nous aborderons, comme dans chaque numéro, un aspect de l'apprentissage précoce des langues. Dans le cas présent, il s'agit de l'enseignement bilingue français-basque.

¹ Ces "Lernwerkstätten" ne sont pas à confondre avec les Centres de ressources en Langues que l'on trouve en France. Ceux-ci restent essentiellement des centres de documentation et d'ingénierie technologique.

Robert et Yvette VALETTE nous parleront ensuite du troisième Forum Eurosésame, organisé en septembre dernier à Barcelone, sur les "Technologies et l'Education interculturelle" en classes de langues.

Notre *Point sur...* sera consacré à l'enseignement des langues en Turquie. La revue se terminera avec les rubriques habituelles *Nos lectures*, *Les infos du Secteur Langues* et le *Courrier*.

Bibliographie

ERNST, K. et al. (1996) : *Dokumentation der 8. bundesweiten Fachtagung der Lernwerkstätten*, Wolfsburg, Immen-Verlag.

Fremdsprachen Lehren und Lernen, 25. J. (1996) : Dossier : Innovativ-alternative Methoden, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

MICHAUD, D. (1996) : *La communication formative. Vers une nouvelle didactique des langues secondes*, les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

MINUTH, C. (1996) : *Freie Texte im Französischunterricht*, Berlin, Corlesen.

PUREN, C. (1994) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.

TIMM, P.-J. [s. l. dir. d.] (1995) : *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

SCHEWE, M. (1992) : "An outside View of Drama in Education in Britain Today", in : *2D Drama and Dance*, 1992, 12, vol. 1, pp. 22 - 24.

SCHEWE, M. (1995) : *Fremdsprachen inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*, Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

WENDT, M. (1996) : *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Gerald SCHLEMMINGER

Catherine Lainé

TANDEM : UNE EXPERIENCE A PARTAGER ABSOLUMENT !

De la méthode "tandem" en cours intensifs de langue dans le cadre de rencontres binationales en général et de cours binationaux à orientation professionnelle en particulier

Vous êtes nombreux à avoir entendu parler de cours binationaux, de méthode tandem, sans trop pouvoir vous faire une idée précise de ce que cela représente, aussi vais-je tenter de vous apporter quelques éléments de réponse.

Pour mémoire

Le principe du tandem remonte aux années 1966 avec la création des "Ateliers linguistiques" de l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ). Ces ateliers linguistiques, véritables piliers de l'animation linguistique, ont servi de base de réflexion à des enseignants et linguistes. Le but étant de rechercher les moyens d'introduire dans les rencontres une sensibilisation linguistique en tandems franco-allemands. Le potentiel linguistique extraordinaire lié à la présence des jeunes des deux nationalités sera utilisé. Innovations et inventions de nouvelles formes d'apprentissage ont toujours été la particularité de l'OFAJ.

Dans ces ateliers linguistiques seront créés en 1968 du matériel pédagogique audiovisuel (nous sommes en pleine génération des méthodes audio-visuelles structuro-globales) en français et en allemand pour des débutants. Ce matériel sera testé lors de rencontres franco-allemandes de jeunes dans des centres de vacances (Union des Amicales Laïques du Nord, CEMEA, Arbeiterwohlfahrt, UCPA, UFOVAL - entre autres pionniers).

Des enquêtes, des expériences d'intérêt général seront menées, des animateurs linguistiques seront formés et les travaux de recherche se poursuivront pour, en 1970, aboutir au principe du travail en tandem, repris par l'Université de Kiel avec le Professeur Albert RAASCH et ses étudiants en linguistique appliquée du français langue étrangère (AALF Kiel) et également par le BILD (Bureau International de Liaison et de

Documentation) et son partenaire le GÜZ (Gesellschaft für übernationale Zusammenarbeit), qui continuent à ce jour à proposer pour les jeunes des rencontres linguistiques franco-allemandes avec cours en tandem.

Mais revenons-en aux années 1970. Un nouveau matériel préparé par l'AALF Kiel sera ainsi testé à Chambéry en 1971 à la Maison des Jeunes et de la Culture (date de mes premières expériences d'animation linguistique en tandem). Les cours binationaux en tandem étaient définitivement lancés. La revue *Le Français dans le Monde* (1973) et d'autres revues spécialisées se feront l'écho de ces travaux de recherches.

Ce matériel de l'AALF Kiel était essentiellement destiné à des rencontres de vacances d'intérêt général : les activités linguistiques proposées étaient fortement rattachées à celles pratiquées par les participants lors des activités de l'après-midi.

Ainsi le matin, nous donnions en travail aux tandems, en fonction de la situation, le nouveau vocabulaire et les structures grammaticales. Situation "On fait de la voile" par exemple, et l'après-midi nous allions effectivement faire de la voile et nous mettions ainsi en pratique ce qui avait été appris le matin, pour le plus grand plaisir de tous et de toutes. Les activités sportives donnaient certes largement le ton, mais les situations étudiées étaient également prétexte à une véritable communication entre tous les participants, la motivation liée à l'intérêt commun servait l'apprentissage linguistique qui continuait ainsi tout au long de la journée.

Les ateliers linguistiques disparaîtront, certes, au début des années 1980, mais, grâce à eux, les cours en tandem et l'idée même des cours binationaux auront pu voir le jour. Une méthode de travail qui n'a pas pris une ride ! Car dès le départ elle était basée sur cette synergie créée lors de la rencontre binationale.

L'OFAJ poursuivant son travail innovateur et d'ouverture à tous publics proposera, dès le début des années 1980, les premiers échanges pour jeunes professionnels. De jeunes agriculteurs seront ainsi les premiers à travailler en tandem avec le "Sprachinstitut" de Tübingen (S.I.T.), suivis en 1983 par les premiers cours intensifs pour les professionnels du tourisme et de l'hôtellerie et s'appuyant sur les jumelages de régions Baden-Wurtemberg et Rhône-Alpes (S.I.T. Tübingen et Maison de la Promotion Sociale de Chambéry (M.P.S.). Il s'agit de mes premiers tandems professionnels.

D'autres branches professionnelles suivront : les métiers du livre ; Eurozentrum Köln et La Rochelle au début des années 90 par exemple, ou encore les différents métiers des Compagnons du Devoir.

La barrière linguistique professionnelle ne devant pas empêcher la rencontre et l'apprentissage de la langue du partenaire, l'OFAJ développera en 1985, d'autres formes d'aide pour les rencontres : des petits glossaires (format poche) seront édités dans les domaines aussi variés que philatélie, vol à voile, cuisine, échecs, menuiserie, coiffure, élevage agricole, etc. Les années 1990 voient la poursuite des rencontres binationales avec cours en tandem et plus particulièrement la formation des formateurs et animateurs linguistiques pour ce type de travail en tandem¹.

Un cours binational qu'est-ce que c'est ?

C'est un cours de langue s'adressant à un public de deux nationalités différentes avec un nombre de participants identique de part et d'autre (on veillera particulièrement à cette parité) ; dans le cadre de mes expériences, c'est un cours de français pour de (jeunes)Allemands et un cours d'allemand pour des Français.

Les deux langues sont enseignées à tour de rôle sur la base de séances de travail de 45 minutes en tandem binational. Le temps imparti pour les cours est variable selon le type de stage, généralement sur une base de 3 à 5 heures par jour. Le groupe binational séjourne pendant une durée de X-jours dans les deux pays de préférence (formule idéale), mais les autres formules dans un seul pays ont aussi leur intérêt (surtout pour les rencontres de fin de semaine ou de courte durée).

Au delà du temps imparti à l'apprentissage linguistique, la rencontre continue : découverte du pays, travaux d'enquêtes, sorties, organisation des loisirs et temps libre, expériences de vie en communauté, restauration, hébergement (en tandem de préférence), laissant ainsi une grande place à l'apprentissage interculturel. Le cours binational est donc bien plus qu'un cours de langue traditionnel.

Le cours binational est encadré par un tandem binational d'enseignants de français et d'allemand, le "tandem-professeur" connaît et vit la même situation que les tandems d'apprenants : préparer en tandem le programme du groupe, et veiller au bon déroulement de la rencontre montrant ainsi aux autres ce qu'apporte l'engagement mutuel lié à cette forme de travail.

Le tandem qu'est-ce que c'est ?

¹ Pour plus de renseignements s'adresser directement à Fritz KERNDTER et Bernadette BRICAUD du Bureau Linguistique de l'OFAJ : 51, rue de l'Amiral Mouchez • 75013 PARIS.

C'est bien-sûr un vélo pour deux personnes, où la locomotion n'est possible que par l'engagement des deux partenaires à vouloir aller de l'avant. C'est de cette synergie que le tandem puisera sa force, son dynamisme.

Mais quel est le rapport avec un cours de langue binational ? Justement, tout seul on ne peut rien faire avec un tandem. Pour que le tandem soit opérationnel il faut être deux ! Bien-sûr, pour des raisons de commodités, on choisira non pas d'être l'un derrière l'autre, mais plutôt de se faire face.

La rencontre binationale ouverte à tous, quel que soit le niveau (ou l'absence même de niveau) linguistique, encourage les jeunes à s'initier à la langue du partenaire. L'objectif du cours binational sera donc de profiter de cette binationalité pour mettre en place un apprentissage linguistique basé sur l'engagement mutuel des participants selon la "devise" du tandem :

"Je t'aide à apprendre ma langue, à connaître mon pays et tu m'aides à apprendre ta langue et connaître ton pays, pour ainsi mieux nous comprendre ! "

Le jeune est à la fois l'apprenant de la langue du partenaire et enseignant de sa propre langue. Cette méthode de travail s'appuie sur quatre "vertus" : curiosité, patience, tolérance et disponibilité à aider, apportées par les participants.

Le tandem binational permettra des contacts directs privilégiés avec le partenaire et sa façon de vivre, de voir les choses. Ce qui favorisera un enseignement communicatif et interculturel. Une heureuse alternative à l'enseignement habituel mononational !

Tandem : mode d'emploi

Je vais devoir en décevoir plus d'un : "La Méthode Tandem" n'existe pas ! Les méthodes de travail en tandem, oui ! Et cela a son importance : toutes les formes de travail sont réalisables et profitables en tandem. Le tandem c'est une méthode à l'écoute de l'autre.

Le tandem, c'est un peu comme dans une auberge espagnole : chacun apporte quelque chose et de ce quelque chose naîtra une expérience enrichissante. Bien-sûr, meilleur est le niveau de l'apprenant, plus les échanges et les apports mutuels seront profitables et fructueux. Pour cela il faudra prendre en compte un certain nombre d'éléments.

Avant la rencontre binationale :

- Le cadre institutionnel : avec quel(s) partenaire(s), quel appuis (financier, pédagogique), quelle forme d'hébergement, quelle intendance ?
- Durée du stage : est-il possible de séjourner dans les deux pays ?
- Les enseignants : se connaissent-ils, ont-ils de l'expérience en la matière? Quel est leur niveau linguistique dans la langue du partenaire ?
- Le public visé et ses besoins : le nombre de participants (minimum et maximum) ; le niveau linguistique des participants : prédéfini ou non ; les participants de chaque nationalité se connaissent-ils ? Viennent-ils de la même région, ont-ils les mêmes besoins que leurs partenaires de l'autre langue ? S'agit-il de professionnels ?
- Quel contenu linguistique doit-on / veut-on faire passer ? Avec quels supports de cours (manuels existants, documents authentiques, autres) ?
- Quel programme / quelles activités peut-on / veut-on mettre en place après les cours : visites, intervenants extérieurs / conférenciers ; quels loisirs ?
- Quels objectifs va-t-on alors pouvoir définir ?
- ...

Une fois ces questions prises en compte on pourra aborder la façon de travailler en tandem et le rôle de chacun.

Le rôle de l'enseignant

Une question souvent posée est celle du niveau linguistique des enseignants dans la langue du partenaire : faut-il que les enseignants - formateurs soient enseignants dans les deux langues ? (cas idéal !) Non, je pense que là aussi, meilleur est le niveau linguistique dans la langue du partenaire, plus facile à organiser et plus enrichissante sera la rencontre et le travail avec son partenaire.

J'ai pu observer que lorsque l'un des deux enseignants / formateurs est "plus faible" en langue que son partenaire, il est d'autant plus volontiers accepté et reconnu par les stagiaires qui apprécient à sa juste valeur ses efforts pour apprendre la langue du partenaire. C'est valorisant pour tous.

La situation en tandem invite à repenser les rapports maître / élève(s) en les décentrant. C'est plutôt en terme de partenariat, là aussi qu'il faut penser. L'enseignant a un rôle différent de celui qu'il connaît habituellement ce qui peut tout d'abord sembler déstabilisant.

D'abord il n'est plus seul : il se retrouve en tandem comme les apprenants, et lui aussi devra à apprendre à composer avec son partenaire, à travailler en tandem. Pour lui aussi, patience, curiosité, tolérance et disponibilité à l'aide ne seront pas des mots vains.

Il n'est plus l'unique "représentant" et "détenteur" d'un savoir, d'un savoir-faire et d'une compétence linguistique : le groupe national auquel il appartient, représente une diversité de compétences et de savoirs ; plus les participants seront nombreux, plus riche et varié sera le potentiel à découvrir et à mettre en commun.

Le tandem-professeurs privilégiera la relation de confiance, de connivence. Il s'efforcera de faire passer un message important aux stagiaires : montrer qu'il est possible de faire apprendre et aimer sa langue à son/ses partenaire(s). C'est du tandem-professeurs que dépend la constante recherche de qualité d'arbitrage final. Son rôle est délicat : enseignant, animateur et guide tout à la fois.

Avant le travail en tandem : Le tandem-professeurs passera plus de temps que d'habitude à préparer les différentes phases du cours. L'équipe d'encadrement devra déterminer les phases binationales et celles mononationales (pour aborder un point de grammaire spécifique par exemple) ; en fonction du matériel disponible, les enseignants détermineront par quelle langue commencer, si les tandems se forment librement ou non (problème du travail en trio à régler éventuellement) ; ils choisissent les phases de travail en tandem, celles en groupes binationaux, ainsi que celles en plénum.

Plus les niveaux sont variés, plus le matériel à proposer devra répondre aux attentes. Une véritable pédagogie différenciée est mise ainsi en place ; de la situation commune doivent naître de nombreuses variantes venant enrichir l'ensemble.

Le tandem-professeurs, véritable équipe pédagogique, devra donc prévoir les difficultés des stagiaires : la liste de vocabulaire ; le travail de recherche / documentation à faire faire éventuellement par le / un groupe bi- ou mononational ; le choix des structures / exercices grammaticaux, (mais oui, la grammaire sait faire aussi du tandem !) ; les phases d'application / mémorisation : jeux, sketches, vidéos, chansons, etc.

Comment introduire le thème : le dialogue de base existe-t'il déjà (manuels) ou faut-il en préparer un ? On comparera les différents manuels et on se décidera (collage, montage, dessin, rétro-projecteur...), on préparera ses cassettes, vidéos, photocopies... De cette préparation découlera le bon déroulement des activités.

Pendant le travail en tandem : Le tandem-professeurs a valeur

d'exemple, si ce tandem joue bien le jeu - respect de la langue de travail, effort d'écoute, patience, tolérance, curiosité saine et bienveillante - les stagiaires s'identifieront volontiers à leur modèle.

Pendant la séance de travail en tandem, le tandem-professeurs joue les "hommes orchestre". Les deux enseignants expliquent le travail à faire, le rôle de chacun, apprenant et locuteur natif, le "qui doit faire quoi, quand et comment", ils lancent les activités, ils s'assurent que tout fonctionne normalement et que le relais "professeur langue maternelle" est bien opérationnel : le locuteur natif va se "substituer" au "vrai" enseignant. L'équipe pédagogique étant néanmoins toujours présente et disponible pour venir en aide aux locuteurs natifs ainsi qu'aux autres, et le cas échéant pour relayer un trio.

La première activité sera déterminante : le message doit être clair et compris de tous, des locuteurs natifs, comme des apprenants. Une fois le thème introduit, les consignes de travail données, le fond musical prêt (nous reviendrons sur le rôle de la musique), les tandems se mettent au travail à leurs rythmes.

A la fin de ce travail en tandem, l'équipe pédagogique demande à chaque tandem de jouer ou d'exposer devant le groupe binational la situation étudiée (qu'elle soit écrite, orale), ou encore de faire un compte-rendu d'observations et des travaux d'enquêtes. Ce sont ces variations qui pourront être "fixées" pour et en fonction de l'intérêt du groupe (sous forme de journal, vidéo, simple reproduction écrite). Il s'agit d'une étape très créative mettant en évidence les réelles particularités de la "méthode" tandem. Dans ces phases de production libre, le tandem-professeurs oriente l'imaginaire des apprenants, car sans souci de vraisemblance, on risque d'aboutir à la caricature, voire à l'absurde qui finit par démotiver. Là aussi le tandem-professeurs a un rôle d'arbitre.

Après le travail en tandem : L'équipe pédagogique propose des activités en groupe binational en plénum. Ce sont des jeux, des discussions et débats, les préparations aux visites de l'après-midi, les travaux d'enquêtes, l'organisation quotidienne du stage, des loisirs, par exemple.

En dehors du temps d'apprentissage linguistique "pur", l'équipe enseignante se fonde au groupe et profite de l'expérience offerte de découvrir le pays du partenaire. De cette curiosité naîtra une meilleure compréhension qui sera mise à profit à son tour pour le temps de préparation et d'évaluation. En dehors de l'activité d'enseignement, le formateur a plutôt un rôle d'animateur de groupe à jouer. Et là, c'est une autre dynamique qui se met en place.

Le rôle de la musique dans l'apprentissage

J'ai évoqué le support de la musique en cours tandem. Pour permettre un travail plus efficace des différents tandems, j'ai souvent repris l'idée du Centre Expérimental d'Enseignement des Langues (C.E.E.L.) de Genève qui enseigne les langues en tandem mononational et qui, une fois les consignes de travail données, fait travailler les apprenants avec un fond musical.

L'emploi de la musique a aussi sa raison d'être, car on va isoler musicalement les tandems. Ce fond sonore crée effectivement une "barrière" et les tandems peuvent se concentrer sur leur travail en "oubliant" le voisinage tout aussi actif et créatif. Quand ils ont fini de travailler, ils peuvent tranquillement bavarder librement ensemble, ou noter ce qu'ils ont mutuellement appris, ou tout simplement aussi écouter cette musique, sans gêner les autres tandems encore actifs dans le processus même d'apprentissage.

Le choix de la musique n'est pas neutre. De nombreuses expériences prouvent que l'on ne peut pas travailler avec n'importe quelle musique (pop, rock, disco... s'abstenir !).

Les tandems sont au début surpris de travailler en musique, puis ils constatent l'efficacité de ce fond musical, ils apportent alors "leurs musiques" et font vite la différence : ils notent qu'on travaille mieux par exemple avec une musique baroque ou avec du Satie ! (encore une découverte pour certains !).

Pendant le temps imparti au travail en tandem, la musique joue donc essentiellement le rôle d'isolation phonique. Une fois le travail terminé, on arrête la musique et les tandems ressentent alors, confusément ou consciemment pour certains, que la situation a changé ; ils lèvent la tête et regardent vers le tandem-professeurs qui a retrouvé ainsi plus efficacement l'attention de tous les apprenants.

Pendant les phases d'activités plénières, la musique n'aura plus la même raison d'être. Elle pourra intervenir à d'autres moments dans le cours de langue : mise en route musicale matinale, pour reprendre par exemple des idées de suggestopédagogie.

Le rôle du locuteur natif en tandem

Curiosité, patience, tolérance et disponibilité à aider, voilà encore les maître-mots ! Le locuteur natif est l'élément moteur du tandem. Le natif n'a donc pas un rôle passif, il est porteur de son identité, de son propre message culturel. Il prendra le relais du "vrai" professeur, son compatriote (d'où une complicité certaine, sur laquelle on va s'appuyer).

Chaque tandem va travailler à son rythme. Les niveaux des apprenants étant de par nature très hétérogènes, le but commun sera cependant de faire progresser tout le monde ; il n'y a pas en tandem de situation de compétition.

Le natif prend le relais du formateur, il s'adapte (avec patience, tolérance et bonne volonté) au niveau de son partenaire. Le locuteur natif doit expliquer le modèle de base à son partenaire, il n'aura recours au dictionnaire bilingue qu'en dernier ressort. Il aura auparavant tout essayé pour se faire comprendre : mime, dessin(s), synonyme, antonyme, et autres astuces. Il redécouvrera avec étonnement et curiosité sa propre langue ! Il se rendra compte ainsi des difficultés de sa langue et cette confrontation avec sa propre langue est particulièrement intéressante et profitable.

Si "son élève" est plus ou moins débutant, il veillera particulièrement à la correction phonétique et à l'intonation, il se "contentera" d'aider à la reproduction et à la mémorisation plus ou moins fidèle du modèle de base, il simplifiera, s'il le faut, ce modèle. Si son élève est d'un bon niveau, au contraire, il étoffera le modèle de base en fonction des besoins exprimés ou ressentis. Il mettra plus l'accent sur la partie libre production et l'exploitation du modèle et veillera à une production correcte et efficace.

Ce travail du locuteur natif demande un véritable effort d'attention. Il doit être réellement à l'écoute de son partenaire, prêt à donner (beaucoup) de sa personne pour en recevoir (autant) quand à son tour il sera apprenant. Le respect mutuel est indispensable.

Pour que l'apprenant se "branche" bien sur son partenaire, il faut que celui-ci lui inspire de la sympathie, de la confiance. D'où l'intérêt de varier les plaisirs et de changer de partenaires de tandem. Le locuteur natif aidera dans toutes les différentes phases de travail et par là, et lui et son élève, apprendront ensemble à atteindre une autonomie linguistique : "Je peux t'aider à comprendre si tu veux comprendre ! "

Personne n'a en effet le pouvoir de contraindre de gré (et surtout pas de force) son partenaire à écouter, si celui-ci ne le veut pas. La curiosité nous aidera cependant à nous en sortir. En captant l'attention du partenaire, celle-ci redouble et l'enthousiasme s'amplifie à la mesure de la réussite, ce qui en retour implique encore plus d'implication et d'application. C'est le cycle de l'efficacité : attention - enthousiasme - attention - réponse à un plaisir - nouvel effort - plaisir. N'oublions pas que c'est dans le plaisir, dans le sentiment de se sentir respecté que l'on puise son énergie.

Le locuteur natif permet à l'apprenant de progresser à son rythme : point de temps mort en tandem, point d'effet "groupe" déstabilisant, chacun trouve son propre chemin, et si les uns et les autres ont terminé le travail donné, ils peuvent librement bavarder, à condition toutefois, de respecter la langue de travail de la séance.

Ce qu'apporte le tandem à l'apprenant

L'apprenant a les meilleurs atouts pour développer des compétences nouvelles. Il apprend en face à face privilégié. Il acquiert de nouveaux savoir-faire dont il fait profiter à son tour, ce qui est particulièrement dynamique.

Les méthodes d'enseignement et les approches des questions posées diffèrent d'un pays à l'autre, l'apprenant trouvera dans cette rencontre binationale des réponses à ses interrogations.

Dans son tandem, l'apprenant se sent en sécurité et relâche les tensions négatives, il ose s'exprimer, il ne craint pas de faire des erreurs. Il sait que son partenaire connaît les mêmes difficultés que lui dans son apprentissage, il comprend plus volontiers l'erreur qui devient alors source de progrès. Ensemble ils essaient de surmonter les difficultés.

L'apprenant n'a pas le sentiment de concurrence (présent dans tout cours mononational). Grâce à l'absence de temps mort et au fond musical isolant, ils décident ensemble s'ils ont envie ou non de travailler plus ou moins intensément, il n'ont effectivement pas besoin d'attendre les autres ou de se dépêcher à comprendre ou à travailler : le tandem travaille à son rythme.

L'apprenant se sent écouté et encouragé, et ainsi il est plus disponible à faire des efforts pour accepter et s'accepter (encore la tolérance et la curiosité). Cette atmosphère détendue permet une relation de confiance et de connivence même dans le tandem. Cette convivialité ne pénalise pas le sérieux des études, bien au contraire.

L'apprenant est ainsi plus motivé, il prend également conscience de sa démarche volontaire d'apprentissage. Il trouve son propre chemin grâce aux apports de ses différents partenaires de tandem. Il peut ainsi participer activement à son propre processus d'apprentissage(s), ainsi qu'à celui de son partenaire. N'est-il pas son point de référence quand il devient à son tour "enseignant" de sa langue, en devenant ainsi le "complice" de l'équipe pédagogique ?

S'il a le désir d'apprendre et de comprendre la langue du partenaire, il peut toujours contacter quelqu'un pour être aidé, et ce à n'importe quel

moment de la rencontre. La synergie est bel et bien là. Chacun y trouve son compte et son plaisir ; chacun a envie de tenter de nouvelles expériences.

Cours binational à orientation professionnelle

Tout ce qui a été dit plus haut se trouve renforcé dans ce type de cours. La rencontre binationale permettra des apports plus concrets et plus bénéfiques encore que lors de rencontres d'intérêt général. En effet les apprenants sont encore plus motivés à apprendre la langue du partenaire, car la langue proposée, voire choisie volontairement, en apprentissage linguistique est un véritable outil de travail.

Au delà des méthodes, le contenu même du cours est évidemment adapté aux compétences à acquérir en fonction d'un programme élaboré avec les institutions d'origine : savoir-faire en situation professionnelle et compétence linguistique spécifique (jargon professionnel), connaissance du milieu professionnel dans chaque pays.

Les enseignants n'étant pas nécessairement des professionnels de la branche concernée, ils devront concrètement s'appuyer sur la compétence professionnelle de leurs compatriotes et des apprenants ; la relation professeur-élèves s'en trouve de ce fait complètement changée. L'intérêt et le respect mutuel s'imposent tout naturellement. La curiosité devient réelle et l'intérêt porté à l'autre est particulièrement stimulant. La soif de mieux comprendre une nouvelle branche professionnelle va gagner les enseignants, ils vont eux aussi approfondir leurs connaissances tant linguistiques qu'en la matière concernée.

Le tandem-professeurs proposera de nombreuses formes de travail qui valoriseront les apports spécifiques de chacun pour la plus grande satisfaction de tous. Il mettra particulièrement en valeur les discussions sur des thèmes professionnels car elles sont particulièrement efficaces et animées, chacun a son mot à dire, et le dit.

Le rôle du locuteur natif sera encore plus important, car, au delà de sa langue maternelle, il apportera sa compétence personnelle, son savoir-faire. Il se sent réellement reconnu et est de ce fait encore plus valorisé.

Le changement de partenaire de tandem sera ici tout particulièrement fructueux et valorisant, un véritable enrichissement mutuel, une fois de plus. Ainsi les jeux de rôle et les séances à thème professionnel n'auront jamais autant d'intérêt qu'en cours binational professionnel ; chacun sait réellement de quoi il parle.

Le temps imparti à l'apprentissage extra-linguistique permettra de vérifier sur le terrain et d'acquérir concrètement cette dimension

culturelle de la vie économique de chaque pays. Il convient de noter là aussi que la langue du pays où l'on séjourne domine, d'où le bénéfice de l'expérience vécue dans les deux pays.

Convivialité et travail en équipe seront les temps forts de cet échange professionnel en tandem. Les tandems professionnels s'aperçoivent vite que parler la même langue c'est bien, mais que parler le même langage c'est encore mieux (d'où l'idée de l'OFAJ de ces petits glossaires pour leur faciliter la tâche).

C'est encore sur ces différences interculturelles que s'appuiera tout le travail : les tandems découvrent la richesse et la diversité de la mosaïque binationale voire européenne. Saint Exupéry ne disait-il pas : "Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente." ?

Le cours en tandem vu par les participants

Je livre ici quelques réflexions de stagiaires questionnés à l'issue d'un cours intensif pour jeunes professionnels des branches du tourisme et de l'hôtellerie (stage de 4 semaines, subventionné par l'OFAJ et animé au S.I.T. Tübingen et à la M.P.S. de Chambéry).

- Cours et contenu, impression d'ensemble, ce qui était particulièrement bien ; expériences faites en tandem :
impression agréable de variété, évitant la routine ; d'avoir un dictionnaire mobile sous la main ; très bien l'obligation de changer de partenaire ; les différences de niveaux obligent à s'adapter, possibilité de s'entraider, correction de l'accent, expression / formation des phrases ; respect des autres, connaissance des autres (Allemands et Français).
- Le tandem :
original et plaisant ; la difficulté d'adaptation avec divers partenaires est un très bon exercice ; tout le monde participe, on s'aide mutuellement ; j'ai remarqué que dès le premier jour, tout le monde était à l'aise ; expérience positive car beaucoup de complicité dans le tandem, donc un effort et une compréhension plus soutenus ; je me suis efforcée d'offrir aux différents partenaires autant que ce qu'ils m'offraient et, bien que débutante, jamais quiconque ne m'a refusé une explication en retour ; j'ai été souvent avec un partenaire très faible dans la langue française ; sauf au début, j'ai joué le jeu facilement, à la fin, ce n'était plus amusant du tout ; expérience de très enrichissante à néfaste en fonction de l'autre...
- Les progrès :
le vocabulaire professionnel ; je détestais l'allemand à l'école, maintenant j'ai envie de suivre d'autres cours ; rafraîchir sérieusement les connaissances passives ; beaucoup parlé.

La formation des formateurs

Pour aller plus loin : On ne s'improvise pas toujours facilement du jour au lendemain formateur de tandems. L'OFAJ met en place des formations binationales de formateurs et animateurs qui permettent de se familiariser à cette forme de travail partagé. Dans ces formations l'accent est particulièrement mis sur l'autonomie des apprenants, l'aide, la correction à apporter et à recevoir, ainsi que sur un véritable échange entre formateurs sur la réflexion née de ce genre de travail :

- Répartition du groupe en tandems : changement de partenaire de tandem ou non ? Quand changer ? Comment former les tandems ? Faut-il tenir compte du niveau linguistique ?
- La façon de travailler en tandem : alternance de travail en tandem et en groupes binationaux et de plénum ? Quand et à quelle dose ?
- Le rôle des uns et des autres.
- Les jeux et animations en tandem, etc.

Bibliographie

ALIX, Christian / KODRON, Christoph (1988) : *Zusammenarbeiten : Gemeinsam Lernen. Themenzentrierte Zusammenarbeit zwischen Schulen verschiedener Länder am Beispiel Deutschland-Frankreich. Ein Beitrag zu dialogischem Austausch und interkultureller Kommunikation*, Bad Honnef, Deutsch- Französisches Jugendwerk [traduction française : *Coopérer et se comprendre*].

DEUTSCH-FRANZÖSISCHES JUGENDWERK / OFFICE FRANCO-ALLEMAND POUR LA JEUNESSE (s. l. dir. d) (1990) : *Begegnungen junger Berufstätiger. Berichte*, Bad Honnef, DFJW.

DEUTSCH-FRANZÖSISCHES JUGENDWERK / OFFICE FRANCO-ALLEMAND POUR LA JEUNESSE (s. l. dir. d) (1992) : *Binationale Intensivsprachkurse. Berichte*, Bad Honnef, DFJW.

DEUTSCH-FRANZÖSISCHES JUGENDWERK / OFFICE FRANCO-ALLEMAND POUR LA JEUNESSE (s. l. dir. d) (1995) : *Fremdsprache - Partnersprache. Langue étrangère - langue du partenaire*, Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft.

GATHER-THURLER, Monica (1990) : "Apprendre en tandem : L' inévitable processus de négociation entre les partenaires", in: *Sprachen lernen*, 1990, pp. 67 - 92.

GICK, Cornelia (1994) : "Rollen im Sprachentandem und Veränderung der LehrerInnenrolle durch TANDEM", in : KÜBLER, Silvia / PORTMANN, Paul R. (s. l. dir. d.) (1994) : *An der Schwelle zur Zweisprachigkeit. Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 60, 1994, pp. 147 - 169.

GICK, Cornelia : Projektskizze : Tandem und Autonomie, in : *TANDEM 1991* : 137 - 148.

HERFURTH, Hans-Erich (1993) : *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens in Tandem*, München, Iudicium.

HERFURTH, Hans-Erich (1994) : "Tandem - ein Verfahren zum Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenerwerb in Begegnungssituationen, in : *Fremdsprachelehren und Lernen*, 1996, 25, pp. 160 - 180.

KÜNZLE, Beda / MÜLLER, Martin (s. l. dir. d.) (1990) : *Sprachen lernen im Tandem : Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen. 1. Europäische Tandem-Tage, Freiburg (CH), Dezember 1989* (in Zusammenarbeit mit dem Institut für Deutsche Sprache der Universität Freiburg/Schweiz), Fribourg, Universitätsverlag.

MECHINAUX-HERMANN, Marie / REINER, Christiane (1995) : "Les séjours binationaux du B.I.L.D.", in : DEUTSCH-FRANZÖSISCHES JUGENDWERK / OFFICE FRANCO-ALLEMAND POUR LA JEUNESSE (s. l. dir. d.) (1995) : *Fremdsprache - Partnersprache. Langue étrangère - langue du partenaire*, Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, pp. 120 - 123.

MÜLLER, Martin / WERTENSCHLAG, Lukas / WOLFF, Jürgen (s. l. dir. d.) (1989) : *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*, München, Langenscheid.

RAASCH, Albert (1996) : "La place de la linguistique dans le processus d'apprentissage interculturel - Sprachvermittlung im interkulturellen Lernprozeß", in : DEUTSCH-FRANZÖSISCHES JUGENDWERK / OFFICE FRANCO-ALLEMAND POUR LA JEUNESSE (s. l. dir. d.) (1995) : *Fremdsprache - Partnersprache. Langue étrangère - langue du partenaire*, Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, pp. 77 - 87.

ROSANELLI, Maurizio (s. l. dir. d.) (1992) : *Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb. III. International Tandem Congress Bozen 1991*, Bolzano/Bozen, Alpha et Beta Verlag.

ROST-ROTH, Martina : (1994) "Unsicherheiten und Probleme bei der Organisation des Sprachlernprozesses im Tandem. Auszüge aus Tagebuchaufzeichnungen.", in : WOLFF, Jürgen / ZIMMERMANN, Petra (s. l. dir. d.) (1994) : *Sprachenlernen und soziale Wirklichkeit. IV. Internationale Tandem-Tage*, Donostia/San Sebastian, TANDEM Fundazioa.

TANDEM E. V. (s. l. dir. d.) (1991) : *TANDEM - Sprachen lernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990*, Frankfurt, Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Helmut BRAMMERTS, Annette GASSDORF et Véronique BAYER

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES EN TANDEM PAR INTERNET ET LE RESEAU INTERNATIONAL TANDEM PAR COURRIER ELECTRONIQUE

Suite aux expériences positives menées par les universités de Rhode Island (U.S.A.) et Bochum (Allemagne) depuis l'été 1992 avec un forum de courrier électronique allemand-anglais (RIBO-L) pour des apprenants de langues, la Ruhr-Universität Bochum a commencé à mettre en place conjointement avec ses partenaires universitaires à Oviedo (Espagne) et Sheffield (Grande Bretagne), l'*International E-Mail Tandem Network*. Ce réseau a été créé pour permettre aux étudiants des universités, participant au réseau, d'exploiter le potentiel d'Internet pour l'apprentissage des langues en tandem. Le réseau est financé par la Commission Européenne depuis juillet 1994. Douze institutions d'enseignement supérieur appartenant à dix pays européens, collaborent actuellement au sein du projet *International E-Mail Tandem Network*.

Les partenaires de ce projet vont élargir la base de données à accès libre sur l'Internet¹, dans laquelle ils offriront des activités pour le travail d'apprentissage en tandem et des compte-rendus mis à la portée des apprenants, enseignants et organisateurs, concernant l'expérience acquise dans le domaine de l'apprentissage en tandem.

Dans ce cadre, l'Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications (E.N.S.T.) à Paris va :

- étendre le réseau international de courrier électronique en tandems à une nouvelle paire de langues : français-japonais ; de plus, nous sommes en train d'ouvrir le réseau aux apprenants d'autres institutions françaises de l'enseignement supérieur ;
- étudier les possibilités d'intégration de l'apprentissage en tandem dans les programmes d'études et publier les résultats et surtout examiner, à travers des projets pilotes, (en collaboration avec les départements techniques) les possibilités d'un apprentissage des langues en tandem dans des réalités virtuelles en construisant un

¹ Voir le site WEB : <http://tandem.uni-trier.de/>

M.O.O.¹ avec nos partenaires et en utilisant la vidéoconférence.

Un exemple pour introduction

Françoise qui fait des études d'ingénieur à l'Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications à Paris, apprend l'allemand depuis deux ans et commencera bientôt un stage dans une entreprise en Allemagne. Sa partenaire tandem est Ulrike, qui fait des études de langues romanes en Allemagne. Chacune d'elles envoie au moins deux messages par semaine, où elle parle - d'ordinaire dans sa langue maternelle - de ses expériences et problèmes personnels. Depuis quelque temps, cependant, les échanges sont consacrés moins aux intérêts strictement personnels qu'aux affaires plus urgentes.

Pour avoir un stage, Françoise doit s'adresser aux sociétés allemandes. Elle envoie des brouillons de lettres de candidature, de CV, etc. à Ulrike, qui en corrige les nombreuses fautes et surtout suggère des changements stylistiques. Souvent Françoise explique en français ce qu'elle veut dire et demande à Ulrike de trouver une bonne manière de le dire en allemand. Françoise a déjà reçu une réponse d'une entreprise, mais comme elle n'a pas réussi à comprendre toute la lettre, elle l'a envoyée à sa partenaire. Ulrike, qui travaille à la préparation d'un examen de traduction, envoie régulièrement à Françoise des exercices de traduction accompagnés de ses thèmes et des questions. Bien que Françoise puisse toujours dire si le texte d'Ulrike est écrit en bon français, sa connaissance de l'allemand n'est pas suffisante pour juger de la qualité de la traduction.

Malgré ces problèmes, les deux partenaires croient qu'elles apprennent beaucoup en s'aidant mutuellement de cette façon. Chacune s'exprime en partie dans sa langue maternelle, mais en reconnaît l'utilité puisque le modèle de la langue authentique est très utile pour sa partenaire. Ulrike et Françoise savent qu'elles peuvent trouver des exercices intéressants dans la base de données du réseau tandem mais, comme elles sont sûres de bien apprendre en travaillant ainsi, elles ne s'y intéressent pas pour l'instant. Au début, elles trouvaient que la correction des textes de l'autre prenait beaucoup de temps et était une activité ennuyeuse. Maintenant elles se rendent compte qu'au lieu de tout corriger, il faut se mettre d'accord sur ce qui est à corriger et comment le faire.

L'apprentissage en tandem

L'apprentissage en tandem est un apprentissage autonome qui, normalement, ne remplace pas les cours de langues mais sort souvent de

¹ M.O.O. se compose de "MUD (Multi-User Domain) Object Oriented" et de "MUD" : "Multi-User Dungeon".

tels cours et les complète. Il a plus ou moins la même fonction qu'une préparation indépendante et un suivi à la maison, en bénéficiant de journaux étrangers, de livres, de programmes de radio, télévision ou vidéos et à travers des locuteurs natifs de la langue étrangère, pendant un séjour à l'étranger ou en communiquant avec un correspondant par lettres, par exemple.

Apprendre en tandem a beaucoup en commun avec les formes d'apprentissage hors cours déjà mentionnées : il s'agit surtout d'apprendre en communiquant dans la langue étrangère et l'efficacité de cette forme d'apprentissage dépend des stratégies et des techniques d'apprentissage dont dispose l'apprenant. Mais il y a également d'importantes différences.

Apprendre en tandem peut se définir comme une forme d'apprentissage ouverte, où des personnes de langue maternelle différente travaillent ensemble en paire :

- pour apprendre plus sur la personne et la culture du partenaire ;
- pour s'entraider dans l'amélioration de leurs connaissances linguistiques ;
- pour échanger d'autres connaissances, par exemple du domaine de leur activité professionnelle.

Apprendre en tandem est un apprentissage à travers une communication authentique avec un locuteur natif, qui sert de modèle au partenaire, le corrige et peut le guider dans ses tentatives de s'exprimer. Comme les deux partenaires peuvent, du moins dans une certaine mesure, parler la langue de l'autre, ils ont plus de possibilités de s'aider mutuellement par des explications ou par des comparaisons, par exemple.

En outre, l'apprentissage en tandem étant toujours une communication entre personnes appartenant à différentes communautés de langues et de cultures, il facilite également l'apprentissage interculturel.

Un concept central dans l'apprentissage des langues en tandem est le principe de réciprocité, qui pourrait se résumer comme suit : le succès de l'apprentissage en tandem est lié à la dépendance réciproque et au soutien mutuel des partenaires ; les deux partenaires sont amenés ainsi à tirer profit de leur collaboration de façon équitable.

Les apprenants devraient être prêts et capables de faire autant pour leur partenaire qu'ils attendent de lui. Ils devraient non seulement consacrer la même durée à chaque langue mais, également, investir la

même quantité d'énergie dans la préparation et l'intérêt qu'ils portent au succès de l'apprentissage de leur partenaire étant concerné par ses problèmes pour parler et comprendre sa langue.

Ce principe souligne aussi un des grands avantages des partenariats d'apprentissage en tandem, comparé aux situations normales dans lesquelles les apprenants, communiquant avec les locuteurs natifs, sont seuls à en profiter, alors que dans le cas de l'apprentissage en tandem, les deux partenaires sont dans le rôle de l'apprenant. Ils ont par conséquent moins d'inhibitions à s'exprimer dans la langue étrangère qu'ils auraient dans une situation de classe ou face à des locuteurs natifs. Comme les deux vivent constamment eux-mêmes ce qu'apprendre une langue veut dire, ils sont plus susceptibles de faire face aux problèmes de leur partenaire avec sensibilité, patience et compréhension.

Le deuxième principe important de l'apprentissage en tandem est le principe d'autonomie de l'apprenant : chacun des deux partenaires de tandem est responsable de son propre processus d'apprentissage. Lui seul détermine ce qu'il veut apprendre, comment et quand, et il ne peut attendre un soutien de son partenaire que s'il en fait la demande explicite.

Chaque partenaire se met à la disposition de l'autre comme expert de sa langue et de sa culture. Il peut parler des thèmes choisis par le partenaire, corriger des fautes, faire des propositions, etc. Mais comme il n'a pas été formé en tant qu'enseignant de langues, on ne peut pas attendre de lui le choix des objectifs et des méthodes d'apprentissage ou un diagnostic professionnel, voire une évaluation ainsi qu'une préparation systématique du contenu (par exemple par des règles grammaticales).

L'accent mis sur la responsabilité de chacun pour son propre apprentissage est très important, car les buts et les méthodes sont rarement les mêmes pour les deux partenaires, étant donné que les deux ont généralement des expériences et des besoins d'apprentissage différents. Des tâches communes pour les deux partenaires ne sont qu'exceptionnellement identiques, comme par exemple pour des cours tandems en parallèle, et doivent dans ce cas aussi tenir compte des possibilités et intérêts des partenaires. Comme chacun est plus à l'aise dans sa propre langue et culture qu'un apprenant même très avancé, il peut se faire un partenariat d'apprentissage fructueux même s'il y a des différences de niveaux importantes. Par l'apprentissage en tandem, les partenaires peuvent acquérir et exercer leur capacité à apprendre de façon autonome, qui se transfère sur d'autres domaines. Plus les deux partenaires travaillent ensemble pour satisfaire leurs propres besoins d'apprentissage et ceux de leur partenaire, plus grande est la chance qu'ils

développent des capacités qu'ils pourront utiliser dans d'autres situations d'apprentissage autonome, comme un séjour à l'étranger.

L'apprentissage en tandem a été introduit durant les 30 dernières années dans divers contextes d'apprentissage des langues. Des cours tandems (voir H. BRAMMERTS 1993, M. CALVERT 1992, H.-E. HERFURTH 1993, J. WOLFF 1982 a) existent depuis la fin des années soixante dans les rencontres de l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (voir l'article de C. LAINÉ dans ce numéro). Des partenariats tandems, entre des touristes et des apprenants autochtones, (J. WOLFF 1982 b) et entre étudiants de différentes langues maternelles dans les universités (M. MÜLLER / G. SCHNEIDER / L. WERTENSCHLAG 1988) existent depuis le début des années 1980. Dans les dernières années les partenaires ont organisé de plus en plus de formations continues pour les mêmes catégories professionnelles dans différents pays selon le principe tandem. Des survols synoptiques récents, des formes d'organisation de l'apprentissage en tandem se trouvent chez H. BRAMMERTS / M. CALVERT (1996), H.-E. HERFURTH (1994), Pelz (1995) et J. WOLFF (1994).

Tandem par l'Internet

Les possibilités techniques

Malheureusement très souvent il n'y a pas assez de partenaires tandems sur place. Les séjours, pour des cours intensifs de tandems communs sur site, ne sont possibles qu'exceptionnellement pour des raisons organisationnelles et financières. C'est la raison pour laquelle, dans une époque de moyens de communication de plus en plus performants, l'opportunité s'offre d'essayer l'apprentissage en tandem avec des partenaires qui se trouvent dans leur environnement de vie habituel à des distances importantes.

Les moyens de communication personnels (téléphone, fax, lettre) n'ont jamais été recommandés vraiment comme outils d'apprentissage ; ils étaient trop chers, trop compliqués et en partie aussi trop lents. Il y a peut être une exception : la longue tradition de correspondances amicales et d'échanges de classes entre apprenants de langues étrangères qui ont été réalisés aussi, parfois, comme partenariats-tandems bilingues.

Avec la rapide propagation mondiale des réseaux électroniques, en particulier l'Internet, s'ouvrent, cependant, de nouvelles possibilités intéressantes pour l'apprentissage de langues en tandem. Les pré-requis techniques, c'est à dire une boîte à lettre e-mail et un accès à l'Internet bon

marché, sont déjà donnés à la majorité des universités ou seront disponibles dans un avenir proche. La même chose vaut pour d'autres institutions de formation telles que les écoles et les centres de formation pour adultes. Un accès au réseau privé devient également abordable. Les exigences d'un savoir-faire technique sont réduites et tout néophyte peut s'y mettre en quelques heures. Trois domaines techniques sont particulièrement intéressants pour l'apprentissage en tandem : E-mail, des possibilités de dialogues écrits à travers l'Internet, et le World Wide Web.

E-mail et forums e-mail

E-mail (courrier électronique) est rapide et bon marché. Les programmes pour écrire et traiter des informations deviennent de plus en plus faciles. Les partenaires tandems peuvent, en écrivant par exemple, utiliser des programmes de dictionnaires et d'orthographe ; ils peuvent également intégrer les lettres reçues, en partie ou entièrement, dans leurs propres informations et les corriger ou commenter. D'autre part, ils peuvent envoyer sans problèmes un message e-mail attaché à peu près à tout ce qui peut être stocké dans un ordinateur : des textes formatés, des tableaux de calculs, des images ou des enregistrements de sons, etc.

E-mail n'est pas limité à la communication entre deux individus. Dans tous les réseaux d'ordinateurs on peut mettre en place des forums e-mail ou des conférences e-mail qui permettent une communication aisée, simultanée, entre différents participants.

Chaque message e-mail, envoyé à l'adresse d'un forum, est adressé automatiquement aux boîtes à lettres électroniques de tous les participants inscrits au forum. De tels forums permettent des discussions interculturelles dans un large cercle, une communication entre apprenants et enseignants et peuvent - comme démontré plus loin - prendre des fonctions importantes dans le soutien du travail en tandem.

"Conversations" sur clavier et écran

La communication par e-mail permet de lire des textes souvent longs des partenaires, en utilisant des programmes d'aide, mais aussi de bien préparer le contenu des réponses. On peut prendre rendez-vous avec un ou plusieurs partenaires à un horaire déterminé pour une conférence synchrone. Tout ce qui est entré sur le clavier des participants apparaît immédiatement et simultanément sur les écrans de tous les partenaires. Ainsi chaque participant peut tout enregistrer sur son ordinateur en vue d'une exploitation future.

Il y a différents systèmes de programmes qui permettent une communication par écrit sur l'Internet. De par leur concept, ce sont les M.O.O.s qui sont très intéressants. Ils représentent un environnement virtuel, par exemple un pays avec des villes, des villes avec rues, cafés, appartements, etc. Les utilisateurs peuvent s'y mouvoir comme visiteurs et prendre les informations qui y sont déposées ; ils peuvent rencontrer d'autres visiteurs dans les différents espaces virtuels et s'entretenir avec eux par clavier et écran. Ils peuvent élargir cet environnement virtuel, eux-mêmes, en créant de nouveaux espaces et objets. Il a même été prévu une forme de communication non-verbale, comme sourire ou froncer les sourcils.

Comme dans les conversations orales, les contributions de communication sont, en règle générale, beaucoup plus courtes que dans les lettres ou messages e-mail. Les partenaires peuvent et doivent souvent réagir très rapidement. Rien que pour cela le langage utilisé est beaucoup moins élaboré comme par exemple dans les lettres. La tolérance vis-à-vis de ses propres erreurs et ceux des partenaires de communication est plus ou moins la même que dans des conversations orales.

La communication synchrone peut compléter de façon judicieuse la communication asynchrone car on exerce ainsi d'autres compétences. Des rencontres occasionnelles, dans un environnement virtuel, permettent aussi aux partenaires tandems de clarifier ou d'éviter des malentendus éventuels, liés au fait que les deux vivent fort éloignés, dans un environnement auquel le partenaire ne participe pas.

Offre d'information à l'échelle mondiale

A travers le World Wide Web (WWW) il est maintenant facile, pour des entreprises, des institutions d'Etat ou des individus, d'offrir des informations à l'échelle mondiale sans que leur incombent des frais élevés de copies et d'envoi. Les utilisateurs intéressés cherchent eux-mêmes la dernière version, s'ils en ont besoin, avec des programmes qui sont faciles à manipuler. Des documents multimédias, stockés dans des ordinateurs à des endroits très éloignés et qui sont maintenus constamment à jour, peuvent être reliés par des liens hypertextes, de telle façon que l'utilisateur a l'impression d'un document connexe cohérent. L'exclusivité de la communication n'émane pas seulement de celui qui offre des informations à l'utilisateur. Des formulaires que le fournisseur peut laisser remplir par les utilisateurs garantissent, d'ores et déjà, un minimum d'interactivité entre le fournisseur et l'utilisateur.

Dans le contexte de l'organisation de l'apprentissage en tandem, le World Wide Web permet surtout la mise à disposition bon marché de

matériaux pour apprenants et enseignants, faciles à actualiser, mais aussi une simplification dans de nombreuses procédures compliquées, par exemple l'inscription et le départ d'un forum ou de l'agence tandem. Il est également facile de publier des matériaux que les apprenants ont produits avec leurs partenaires.

Le potentiel didactique

Des différences par rapport au tandem face à face

L'apprentissage en tandem sur l'Internet se distingue dans plusieurs aspects du tandem où les partenaires sont assis face à face :

- La communication entre partenaires-tandem est essentiellement écrite et asynchrone. L'écoute et le parler ne jouent guère un rôle vu la capacité des bandes passantes. Mais les possibilités de s'entraîner avec le partenaire, pour acquérir une compétence de lecture et d'écriture de tout genre, y compris la traduction, sont d'autant plus grandes. Les partenaires-tandem peuvent travailler en toute tranquillité les textes écrits, corrections et indications reçus par e-mail de leur partenaire et se servir des d'aides usuelles telles que dictionnaire, grammaire, etc. La même chose est valable pour les messages e-mail qu'ils produisent eux-mêmes.
- Les partenaires-tandem s'expriment, en règle générale, seulement par leurs propos écrits. Ils ne peuvent pas se voir et ne disposent d'aucun signe verbal. Ceci peut provoquer des malentendus et même parfois une rupture du contact. L'expérience montre cependant que les partenaires-tandem - souvent du fait justement de l'anonymat relatif de l'outil - enlèvent leurs filtres "affectifs" et développent des relations très personnelles sans s'être jamais vus. Il semblerait que des rencontres occasionnelles dans un M.O.O. où ils peuvent clarifier rapidement des questions et des problèmes, aident apparemment à intensifier leur relation personnelle.
- Les deux partenaires restent en règle générale dans leur contexte de vie et d'apprentissage. Ceci peut éventuellement peser sur leur collaboration si les conditions (exigences d'examen, dates des vacances, etc.) ne sont pas compatibles. Mais par ailleurs, il leur est plus facile d'échanger des informations et matériaux actuels si les deux sont chez eux.

Le tandem sur l'Internet est attractif, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, comme le montrent les arguments suivants qui se rejoignent parce que les enseignants sont aussi attirés par les avantages de leurs élèves.

Arguments pour apprenants

Le travail en tandem n'est pas une communication simulée, comme souvent dans les classes d'enseignement de langues étrangères, mais un échange avec une personne réelle du pays de la langue cible : Mon

partenaire est vraiment intéressé par moi ; Il veut savoir quelque chose de moi et moi de lui. Je peux poser des questions à mon partenaire et je suis curieux de ses réponses.

J'ai le sentiment que j'utilise la langue étrangère parce que j'ai quelque chose à dire et non parce qu'il s'agit d'un exercice que je dois faire. Comme partenaire-tandem, je peux travailler indépendamment d'un enseignant et néanmoins m'appuyer sur un expert de la langue étrangère à apprendre. J'apprends sur son modèle (de ses textes), par ses aides de formulation et ses corrections.

Mon partenaire m'aide immédiatement là où j'en ai besoin, par exemple dans mes exercices pour les cours de langues étrangères, dans la préparation d'examens, d'exposés ou de lettres que je dois adresser à d'autres dans la langue étrangère.

Comme mon partenaire a aussi besoin de mon aide, il m'est plus facile de lui demander quelque chose.

La communication avec un partenaire réel est amusante.

Arguments pour enseignants

Mon travail de correction est facilité du fait que le partenaire de langue maternelle peut prendre en charge une partie, voire la totalité, des corrections. Je ne suis plus responsable en tant qu'enseignant de la correction de chaque erreur.

Dans un enseignement de l'écriture axé sur la production, le travail en tandem peut être intégré de façon raisonnée à plusieurs stades. Ainsi par exemple le recueil des données et leur enchaînement peuvent être discutés avec le partenaire. Le partenaire aide également dans la rédaction des différents brouillons de textes.

La discussion de thèmes culturels dans le cours peut être préparée et retravaillée dans le tandem. Ainsi les apprenants peuvent chercher des informations et des opinions sur divers thèmes auprès de leur partenaire. Ils peuvent partager ensuite avec les autres participants d'un cours ce qu'ils ont appris de leur partenaire d'un point de vue linguistique et culturel.

Si l'enseignement d'une langue a aussi comme but de promouvoir l'apprentissage autonome, le travail en tandem offre la possibilité d'entraîner des stratégies appropriées. L'apprenant peut les appliquer dans le tandem et s'apercevoir que de telles stratégies sont utiles et efficaces.

Les partenaires peuvent utiliser une langue très élaborée pour le

transfert d'informations concernant la culture ou des institutions de leur pays, car les deux mènent leur communication en partie dans leur langue maternelle (langue cible du partenaire). S'ils étaient forcés d'utiliser seulement la langue cible, ils devraient simplifier et il y aurait de nombreuses expressions utiles et informations précieuses qui échapperaient aux partenaires.

Pour s'exercer dans la traduction, la situation d'apprentissage en tandem par e-mail semble presque idéale. Les deux partenaires maîtrisent une langue parfaitement et l'autre au moins dans ses bases. Les deux ont à leur disposition les aides usuelles comme les dictionnaires, etc., ils disposent d'assez de temps pour faire la traduction et pour commenter les productions de leur partenaire.

Le réseau international tandem par courrier électronique

Buts et organisation

Le but de l'*International E-Mail Tandem Network* est de créer, au sein du réseau informatique international Internet, les conditions techniques, organisationnelles et didactiques pour que les étudiants des universités partenaires - et dans l'avenir de plus en plus d'autres universités - puissent travailler en partenariat à travers les frontières nationales, pour apprendre la langue les uns des autres et pour apprendre davantage sur la culture de l'autre.

Le nombre de combinaisons de langues varie selon la demande. Il est en croissance continue. Au printemps 1996, il y avait dix-huit combinaisons utilisant le courrier électronique, comprenant les treize langues suivantes : l'allemand, l'anglais, le catalan, le coréen, le croate, le danois, l'espagnol, le français, l'italien, le japonais, le néerlandais, le portugais et le suédois. Une liste à jour de toutes ces paires se trouve sur les pages Web du réseau (<http://tandem.uni-trier.de/>).

L'établissement et la maintenance constante de l'ordinateur central (surtout du serveur Web et du serveur des forums de courrier électronique) constituent des exigences techniques vitales. La définition des besoins techniques locaux s'est également révélée d'une extrême importance : des mesures compliquées ont dû être prises dans plusieurs universités pour garantir l'accès des étudiants et des enseignants à l'Internet.

Les exigences de l'organisation comprennent :

- toutes les mesures qui facilitent le travail entre les universités partenaires et entre les organisateurs et coordinateurs du réseau (par

exemple des réunions de travail régulières et un forum e-mail permanent pour les organisateurs) ;

- toutes les mesures pour l'établissement et la coordination des sous-réseaux (par exemple le choix des coordinateurs responsables des sous-réseaux, l'établissement d'un forum et la mise en place des pages d'information sur le Web) ;
- des services centraux pour les sous-réseaux et les utilisateurs pour mettre ensemble les tandems.

Les universitaires partenaires ont fait un travail considérable de recherche et de développement pour produire des matériaux pour l'apprentissage en tandem sur l'Internet. Les résultats ont été publiés dans des publications scientifiques (voir la biographie). Des indications pratiques pour les apprenants en tandem, les enseignants et les organisateurs sont accessibles dans les différentes langues des sous-réseaux sur le World Wide Web, à l'agence tandem et, sous forme écrite, disponibles dans les universités partenaires.

Depuis 1996, la recherche et le développement misent plus particulièrement sur le conseil et le suivi des apprenants, l'intégration de l'apprentissage en tandem dans les programmes d'étude locaux, ainsi que la recherche de nouvelles possibilités techniques, dans la perspective de leur utilisation pour l'apprentissage autonome et interculturel en tandem.

Les sous-réseaux bilingues

Les sous-réseaux bilingues sont l'élément clé de la structure de l'*International E-Mail Tandem Network*. Ils permettent aux apprenants de langues maternelles et langues cibles différentes de se retrouver et de travailler ensemble : ENG-ESP (English - espagnol) est, par exemple, le sous-réseau des apprenants de langue maternelle anglaise qui apprennent l'espagnol et de langue maternelle espagnole qui apprennent l'anglais ; DEU-FRA (deutsch - français) pour les apprenants de langue maternelle allemande qui apprennent le français et des apprenants de langue maternelle française qui apprennent l'allemand.

Chaque sous-réseau comporte :

- un accès à l'équipe de l'Agence Tandem ("l'équipe de l'Agence des Rencards") qui cherche un partenaire tandem pour chaque participant ;
- un forum bilingue, au minimum, au sein duquel les participants discutent dans les deux langues et peuvent se poser des questions, échanger des conseils, etc. ;
- une banque de données - un serveur d'informations - dans lesquels

les participants peuvent trouver des matériaux d'enseignement et d'apprentissage ; ils peuvent même y ajouter des documents, par exemple des informations sur leur pays, des textes bilingues écrits en collaboration avec leur partenaire de tandem, etc.

Deux ou plusieurs coordinateurs, idéalement au moins un pour chaque langue, coordonnent ensemble le sous-réseau. Ils organisent un support en ligne pour apprenants et enseignants, sont responsables du contenu du serveur d'informations de leur sous-réseau, modèrent les discussions en forum et décident quels services supplémentaires devraient être proposés dans leur sous-réseau, comme le conseil d'experts, des forums spéciaux pour des projets particuliers entre des classes, des réunions ou des heures de bureau dans les M.O.O., etc.

Les coordinateurs sont relativement indépendants dans l'organisation du travail tandem de leurs sous-réseaux. L'échange gratuit de tous les matériaux entre les sous-réseaux est néanmoins un des principes généraux de l'*International E-Mail Tandem Network*. C'est la raison pour laquelle tous les sous-réseaux peuvent en bénéficier quand de nouvelles formes d'organisation, d'aides d'enseignement ou de possibilités techniques sont développées par l'un d'entre eux.

Tous les coordinateurs et organisateurs des différentes institutions impliquées prennent conjointement des décisions sur le développement futur du réseau, par exemple la mise en place de nouveaux sous-réseaux, la nomination des coordinateurs de sous-réseaux, la mise en place des principes essentiels du réseau. L'*International Tandem E-Mail Network* vit en même temps des initiatives dans les différents sous-réseaux et de la collaboration entre les réseaux pour résoudre des problèmes communs ou similaires.

Pour des raisons pratiques et économiques, l'agence de mise en commun des tandems est organisée comme un service central pour les participants de tous les sous-réseaux. Cependant leurs coordinateurs écrivent eux-mêmes tous les textes pour les différents objectifs qui sont envoyés par l'agence centrale, par exemple des indications pour démarrer le travail en tandem, la demande de patience quand un partenaire n'est pas disponible immédiatement, etc.

Pour l'instant, il n'y a pas de possibilités de s'assurer, au moment où l'on met les partenaires en tandem, qu'ils travaillent bien ensemble. Mais on informe les personnes qu'elles peuvent demander un nouveau partenaire si elles ne s'entendent pas avec celui qu'elles ont choisi, ou si l'associé ne réagit plus. Le conseil de changer régulièrement de partenaire est néanmoins rarement suivi. Des groupes ou institutions, qui veulent

travailler ensemble plus étroitement, peuvent demander que leurs participants soient réunis exclusivement entre eux. Dans un avenir proche, l'agence centrale va expérimenter l'intégration de critères tels que l'âge, l'activité professionnelle, le lieu d'habitation, etc.

Les serveurs d'informations de l'*International E-Mail Tandem Network* contiennent une partie spécifique pour chaque sous-réseau, au-delà des informations générales. L'accent est mis, actuellement, sur des indications dans les deux langues du sous-réseau pour présenter le travail en tandem et la discussion dans le forum. Les serveurs disposent également d'informations qui peuvent être imprimées et distribuées dans les universités participantes locales. Il est prévu d'offrir également les archives des forums et les textes produits dans les paires de tandems sur le Web ; en outre, l'inscription à l'agence et au forum sera prochainement possible en utilisant des formulaires-www.

L'expérience a montré que le soutien et les conseils à l'égard des partenaires sont d'une importance considérable, si l'on veut obtenir un travail effectif en tandem et pour que les partenaires améliorent leur capacité d'apprendre les langues de façon autonome. Les coordinateurs des sous-réseaux vont conjointement élargir et actualiser l'offre d'informations centralisées à travers les forums, le Web, l'agence tandem et autres services.

Perspectives

Actuellement, les efforts poursuivis par les partenaires du projet sur l'apprentissage en tandem sont axés sur :

- l'introduction de nouveaux tandems : autres combinaisons de langues ;
- une plus grande intégration des institutions de formation permanente ;
- l'apport de nouvelles formes de conseils à l'usage des apprenants souhaitant améliorer leurs connaissances des langues étrangères uniquement par l'apprentissage en tandem sur l'Internet ;
- la recherche de nouvelles possibilités techniques à mettre en application pour l'apprentissage en tandem comme les relations synchrones audios et vidéos sur l'Internet ; des études pilotes vont débiter à partir de la rentrée 1996 ;
- la nouvelle banque de données des matériaux pour l'apprentissage des langues en tandem (tandem face à face et tandem sur l'Internet) va connaître une extension.

Bibliographie

BRAMMERTS, Helmut (1993) : "Sprachenlernen im Tandem", in : Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF) (s. l. dir. d.) (1993) : *Fremdsprachen für die Zukunft — Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit. Beiträge zum Bundeskongreß in Freiburg (1992) des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen*, pp. 121 - 132.

BRAMMERTS, Helmut (1995) : "Tandem learning and the Internet. Using new technology to acquire intercultural competence", in : AARUP JENSEN, Annie / JÄGER, Kirsten / LORENTSEN, Annette. (s. l. dir. d.) (1995) : *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Volume II: The Adult Learner, Language and Cultural Contact 12*, Aalborg, Aalborg University Press, pp. 209 - 222.

BRAMMERTS, Helmut (1996) : "Language learning in tandem using the Internet", in : WARSCHAUER, Mark (s. l. dir. d.) (1996) : *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium.*, Honolulu, HI, University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

BRAMMERTS, Helmut & CALVERT, Mike. (1996) : *Sprachenlernen im Tandem*, Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 51, Bochum, Brockmeyer [en prép.].

CALVERT, Mike (1992) : "Working in tandem: peddling an old idea", in : *Language Learning Journal*, 6, pp. 17 - 19.

FINSTER, Gerhard / PRANKEL, Dieter (1994) : "Datenfernübertragung im Englischunterricht der Oberstufe - mehr als eine Spielerei?", in : *Neusprachliche Mitteilungen*, 47 : 4, pp. 249 - 253.

HARASIM, Linda / HILTZ, Starr Roxanne / TELES, Lucio / TUROFF, Murray (1995) : *Learning Networks. A Field Guide to Teaching and Learning Online*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

HARASIM, Linda, M. (s. l. dir. d.) (1990) : *Online Education, Perspectives on a New Environment*, Praeger, New York.

HERFURTH, Hans-Erich (1993) : *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*, München, Iudicium.

HERFURTH, Hans-Erich (1994) : "Individualtandem und binationale Begegnungen. Ein Überblick über Verbreitung, Organisation und Konzeptionen des Sprachenlernens in binationalen Kontexten, in : *Info DaF*, 21, 1993, pp. 45 - 68.

MÜLLER, Martin / SCHNEIDER, Günther / WERTENSCHLAG, Lukas (1988) : "Apprentissage autodirigé en tandem à l'université", in HOLEC, Henri (s. l. dir. d.) (1988) : *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application / Autonomie et apprentissage autodirigé: Terrains d'application actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 65 - 76.

OJANGUREN SÁNCHEZ, Ana / GONZÁLEZ POZUETA, Ana (1996) : *El Aprendizaje de idiomas através del correo electrónico: Una metodología complementaria. V Jornadas de Lenguas para Fines Específicos*. Universidad de Alcalá de Henares [in press].

PELZ, Manfred (s. l. dir. d.) (1995) : *Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i.Br., Werkstatt-Berichte 8*, Frankfurt/Main, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

SAINT JOHN, Elke / CASH, David (1995) : "German language learning via email: a case study", in : *ReCall Journal*, Vol. 7, No. 2, pp. 47 - 51.

SERCU, Lies (s. l. dir. d.) (1995) : *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Volume I: The Secondary School*, Language and Cultural Contact 12, Aalborg, Aalborg University Press.

WARSCHAUER, Mark (1995a) : *E-Mail for English teaching: Bringing the Internet and computer learning networks into the language classroom*, Alexandria, VA, TESOL Publications.

WARSCHAUER, Mark (s. l. dir. d.) (1995b) : *Virtual connections. Online activities and projects for networking language learners*, Honolulu, HI, University of Hawai'i Press.

WARSCHAUER, Mark (s. l. dir. d.) (1996) : *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*. Honolulu, HI, University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

WARSCHAUER, Mark / TURBEE, Lonnie / ROBERTS, Bruce (1994) : *Computer learning networks and student empowerment* (Research Note 17), Honolulu, HI, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

WENDEN, Anita (1991) : *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Hemel Hempstead, Prentice Hall International.

WENDEN, Anita / RUBIN, Joan (1987) : *Learner Strategies in Language Learning*, Hemel Hempstead, Prentice Hall International.

WOLFF, Jürgen (1982 a) : "Von der wirklichkeitsnahen Organisation des Unterrichts zur lernfördernden Organisation der realen Kommunikation - Tandem-Kurse", in : *Zielsprache Deutsch*, 3, 1982, pp. 21 - 28.

WOLFF, Jürgen (1982 b) : "TANDEM Madrid", in : *Spracharbeit* 1, 1992, pp. 21 - 26.

WOLFF, Jürgen (1994) : "Ein TANDEM für jede Gelegenheit? Sprachlernen in verschiedenen Begegnungssituationen", in : *Die Neueren Sprachen*, 93, 1994, pp. 374 - 385.

Isabelle LICHAU et Claudine LERALU

UN ENSEIGNEMENT BILINGUE FRANCAIS-BASQUE

DANS LE SERVICE PUBLIC

Historique

Cet enseignement a été créé en avril 1983 à l'école publique de SARE (64), à l'initiative de fonctionnaires de terrain (Inspectrices de l'Education Nationale sollicitées par le Recteur de l'Académie de Bordeaux) dans une période où les intentions ministérielles et rectorales étaient orientées vers la prise en compte des langues régionales¹. Il associe la langue française, langue habituelle de scolarisation des enfants de l'école publique, et la langue basque, langue régionale encore présente dans l'environnement.

A cette époque existaient déjà :

- Dans le service public et les écoles privées catholiques, un enseignement de la langue basque à raison de 3 heures par semaine donné par des enseignants "itinérants".
- Dans le réseau privé des écoles associatives (ikastolak), un enseignement entièrement en langue basque de la maternelle au Cours Préparatoire, le français étant introduit progressivement à partir du cours élémentaire.

Cependant des familles souhaitaient se réapproprier une langue qu'elles avaient perdue, mais considéraient comme insuffisant 3 heures d'enseignement par semaine et refusaient l'enseignement tout en basque des ikastolak. Elles souhaitaient laisser leurs enfants dans l'école communale à laquelle elles étaient attachées.

Pour répondre à cette demande sociale, le service public avait à rechercher une "voie moyenne". Il se donna pour objectif de créer un véritable enseignement bilingue par la pratique précoce et équilibrée des deux langues.

On pourra trouver ambitieux les buts fixés. Ils se sont imposés néanmoins comme des évidences issues des données du terrain :

¹ Circulaire Savary du 21 juin 1982.

- Rendre positive et chance de réussite une particularité locale qui avait été longtemps vécue comme un handicap par certains enfants.
- Maintenir la pratique d'une langue millénaire qui fait partie du patrimoine linguistique de la région.
- Développer chez les enfants des compétences linguistiques, base et moteur d'un plurilinguisme ultérieur, en s'appuyant sur les langues présentes dans l'environnement familial et proche.
- Initier les enfants à la tolérance par la diversité des langues acceptées à l'école.

Le premier groupe d'élèves, en 1983, comptait 17 enfants. Cet enseignement concerne actuellement 1600 enfants. Il est offert aux familles qui le désirent dans des écoles publiques ainsi que dans l'enseignement privé catholique. Une nouvelle circulaire ministérielle sur l'enseignement des langues et cultures régionales est parue récemment (7 avril 1995). Elle reconnaît et valorise l'enseignement bilingue.

Fonctionnement

Pour atteindre les objectifs fixés, les principes de fonctionnement suivants sont respectés :

1. Avoir une égale considération pour les deux langues, donc le même horaire pour chacune.
2. Donner un enseignement "précoce" dès la maternelle dans les conditions requises pour de jeunes enfants :
 - un enseignant différent pour chaque langue,
 - un lieu différent pour chaque langue, soit "une langue, une personne, un lieu",
 - des stratégies naturelles d'apprentissage.
3. Eviter toute ségrégation, le volontariat pouvant entraîner des effets indésirables (élitisme ou ghetto).

Le suivi de cet enseignement est assuré jusqu'à la fin de l'école élémentaire selon les mêmes principes avec un enseignement transdisciplinaire intégré dans les horaires normaux et respectant les programmes officiels. Ainsi dès le Cours Préparatoire, des matières telles que les mathématiques, les sciences... sont enseignées en langue basque.

4. Evaluer

Cette évaluation, effectuée dès la première année et poursuivie pendant plus de dix années, atteste du déroulement normal de la scolarité des enfants suivant l'enseignement bilingue.

Une troisième langue est introduite vers 9 ou 10 ans, de préférence la langue de proximité (espagnol) réalisant un trilinguisme qui existe déjà dans les familles frontalières.

Le collège assure également un suivi avec un horaire de basque renforcé pour les enfants issus des sections bilingues (une discipline est enseignée dans cette langue) et, naturellement, offre le choix d'autres langues (anglais, espagnol, allemand).

A l'école maternelle

Comment se traduisent les principes de fonctionnement adoptés ? Le partage du temps se fait soit par demi-journée (en alternant matin et après-midi afin de tenir compte de la fréquentation, des diverses activités, de la sieste...) soit par quart de journée, la coupure ayant lieu au moment de la récréation.

Le contact quotidien avec les deux langues est une des conditions de réussite ce qui exclut l'alternance par journées entières. Ces repères temporels sont fixés pour l'année. Aussi importants sont le repère-espace : un lieu pour chaque langue (donc un local spécial pour la seconde langue) et surtout le repère-affectif que constitue la personne parlant chaque langue. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les enfants s'habituent très vite aux changements de lieu et de personne, ce sont les adultes qui, au début, sont les plus gênés !

Les activités sont celles, ordinaires et habituelles, de l'école maternelle : corporelles, manuelles, de fabrication, d'expression (peinture, dessin, musique...), d'observation (sciences), de manipulation (calcul...), et, bien sûr, de langage. Ces dernières imprègnent toutes les autres.

Les enseignants utilisent beaucoup le jeu mais ils ne suivent pas de "méthode" d'apprentissage programmée : ils créent des situations propres à l'acquisition de la nouvelle langue. C'est là leur fil conducteur et l'origine profonde de la motivation pour l'enfant. Afin d'assurer la cohérence et l'authenticité de cette approche naturelle les aides maternelles sont bilingues si possible. Ainsi, les actes les plus simples de la vie courante sont insérés dans une pratique constamment bilingue (s'habiller, aller aux toilettes...).

Pour éviter le "ghetto", les enfants qui suivent l'enseignement bilingue ne constituent pas une classe spéciale et ne sont pas séparés de leurs camarades unilingues. Les élèves suivent la moitié de l'horaire en français avec leurs camarades unilingues dans leur classe habituelle et l'autre moitié de l'horaire en langue basque.

Pourquoi commencer à l'école maternelle ?

Le projet prévoyant, dès le début, l'enseignement de matières dans la seconde langue à l'école élémentaire, il était nécessaire que les enfants acquièrent en amont la pratique de cette langue, d'où un enseignement "précoce". Ce n'est pas la seule raison. Il semble reconnu maintenant qu'il existe des "périodes sensibles", favorables à l'acquisition des langues, des périodes où les capacités des enfants (notamment articulatoires et auditives) sont à leur maximum. Les ressources du cerveau, en cours de croissance et de maturation, sont alors immenses, à condition de les exercer. C'est aussi dans le plus jeune âge que se construisent les aptitudes qui déterminent le développement ultérieur.

Les enfants commencent donc l'enseignement bilingue le plus tôt possible, dès l'entrée à l'école maternelle. Que l'enfant parle la langue basque dans son milieu familial ou la langue française (ce qui est la majorité des cas), l'essentiel est d'éviter une rupture brutale avec la langue maternelle. C'est pourquoi, l'immersion totale nous paraît préjudiciable à l'équilibre affectif de l'enfant ainsi qu'à l'installation chez lui d'une attitude favorable à l'égard des deux langues.

Les constats d'expérience

Que la seconde langue soit une langue régionale peut surprendre. Ce choix n'est cependant ni passéiste ni marginal ni subversif. Il trouve dans le service public les correctifs aux dérives qu'il pourrait inspirer : les matières enseignées qui obligent à la modernité, le milieu scolaire qui impose la réserve et le respect de l'enfant. Lié à un environnement local, familial, c'est un "couplage" heureux, non immédiatement utilitaire¹ et par là même plus pédagogique.

Il tire profit aussi des caractéristiques des deux langues, la langue basque ayant une structure très différente du français (langue à déclinaison). Elle donne accès à une culture aux aspects tout à fait originaux ("bertsu" ou poésie improvisée).

La valorisation des compétences des enfants bascophones est également un élément moteur de réussite. Pour les autres, l'étude de la langue basque est un motif de rattachement à la tradition familiale, de rapprochement avec les grands-parents qui en ont gardé la pratique, de redécouverte d'un patrimoine commun se révélant objet de fierté et lien entre les générations. Pour ceux qui ne sont pas originaires de la région,

¹ Il existe cependant 700 000 locuteurs de langue basque et si le "poids" économique de cette langue est faible en comparaison de celui d'une langue de grande diffusion, il n'est pas négligeable localement.

c'est l'expression du désir de mieux s'y insérer et y vivre.

Nous avons gardé le souvenir d'enfants maghrébins qui ne connaissaient pas le français, parlaient l'arabe en famille et dont la demande d'inscription pour l'enseignement bilingue paraissait déraisonnable. L'essai ayant néanmoins été fait, nous avons vu ces enfants s'épanouir, réussir là où ils "démarrèrent" à égalité avec leurs camarades français pour lesquels le basque était aussi une langue inconnue et reporter sur l'acquisition du français la dynamique du succès ainsi enclenchée.

Il semble bien que les interactions entre les apprentissages majoraient les résultats et les compétences linguistiques dans les deux langues. Ce n'est pas le moindre des paradoxes. D'autres éléments sont également déterminants : les stratégies naturelles d'apprentissage ont incité les enseignants à moins de conformisme pédagogique, à moins s'appuyer sur des tâches intellectuelles prématurées, à être constamment attentifs au langage et aux activités qui fondent la construction de la personnalité. On sait que plus cette construction est solide, plus l'attitude est accueillante à l'égard des autres.

Les enfants bilingues semblent avoir développé des attitudes intellectuelles positives : ils ont des réactions moins stéréotypées devant une difficulté, cherchent toujours une solution, une réponse, ont en général plus d'imagination et d'idées. Ce sont des enfants ouverts, curieux, capables d'attention et de concentration (ce qui fut toujours remarqué par les visiteurs passant dans les classes).

L'enseignement "de" et "en" plusieurs langues est particulièrement mobilisateur de l'intelligence. Autrement dit, les enfants qui apprennent deux langues n'apprennent pas seulement deux langues, ils renforcent aussi leur capacité à apprendre avec des effets cumulatifs bien connus, ainsi que des effets de stimulation dont témoigne cette réflexion d'un petit élève de cinq ans : "Je suis très content d'apprendre le basque et quand je serai grand, j'apprendrai toutes les langues".

Enfin, le recul donné, dès l'enfance à l'égard de la langue maternelle par la présence d'une seconde langue, structurée d'une autre manière, rend mieux apte à percevoir les différences. C'est un excellent moyen d'ouverture aux différences culturelles, de sensibilisation à la complexité du réel, d'exercice aux nuances dans le jugement, contrepoids à la tendance réductrice de l'enfant (pour lequel tout est bon ou tout est mauvais) et contrepoids au sectarisme. L'aptitude à saisir le point de vue de l'autre, à comprendre et à se comprendre : tout cela s'apprend mieux le plus tôt possible (nous savons tous combien nous restons marqués par les

manières d'agir et de penser acquises dans l'enfance).

C'est en tout cas le pari que nous avons fait : proposer aux enfants une structure scolaire visant une éducation globale bilingue, équilibrée, conçue pour leur meilleur développement et pour les initier à la tolérance et au respect mutuel.

Robert et Yvette Valette

BILAN DU TROISIÈME FORUM EUROSÉSAME À BARCELONE "TECHNOLOGIES ET ÉDUCATION INTERCULTURELLE"

Ce troisième *Forum Eurosésame* s'est déroulé, du 3 au 6 octobre 1996, à Barcelone au siège du "Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya." Il a réuni trente enseignants et formateurs pédagogiques d'Allemagne, de Belgique, du Danemark, d'Espagne, de France, d'Italie et du Portugal.

L'organisation parfaite des activités, assurées dans une ambiance chaleureuse par l'équipe des collègues catalans, animée par Mme Joana Vidal, chargée de mission à "l'Oficina Educativa i Científica amb la Unió Europea", a fait de ce Forum un succès. Un bilan positif peut en être établi ; les projets présentés et les résolutions prises entre collègues laissent prévoir de nombreux développements et opérations concrètes dans la mise en oeuvre des actions fixées comme objectifs du Forum :

1. l'appui mutuel aux projets des collègues européens,
2. la réalisation de nouveaux magazines Eurosésame sur support CD-Rom,
3. le développement du réseau des sites Web des Eurosésamis,
4. la création de Clubs "Europa-Internet",
5. l'animation des "Agoras Télématicques" et de "Classes virtuelles multimedia".

1 L'appui mutuel aux projets des collègues européens

Neuf projets ont été présentés dans le cadre du Forum. Ces projets sont indiqués ici avec les noms de leurs responsables et des collègues qui se sont déclarés prêts à apporter leur appui en y faisant participer leurs élèves. (Les listes de participants données ne comprennent pas les correspondants qui, en Europe et sur d'autres continents, sont également disposés à appuyer ces projets.)

1 Catalunya-Europa

Mise en contact d'établissements catalans avec des établissements d'Europe et du monde utilisant la langue française. Responsable : Joana Vidal (E), participants : Michel Joly (F), Jens Peder Weibrecht (DK), Françoise Kernéis (F), Christiane España (F), Ruben Ibañez (F), Giedo Custers (B).

2 Teleconsumascuola

Initiation des jeunes à la connaissance d'aspects significatifs de la réalité de la consommation. Responsable : Mario Boninsegni (I), participants : Ruben Ibañez (F), Michel Joly (F), Françoise Kernéis (F), Joana Vidal (E).

3 Club Europ@Internet

Etude du patrimoine des régions d'Europe. Responsable : Michel Joly, participants : Jens Peder Weibrecht (DK), Isabelle Catalao (Pt), Jose-Luis Carvalho (Pt), Christiane España (F), Ruben Ibañez (F), Claire Berganini (F), Joana Vidal (E), Françoise Kernéis (F).

4 Alpen Projekt

Echanges internationaux concernant les problèmes géopolitiques des Alpes. Responsable : Josef Büchelmeier (D), participants : Marie-Claire Drees (D), Paul Scutt (D), Ruben Ibañez (F), Joana Vidal (E).

5 Texthaus

Apprentissage interactif de l'allemand sur l'Internet. Responsables : Dimitri Ikonomu et Ernst Kretschner (I), participants : Giedo Custers (B), Paul Scutt (D), Jens Peder Weibrecht (DK), Joana Vidal (E), Ruben Ibañez (F), Françoise Kernéis (F).

6 La Classe Electronique

Des élèves danois équipés de Mac portables travaillant pour leur travail scolaire à la maison comme à l'école. Responsable : Jens Peder Weibrecht (DK), participants : Giedo Custers (B), Dimitri Ikonomu (I), Ernst Kretschmer (I), Paul Scutt (D), Joana Vidal (E), Ruben Ibañez (F), Françoise Kernéis (F).

7 Projets portugais

Ensemble de projets utilisant le serveur BBS-Minerva et l'Internet. Responsables : Isabelle Catalao et Jose Luis Carvalho (Pt), participants : Michel Joly (F), Joana Vidal (E), Françoise Kernéis (F), Ruben Ibañez (F).

8 Echanges autour de la Méditerranée

Un livre, un CD-Rom réalisés par les jeunes sur le thème des cultures des pays du Bassin méditerranéen. Responsable : Georges Bellot, participants : Ruben Ibañez (F).

9 The english Global Village

Echanges en langue anglaise sur les thèmes des Agoras télématiques d'Eurosésame. Responsable : Françoise Kernéis (F), participants : Marie-Claire Drees (D), Paul Scutt (D), Ruben Ibañez (F).

2 La réalisation des magazines Eurosésame-CD

2.1 Diffusion du magazine Eurosésame-CD n° 1 déjà réalisé

Une centaine de ce CD a déjà été distribuée aux écoles qui ont participé à sa réalisation. Les collègues en assurent l'expérimentation et la promotion. C'est ainsi que Claire Berganini le présente ce mois-ci au salon international FAUST (Forum des Arts de l'Univers Scientifique et Technologique) de Toulouse. La diffusion du CD doit bénéficier d'un projet étudié à Barcelone, celui d'une édition catalane assurée par les services du "Programa Informatica Educativa" qui en assurera la distribution auprès des écoles catalanes.

2.2 Mise en chantier de nouveaux eurosésame-CD : Eurosésame-CD

Special Web

La maquette sur disque dur de ce nouveau CD a été présentée. Une dizaine de sites Web développés par les enseignants et les classes d'"Eurosésamis" seront consultables en local sur ce CD , permettant ainsi d'introduire dans les classes une pratique d'Intranet. Il sera proposé dans ce CD :

- une simulation de "moteur de recherche" ;
- un jeu de piste sur les divers sites présentés visant à former les jeunes à ne pas se contenter de jouer à "surfer" au hasard sur le Web mais à se donner un but de recherche et à consulter les sites Web pour obtenir le plus rapidement possible l'information recherchée.

Echéancier :

- appel au collègues pour adresser une courte notice de présentation de leur Web et des idées de recherche d'informations sur leur site ;
- décembre 1996 gravure d'une série d'exemplaires expérimentaux ;
- diffusion élargie au cours du premier trimestre 1997 auprès des

écoles intéressées.

2.3 Eurosésame-CD n° 2

Ce nouveau Eurosésame-CD sera créé, comme le précédent, en coopération avec les collègues d'Eurosésame, à partir des échanges textuels et multimédias qui seront réalisés entre jeunes sur le Réseau durant l'année 1996-97.

Comme le n° 1, ce second Eurosésame-CD sera plurilingue. Dans ce but, les élèves seront invités à écrire leurs textes en au moins deux langues dont l'une serait leur langue maternelle. Comme thème directeur du CD, il est proposé de réaliser : "un tour d'Europe des régions ".

Sur ce thème qui inspirera également les "Agoras télématiques" et les "Classes virtuelles " qui seront organisées dans l'année sur le Réseau, les élèves des classes participantes créeront des documents ayant pour sujets leur région, leur école et leur vie quotidienne.

Ces documents pourront être les plus divers : textes plurilingues, dessins, bandes dessinées, photos, vidéos, enregistrements, documents multimédias. Ils pourront concerner des aspects de la région les plus divers :

- environnement et protection de la nature - paysage, curiosités naturelles, sites remarquables, cours d'eau, flore, faune... ;
- patrimoine culturel - monuments, musées, archéologie, dates importantes, drapeaux et blasons, héros et personnages célèbres, langues ... ;
- arts et traditions populaires - fêtes, jeux ; danses et chansons traditionnelles, mythes, contes et légendes ... ;
- ressources économiques et réalisations techniques modernes : usines, architecture, urbanisme, ouvrages d'art.

Il ne s'agit pas de chercher à faire réaliser par les élèves un guide de tout ce qu'il y a à voir et à faire dans leur région. L'objectif est d'intéresser les jeunes à la diversité et à la richesse de leur patrimoine culturel régional et de les engager à en donner, à leurs correspondants d'autres régions, des images qui susciteront intérêt et curiosité de leur part. On souhaite qu'il en résulte des thèmes-échanges réguliers par courrier télématique ou postal et la motivation à organiser des rencontres et des visites dans les régions des correspondants. Chaque région fera l'objet dans le CD-Rom d'un "menu" particulier laissé à la liberté créative de chaque équipe régionale. Ce menu de présentation des documents élaborés par les élèves sera écrit et enregistré en plusieurs langues. Il est

souhaité que, dans toute la mesure possible, les textes soient eux-mêmes écrits et enregistrés en au moins deux langues dont l'une serait la langue maternelle des élèves.

Pour donner une certaine unité à ces "menus", il est suggéré d'adopter une rubrique commune consacrée au compte-rendu du séjour virtuel dans la région du personnage "Eurosésame". Imagination, fantaisie, poésie, créativité technique sont attendus des élèves dans la composition de cette rubrique "Eurosésame dans notre région" mais, également, quête d'informations précises sur divers aspects de la région. Ces informations feront l'objet dans le CD d'un jeu de connaissances (parcours-questionnaires).

Ce qui est visé au travers de cet Eurosésame-CD n° 2 consacré à un "Tour d'Europe des régions" , c'est de contribuer à communiquer aux jeunes, sur diverses régions d'Europe, des connaissances sensibles c'est-à-dire empreintes de l'image affective de correspondants amis. Dans cette perspective, à côté des documents communiquant des informations sur les régions, il sera fait une large place à l'expression artistique des jeunes et notamment à la composition et à l'interprétation de poèmes et de chansons. C'est ainsi que le concours "Chanteurope" lancé par le précédent CD continuera. Il sera ouvert à la présentation aussi bien de simples comptines, de chansons traditionnelles ou originales, que d'hymnes comme celui que la chorale des Eurosésamis de Düsseldorf se propose d'enregistrer en créant une version polyphonique et polyglotte de l'hymne européen.

Echéancier : Le Forum a permis de mettre déjà en chantier ce CD. Divers documents notamment les multimédias "professionnels" préparés par nos amis Stefano Gorla et Elisabetta Ravera et les hypertextes de l'équipe de Mario Boninsegni, sont déjà prêts à y être intégrés. Les étapes suivantes de la production ont été prévues.

A partir d'octobre 1996 collecte sur le réseau des messages échangés entre jeunes sur les différents thèmes qu'ils auront choisis pour présenter leur région : envoi en "fichiers attachés" ou simplement sur disquettes par la poste des photos, images, bandes dessinées, multimédias réalisés, l'Association offrant, comme pour le précédent Eurosésame-CD, son appui pour finaliser les documents multimédias. Ainsi le manque d'équipement informatique multimédia n'empêche pas une école de participer, si elle le souhaite, à cette création collective du CD.

Printemps 1997 : organisation à Paris espérée - c'est-à-dire si les crédits nécessaires sont trouvés - d'un atelier réunissant l'équipe de collègues européens s'impliquant dans la réalisation du CD. Mois de

mars / avril 1997 : mise au point de la maquette sur disque dur. Mai 1997 : gravure d'une première série de CD et diffusion dans quelques classes volontaires pour l'expérimentation. Rentrée scolaire 1997 : diffusion élargie auprès des classes ayant participé à la réalisation d'Eurosésame-CD n° 2.

2.4 Actes du Forum de Barcelone sur Cd-Rom

Il est prévu d'exploiter les ressources d'archivage qu'offre le support du CD-Rom pour rendre compte par la vidéo, la photo, l'enregistrement sonore et, bien sûr, le texte, des exposés et travaux du Forum. Ce CD est déjà en chantier et, dès que tous les collègues intervenants auront fourni le résumé de leur exposé, l'Association pourra le terminer et l'adresser, au prix coûtant de la réalisation, aux participants intéressés.

3 Le développement d'un réseau de sites Web associés

Plusieurs collègues d'Eurosésame ont déjà créé avec leurs élèves des sites Web. Les présentations de ces documents, comme ceux développés par Stefano Gorla et Elisabetta Ravera "Une fenêtre sur Brera" ou "La classe électronique" de Jens Peder Weibrecht, ont montré tout l'intérêt pédagogique de ces créations d'enseignants et d'étudiants sur le Web.

Il a paru favorable, au cours de l'année 1995-96, de créer des liens entre ces différents serveurs d'Eurosésamis, afin de permettre aux élèves de naviguer sur des sites de correspondants amis et d'aider ainsi à développer les contacts humains et les quêtes personnalisées d'information, dans ce labyrinthe de sites d'inconnus qu'est pour l'utilisateur le Web.

Le Forum a été l'occasion de développer ce Réseau déjà établi de sites Web des Eurosésamis. C'est ainsi que s'est intégré dans le Réseau le très intéressant Web, au point de vue enseignement des langues, développé par les collègues de l'Université de Bocconi, Dimitri Ikonomu et Ernst Kretschmer, initiateurs du projet "Texthaus". Il est projeté l'établissement sur ce site d'une "banque de partenaires" qui aiderait particulièrement les collègues pour la création de projets de partenariat européen. Actuellement le Réseau des Web des Eurosésamis qui offrent des liens entre eux comprend les sites suivants :

Allemagne :

ourworld.compuserve.com/homepages/josef_Buechelmeier

(Josef Büchelmeier)

Belgique : www.club.innet.be/~pub02592

(Giedo Custers)
Danemark : www.nrsbgym.dk
(Jens Peder Weibrecht)
Espagne : www.xtec.es
(Joana Vidal - Jordi Vivancos)
France : www.mosaique.fr/eurosesame
(Robert et Yvette Valette)
Grande-Bretagne :
www.rmplc.co.uk/eduweb/sites/dsephton/
(David Sephton)
Italie : www.venus.it/gentileschi
(Stefano Gorla)
www.zia.ms.it/education/tenerani
(Mario Boninsegni)
www.texthaus.com
(Dimitri Ikonomu - Ernst Kretschmer)
Portugal : www.educom.fct.unl.pt/~jlc
(Jose Luis Carvalho - Isabel Catalao)

4 La création de clubs Europa-Internet

L'idée part du constat que la pratique des Technologies, dans un établissement scolaire, reste souvent limitée aux seuls élèves d'un professeur et que les échanges ne se font qu'avec des correspondants de même niveau scolaire et sur des thèmes ne relevant que de la discipline enseignée par le professeur.

Ce scénario est heureusement contredit par les projets pluridisciplinaires conduits sur le Réseau Eurosésame, qui impliquent la participation d'élèves de l'élémentaire à l'université et l'intervention fréquente de personnes ressources n'appartenant pas au cadre scolaire. Dans cette perspective, le projet est né de créer des lieux ouverts, en dehors des heures de classe, aux élèves de différents établissements et niveaux scolaires qui, au travers de la pratique d'échanges sur l'Internet, l'organisation d'enquêtes et des contacts entre les générations, seront appelés à étudier le patrimoine culturel de leur région, en liaison avec celui d'autres régions d'Europe, pour en dégager les différences, les analogies et les interrelations. Ces lieux ont été dénommés "Clubs Europ@Internet". Ils seront créés comme associations à buts non lucratifs selon des statuts analogues à ceux de l'Association Eurosésame et

comparables à ceux prévus pour les associations européennes.

Michel Joly, président de la première association de ce type récemment créée à Blois, a présenté au Forum ce projet avec le programme pour l'année 1996-97 du Club Europ@Internet de Blois. On s'attachera au développement des activités de ce club de Blois et aux relations qu'il pourra lier avec d'autres Associations européennes du type de celles existant en Belgique par ex. : "Association Edubel" dont Giedo Custers a indiqué la similarité des statuts. D'autres Clubs Europ@Internet régionaux pourraient être créés. Leur objectif commun serait de faire servir les technologies que désormais nous ne qualifierons plus de "nouvelles", selon le conseil justifié d'Isabel Catalao et de Jose-Luis Carvalho, à l'éducation interculturelle des jeunes, à la promotion des patrimoines linguistiques et culturels régionaux et au dialogue entre générations.

5 L'organisation d'agoras télématiques et de classes virtuelles

L'importance du programme du Forum n'a pas permis de donner une place suffisante à la présentation des nouveaux outils de communication sur l'Internet, de création de pages Web et d'intégration de données multimédias sur PC comme ceux que Ruben Ibanez a présentés sur Apple.

Mais le compagnonnage d'Eurosésame, qui attache depuis son début une grande valeur au travail de la main qu'impliquent les outils informatiques, souhaite expérimenter de nouveaux outils. Comme les autres années - les premières Agoras télématiques sur le Réseau remontent aux années 1980 - il sera régulièrement proposé des thèmes d'échanges entre Eurosésamis. Ces thèmes seront en 1996-97 orientés, comme il a été dit, selon le thème directeur choisi pour Eurosésame-CD n° 2, c'est-à-dire sur un "Tour d'Europe des régions" et sur tous sujets susceptibles de susciter, autour de ce thème, la communication et l'expression créative entre jeunes d'Europe et du monde. Pour lier ces Agoras à l'expérimentation d'outils nouveaux, il est proposé de développer la pratique de "Classes virtuelles multimédias". Il est fait appel, pour organiser ces classes, à un spécialiste qui répond par voie télématique aux questions que lui posent, sur un thème intéressant leur programme scolaire, des élèves de divers établissements.

Des références concernant ces "classes virtuelles" ont été données au cours du Forum par Françoise Kernéis, qui a rendu compte du succès des échanges organisés entre élèves du Réseau et le Dr Berg, prix Nobel de

biochimie¹, ou des spécialistes de la NASA. Le projet est de développer cette pratique en ajoutant cette année, aux échanges par courrier télématique, l'expérimentation d'échanges sonores et visuels. De nouveaux outils sont apparus simplifiant et démocratisant la visio-communication. C'est ainsi qu'a été pris rendez-vous pour expérimenter très prochainement le programme "CU-Seeme" au cours d'une "classe virtuelle multimédia" sur le réseau.

Les divers projets, que présente ce premier bilan du Forum de Barcelone, forment le programme d'actions que les collègues d'Eurosésame souhaitent mettre en oeuvre au cours de l'année 1996-97. Ce programme est important et peut sembler ambitieux. Pourtant il n'est pas complet. En effet il conviendrait d'y ajouter les actions conduites dans divers pays par les collègues qui n'ont pas pu se rendre à Barcelone mais à qui reste acquis, bien sûr, pour leurs projets, l'appui compagnonique des Eurosésamis.

Par ailleurs il a été question, à l'issue du Forum, de deux nouveaux projets, impliquant partenariats et appuis financiers particuliers :

- la préparation de rencontres trinationales de jeunes telles qu'elles sont organisées par le Centre de Culture Européenne de Saint-Jean d'Angély ;
- donner comme débouchés aux échanges virtuels entre jeunes européens la motivation de voyages et de rencontres réelles paraît éminemment favorable pour une formation concrète de ces jeunes à l'exercice actuel et futur de leur citoyenneté européenne ;
- l'animation par des équipes d'Eurosésame, dans divers centres régionaux, d'ateliers plurilingues de formation "Technologies et Education Interculturelle" qui proposeraient à des enseignants et responsables pédagogiques une formation au plan de la pratique des technologies de l'information, de la communication et du multimédia, liée à l'engagement de projets européens visant à intéresser les jeunes à la pluralité des langues et des cultures régionales d'Europe.

Ces deux derniers projets dépassent les possibilités coopératives de l'Association Eurosésame et leur mise en oeuvre supposerait l'obtention d'appuis particuliers au niveau européen. Les programmes Socrates et Comenius pourront-ils apporter ces appuis espérés ?

En conclusion il sera rappelé l'espoir exprimé au début du Forum : il ne s'agit pas de chercher à poursuivre le plus de projets possibles, mais de

¹ Voir l'article de Françoise Kernéis dans *Tracer* n° 9, mars 1996, pp. 45 - 48.

mener à bien entre collègues d'Europe et d'autres continents, un ensemble cohérent de projets qui continuent à servir la finalité humaniste que s'est fixée, dès sa création, l'Association Eurosésame. (C'était - peut-on le croire ? - avant l'Internet, au temps où le Réseau ne s'appelait que Sésame...)

Cette finalité est de mettre aux mains des élèves les outils modernes de communication, d'information et de création afin de les engager à mieux connaître leur région et leur pays, à s'intéresser aux autres langues et cultures et, par delà cette conscience des diversités culturelles, à s'ouvrir aux horizons de l'universalité. Sur cette voie l'étape catalane aura été une étape riche d'encouragements et d'exemples car, comme le déclarait lors de la séance inaugurale du Forum, Madame Mireia Montane, Directrice de "l'Oficina Educativa i Científica amb la Unió Europea" :

"Ce que nous visons, à partir de la citoyenneté européenne, sans oublier qu'on est de la Catalogne et qu'on fait partie de l'Europe, c'est de promouvoir une éducation globale mondiale."

Gerald SCHLEMMINGER

RÉSEAUX PÉDAGOGIQUES , LISTES DE DIFFUSION ET ADRESSES DE CLASSES SUR L'INTERNET

Sites de Pédagogie Freinet

1. Mouvement Freinet français : "Institut Coopératif de l'Ecole Moderne" (I.C.E.M.) :
<http://www.u-psud.fr/association/icem>
2. Fédération Internationale du Mouvement de l'Ecole Moderne (F.I.M.E.M.) :
<http://www.interpc.fr/freinet>
3. Mouvement Freinet belge : AKO / FREINETBEWEGING :
<http://www.artefact.be/open.skies/ako-freinet/welkom.htm>
4. Mouvement Freinet brésilien :
<http://www.rio.com.br/~eric/fre.htm>
5. Mouvement Freinet italien :
<http://roverete.pegasus.it/scuola/ctipraserov/>
6. Mouvement Freinet suisse : "Verein SchulDruck in Winterthur" :
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/mirkopepa/homepage.htm>

International Freinet message group: freinet@univ-rennes1.fr

International Freinet-class message group: acticem@univ-rennes1.fr

Coordination des listes de diffusions : Bernard Monthubert, France :
bernard.monthubert@freinet.interpc.fr

Réseaux / listes de diffusion

1. USA
Réseau francophone, tous niveaux de classes : cgf-francais@youth.net
Inscription sur cette liste, dont la responsable est Yona Webb : cgf-francais-request@youth.net

2. France
Réseau multilingue, tous niveaux de classes : sesame@citi2.fr
Inscription sur cette liste, dont les responsables sont Robert et Yvette Valette : sesame@citi2.fr
Adresse Web : <http://www.mosaïque.fr/eurosesame>
3. Canada
Liste de distribution canadienne "edu_projets" : cette liste est consacrée à la diffusion d'informations sur les projets en télématique scolaire en français ou faisant appel à des francophones.
Inscription sur cette liste : Envoyer un message à : edu_projets@rtsq.grics.qc.ca
Message type : Bonjour, je me joins à vous. Votre nom. Votre établissement (le message ne doit pas être vide).
Pour adresser un message aux autres abonnés à cette liste, adressez-le à : edu_projets@rtsq.grics.qc.ca
Modérateur : Bernard Mataigne : bmataign@anthropy.com
4. International
Réseau multilingue enseignement supérieur : IECC-HE is intended for teachers seeking other teachers for international and intercultural classroom e-mail partnerships in HIGHER EDUCATION. To subscribe or unsubscribe, please send an e-mail message to: iecc-he-request@stolaf.edu .
Adresse Web : <http://www.stolaf.edu/network/iecc/>

Serveurs pédagogiques

1. Trierer Tandem Server : <http://tandem.uni-trier.de/>
2. Texthaus : <http://www.texthaus.com/>
3. Projets d'élèves d'écoles des pays allemands, des USA, du Canada : <http://www.educat.hu-berlin.de/~diepold/projekte.htm>

Ecoles sur l'Internet

1. Travaux d'écoles : <http://www.imagnet.fr/momes>
2. Parc Naturel Régional du Vercors : <http://www.alpes-net.fr/~fbocquet/pnrv>
3. The childrens art gallery (Norway) : <http://redfrog.norconnect.no/~cag/>
4. "Journal des Juniors" (journal scolaire, réalisé par des CM2) : <http://www.imagnet.fr/~sjm>
5. Site avec du travail des enfants de l'Appeltuïn à Louvain : <http://www.artefact.be/Open.Skies/Appeltuïn/Kinderpagina/apindex.htm>

6. Le "Chat" sur l'Internet : l'école Bizu a installé un dialogue en direct :
<http://www.unimedia.fr/homepage/ecolebizu/chat.html>
 et <http://www.unimedia.fr/homepage/ecolebizu>
7. "Ecole des Bruyères" : Ecole primaire belge, membre du Réseau Logo, Belgique :
<http://www.interweb.be/bruyeres/>
 Réseau Logo, Belgium <http://www.edu-web.be>
8. Ecoles allemandes sur l'Internet :
<http://www.ins.de/schule/>
 et <http://www.educat.hu-berlin.de/~diepold/projekte.htm>
9. Ecoles suisses sur l'Internet :
<http://www.vtx.ch/edunet/classes/c9/Home.html>
10. Registre international des écoles sur le net (où chaque école peut se faire enregistrer) :
<http://web66.coled.umn.edu/schools.html>
 Quelques écoles primaires françaises sur le Web (les adresses se trouvent au Registre international des écoles sur le net) :
 1. Ecole Bizu Beaumont pied de boeuf France
 2. Ecole de Plein Air Menton, Côte d'Azur, France
 3. Ecole des Hospitalières Saint-Gervais, Paris, France
 4. Ecole Élémentaire de Henouville, Henouville, France
 5. Ecole Publique Élémentaire, Piquecos, France
 6. Ecole Réticulaire, Grasse, France
 7. Ecoles primaires du Vercors, Vercors, France
 8. Education Réseau Haute-Savoie - Ecoles, France
 9. Monstres de la maternelle, Port de Bouc, France
 Quelques collèges et lycées français sur le Web :
 1. American School of Paris, St Cloud France
 2. Collège de Menton, Menton, France
 3. Collège Jean Rostand, Sainte Jamme-sur-Sarthe, France
 4. Collège Les Tamarins, Saint-Pierre, France
 5. Collège Moncade - Lycée Jeanne d'Arc, Orthez, France
 6. Collège Mondétour, Orsay, France
 7. International School of Paris, Paris, France
 9. Lycée Gaston Febus, Orthez, France
 10. Lycée Sainte-Agnès, Angers, France

Ali A. ARAYICI

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF TURC

Le cas de la langue française

Aujourd'hui, les difficultés de l'enseignement se posent à tous les stades, dans le primaire, le secondaire et le supérieur, et à tous les niveaux, enseignement des langues étrangères, enseignants, établissements scolaires, matériel et fournitures ; à cela s'ajoutent les problèmes liés à la privatisation des écoles écartant de l'éducation nationale une grande majorité des jeunes dont les familles ne peuvent consacrer un certain budget à l'instruction de leurs enfants. Ainsi existe-t-il, malgré une égalité des chances devant l'enseignement, égalité inscrite dans la loi turque, une inégalité de fait, car malheureusement ce système éducatif ne répond qu'aux intérêts d'une minorité d'enfants riches.

Une recherche plus approfondie serait nécessaire pour expliquer en détail le système de l'enseignement en Turquie ; ceci n'est cependant pas possible en ces quelques pages où seuls les problèmes fondamentaux actuels déjà évoqués seront abordés. Ces difficultés se manifestent différemment selon les modalités pédagogiques d'enseignement ou d'acquisition et les contextes socio-culturels, économiques et éducatifs. Ce travail se veut être une tentative limitée d'analyse de l'enseignement - apprentissage des langues étrangères (plus particulièrement de la langue française) dans le système éducatif turc, de l'Empire Ottoman jusqu'à nos jours.

Pendant la période de l'Empire Ottoman

Un bref aperçu de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif turc nous montre très vite le rôle que celles-ci y jouent. A l'époque de l' Empire Ottoman, l'enseignement en Turquie est caractérisé par le système traditionnel de l'éducation religieuse. Signalons à ce propos que l'Empire englobait de vastes territoires appartenant à d'autres peuples musulmans, et les Sultans Ottomans se proclamaient les conducteurs spirituels du monde islamique. Les "médrésés" (écoles religieuses) faisaient office d'écoles

secondaires ; leur programme comprenait des matières telles que la grammaire, l'arabe, la logique, la théologie, les mathématiques et certains rudiments de sciences et de médecine. Durant les six siècles du règne de l'Empire Ottoman, la langue d'enseignement dans les "médrésés" fut l'arabe, alors que le turc et le persan étaient des langues de deuxième nécessité. Il faut envisager que les écoles étrangères (américaines, françaises, italiennes et anglaises) ont toujours joué un rôle primordial dans le système d'enseignement pendant la période de l'Empire Ottoman et de la Turquie d'aujourd'hui (A. ARAYICI 1983).

L'enseignement de la langue française dans le système éducatif turc débute, comme pour les autres langues étrangères, en 1773, puis est dispensé en 1796 dans les écoles militaires. A cette époque, l'Empire Ottoman s'ouvre vers l'Occident. Le français est alors la première langue occidentale enseignée, et connaît un véritable essor dans les domaines de la médecine (en 1827) et de l'administration (en 1863).

Le "Lycée Galatasaray (Galatasaray Lisesi)" (1868) est le premier établissement secondaire dans lequel l'enseignement est dispensé dans une langue étrangère occidentale, le français, par des professeurs en majorité français. Ce lycée a alors le devoir d'accueillir les élèves de toutes origines et de toutes confessions. La moitié de l'effectif des élèves devait toutefois être constituée par des musulmans turcs. Plus particulièrement à partir de 1905 (date de l'acceptation du principe de laïcité dans l'enseignement en France), la "Mission Laïque Française" s'est consacrée au développement de l'enseignement du français au sein de l'Empire : elle fonde un lycée à Salonique (Nord de la Grèce), un établissement d'enseignement à Beyrouth (Liban), une école commerciale à Constantinople (Istanbul). Quant à elle, l'Alliance Française possédait dans chaque grande ville des Comités Locaux auxquels étaient inscrits des Ottomans et même des minorités (cf. S. DIRKS 1977).

Le français est adopté dans d'autres écoles de l'Empire Ottoman jusqu'au début du XXème siècle où l'allemand et l'anglais sont facultatifs (C. CEM 1978). Vers la fin du XIXème siècle, le pays connaît la création d'autres établissements scolaires français, anglais, allemands, italiens et des écoles de minorités. Par exemple, le "Robert Collège (Robert Koleji)", institué vers 1863 à Istanbul par les Américains, est de nos jours l'une des institutions les plus modernes et les plus importantes en Moyen-Orient. Ce collège accueille des étudiants de nombreuses nationalités et s'appelle désormais Université de Bosphore (Bogaziçi Üniversitesi). Un autre collège américain fonctionne de la même façon à Istanbul ; il est ouvert aux jeunes filles désirant faire des études supérieures (WILSON s.d.). D'autre part, le gouvernement italien a fondé plusieurs établissements

d'enseignement secondaire et un assez grand nombre d'écoles primaires dont les instituteurs et professeurs étaient nommés par le ministère de l'Education nationale d'Italie. La première école privée turque (Darüssafaka Lisesi) voit le jour en 1873 à Istanbul.

Soulignons que des écoles ottomanes (officielles et privées), ainsi que de nombreuses écoles privées minoritaires et étrangères avaient été créées sous l'Empire Ottoman, avant, pendant et après la période du Tanzimat (S. DIRKS 1977). Selon les sources officielles du ministère de l'Education Nationale de 1876, 190 écoles primaires minoritaires ou étrangères (sur 280 écoles primaires ottomanes) dont 77 grecques, 48 arméniennes, 47 juives, 8 catholiques, 5 protestantes, 4 bulgares et 1 serbe, fonctionnaient à cette époque à Istanbul (cf. A. UBICINI / P. de COURTEILLE 1876 : 156). Les différentes sectes religieuses possédaient leurs propres foyers culturels et l'école du mysticisme religieux appelée "tekke" déclinait progressivement. Les écoles étrangères se situent dans tout l'Empire Ottoman. Dans le tableau ci-dessous nous indiquons leur nombre au début du siècle (F. BUISSON 1991) :

Tableau n° 1 :

	Ecoles primaires	Ecoles Moyennes	Ecoles secondaires	Ecoles Supérieures
Américaines	44	9	24	1
Françaises	36	22	29	1
Anglaises	32	10	1	-
Italiennes	22	7	1	-
Russes	20	3	1	-
Autrichiennes	9	-	1	-
Allemandes	8	8	3	4

Après la proclamation de la République de Turquie (le 29 octobre 1923)

L'un des premiers objectifs de la République de Turquie fut de réunir les écoles (le 3 mars 1924) en fermant les médrésés et en interdisant l'enseignement de l'arabe et du persan au profit du turc (ARAYICI 1987). A cette époque, le français était toujours la première langue enseignée devant l'anglais et l'allemand. Jusqu'en 1956, le Lycée de Galatasaray restera le seul établissement public où l'enseignement est réalisé en langue française. C'est alors que d'autres lycées et collèges commencent à expérimenter un certain type d'enseignement en langue étrangère. Le

nombre total des lycées pour l'ensemble du pays est indiqué dans le tableau n° 2, ci-dessous. C'est ainsi que, pour l'année 1974, on recensait 718 lycées dont 12 avec un enseignement en langue étrangère ; en 1978, ce type d'établissements s'élevait à 23 sur un total de 1044 lycées et on comptait 506 lycées d'Imams et prêcheurs ; en 1983, 103 lycées dispensaient leur enseignement en langue étrangère sur un total de 1220 lycées et on comptait 715 lycées d'Imams et prêcheurs ; en 1989, sur un total de 1700 lycées, ils étaient 120 à proposer un enseignement en langue étrangère et on recensait 745 lycées d'Imams et prêcheurs (chiffres du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports [turque] 1988 et 1990). Aujourd'hui, on estime à environ 1850 le nombre de lycées, dont 150 lycées avec un enseignement en langue étrangère, établissements qui regroupent 40 715 élèves et 2 845 professeurs, et plus de 1 200 lycées d'Imams et prêcheurs.

Tableau n° 2 :

Année scolaire	Lycées d'enseignement général (Public et privé)	Lycées d'Imams et prêcheurs (école moyenne et lycée)	Lycées d'enseignement en langue étrangère
1973-74	718	-	12
1978-79	1 044	506	23
1983-84	1 220	715	103
1989-90	1 700	745	120

Il existe actuellement dans le pays 33 collèges et lycées privés dont l'enseignement n'est pas réalisé en langue turque, ainsi que 30 collèges et lycées où les cours sont dispensés dans une langue parlée par les minorités culturelles vivant en Turquie. Il existe deux types d'écoles dans lesquelles l'enseignement est réalisé dans une langue étrangère :

1. Les écoles publiques bilingues : elles dépendent du ministère de l'Education Nationale, soit 91 lycées d'Anatolie (Anadolu Liseleri) dont 2 en langue française (lycée d'Anadolu à Ankara et lycée de Galatasaray à Istanbul), 6 en langue allemande et 83 en langue anglaise.
2. Les écoles privées turques et étrangères : soit 132 écoles pour toute la Turquie, dont 9 en langue française, 10 en langue allemande, 2 en langue italienne et 111 en langue anglaise (chiffres du Ministère de l'Education Nationale [turque] 1990).

Dans le cycle d'enseignement général, l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère se fait dès la sortie de l'école primaire, et ce jusqu'à la fin des études universitaires ; la place occupée par les cours de langues étrangères (français, allemand, anglais) varie de 3 à 5 heures par semaine, atteignant même 8 à 10 heures dans certaines écoles. Au début du cycle secondaire, les lycées d'Anatolie et certaines écoles privées ont des classes préparatoires. Dans les classes de niveau scolaire inférieur (école primaire), il est possible de voir certaines matières enseignées en langue étrangère à condition que l'on trouve des enseignants compétents pour réaliser ces heures d'apprentissage.

On commence à apprendre aux enfants d'abord l'alphabet français, puis les chiffres, les verbes, les conjugaisons (présent, passé composé et futur), les phrases simples et les dialogues avec des gestes et des dessins. On utilise notamment le livre *Je voyage en France* et *Je parle le français*¹. Les enfants quittant le lycée ont tendance à oublier très rapidement ce qu'ils ont appris pendant leurs scolarité. On peut dire, de façon générale, que le niveau d'apprentissage de la langue française est très bas à cause de certains facteurs, notamment celui du manque d'enseignants de langue française ou de la pauvreté du matériel pédagogique.

Dans le cadre de mon expérience personnelle, lorsque j'étais professeur de Français dans un lycée près d'Izmir (Ouest de la Turquie), j'ai donné des cours de Français à une classe de terminale, et j'ai alors pu me rendre compte que parmi les élèves, 50% n'arrivaient pas à conjuguer les auxiliaires "avoir" et "être". Devant mon étonnement, ils m'ont répondu : "Nous sommes en 3^e année de lycée, nous n'avons eu qu'un seul professeur de français pendant ces trois ans. Il n'est resté que quatre mois puis a demandé sa mutation pour rejoindre sa femme qui travaille dans un collège d'une autre ville. Comment peut-on apprendre une langue étrangère sans professeur et dans ces conditions ?". Pareil cas se rencontre dans certains établissements publics en Turquie.

Dans l'enseignement supérieur, l'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire dans toutes les universités (4 à 9 heures d'enseignement par semaine), en plus de la philologie et de la pédagogie. L'enseignement se fait en langue anglaise dans trois universités jusqu'au milieu des années quatre-vingts : l'Université Technique du Moyent-

¹ HAZNECİ S. et GÜLER E. (1996) : *Je voyage en France*, Milli Egitim Bakanlıđı Yayınları, édition du Ministère de l'Education Nationale Turc, Ankara.
ERBAS A., ERTÜRK Ç. et DOĞAN M. (1996) : *Je parle le français*, Milli Egitim Bakanlıđı Yayınları, édition du Ministère de l'Education Nationale Turc, Ankara.

Orient (Ortadogu Teknik Üniversitesi), l'Université de Bilkent (Bilkent Üniversitesi) à Ankara et l'Université de Bosphore (Bogaziçi Üniversitesi) à İstanbul. Aujourd'hui, à la suite de la création des Universités Privées, on compte 9 universités où les cours sont dispensés en langue étrangère, dont l'Université de Galatasaray (Galatasaray Üniversitesi) qui reste la seule à proposer un enseignement exclusivement en langue française. Les huit autres universités dispensent leur enseignement en anglais. A l'heure actuelle, malgré les diverses tentatives en ce sens, il n'existe toujours pas d'université dispensant des cours en langue allemande.

Pour l'année 1990-1991, on recensait dans l'enseignement secondaire 819 519 élèves suivant des cours d'anglais, 196 721 élèves suivant des cours d'allemand et 153 139 élèves suivant des cours de français. Ces matières étaient enseignées par 5953 professeurs d'anglais, 2 301 professeurs d'allemand et 2 682 professeurs de français, ces enseignants étant répartis dans 2 696 collèges et lycées. Ces données nous montrent donc bien que l'anglais est la première langue étrangère enseignée dans les systèmes scolaires secondaire et supérieur.

On observe jusqu'en 1950 la prépondérance de l'enseignement du français sur les autres langues étrangères ; mais de nos jours, on doit reconnaître, malgré la valeur de l'enseignement et le nombre d'enseignants de Français, que la proportion des élèves suivant ces cours a fortement baissé, d'où la suppression des cours de français dans certains établissements publics. A l'opposé, le nombre d'enfants suivant des cours d'anglais ainsi que le nombre d'enseignants et d'établissements les dispensant ont connu une constante évolution en Turquie. Aujourd'hui, les enfants confrontés au choix d'une langue étrangère optent en grande majorité pour l'anglais, puis pour l'allemand. Cette prédominance de l'anglais dans le système éducatif turc peut s'expliquer par des raisons socio-économique, culturelle, politique, etc.

L'enseignement actuel des langues étrangères

Le système actuel de l'enseignement - apprentissage des langues étrangères est notoirement inefficace en Turquie. Il est même dans de nombreux cas néfaste dans la mesure où il impose à des enseignants et aux enseignés des activités ressenties comme désagréables, voire négatives... Il est dangereux de faire croire que l'on apprend réellement une langue étrangère dans les conditions actuelles. Il est encore plus dangereux de décourager les enseignants, les élèves et les étudiants. On demande aux professeurs et à leurs élèves de se soumettre à des programmes qui n'ont rien à voir avec leurs choix, leurs motivations, leurs réalités d'enseignement - apprentissage et on les rend ainsi

responsables des résultats décourageants.

D'une part, on pourrait se demander à quoi sert de délivrer des diplômes, des certificats de langues étrangères, quand les enseignés reçoivent des connaissances linguistiques qui sont éloignées de la réalité de la langue qui se doit d'être avant tout un outil de communication ? Presque personne n'arrive à communiquer après 10 ans d'apprentissage d'une langue étrangère ! On souhaite que l'enseignant de langue étrangère soit performant et forme des gens capables de lire, de comprendre, de parler dans des situations réelles de communication, mais on ne tente jamais d'analyser les conditions d'enseignement-apprentissage ainsi que les causes profondes des échecs (A. DEMIR 1984).

D'autre part, à travers les méthodes utilisées, il faudrait convenir que le grand souci est d'introduire et d'imposer des cultures, des idéologies et des modes de vie étrangers (surtout américains). Cependant, on ne prend jamais en considération les besoins, les intérêts, les motivations, les attentes des enseignés. Les mass-média (journaux, magazines, télévision, vidéos, etc.) véhiculent à outrance les modèles étrangers. Ainsi, la télévision et les vidéos de Turquie proposent en majorité des films américains ; de même, on édite des journaux et magazines qui s'adressent aux Turcs en langue anglaise, alors que ceci ne répond pas aux désirs de la population. De plus, on utilise énormément de mots issus de l'anglais et du français dans les livres, dans la presse et même dans la vie quotidienne. Le mode de vie et le modèle américains sont profondément intégrés dans l'univers de la population turque depuis 1950.

L'actuelle politique éducative de la Turquie dans le domaine des langues étrangères - l'anglais, l'allemand, et le français - et dans son ensemble, est assez désordonnée : programmes superficiels, essais d'adaptation de l'enseignement aux normes politiques actuelles, baisse de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, anti-démocratique et inégalitaire. Tout cela engage, à notre avis, l'avenir du pays dans une voie négative, une impasse. C'est un mauvais pari pour le futur, une perte de temps et d'énergie aussi bien pour les enseignants que pour les élèves.

Il faut ajouter qu'il est possible de remédier au système actuel de manière provisoire, mais qu'il est préférable et indispensable de repenser complètement les structures, les objectifs, les modalités de l'enseignement des langues étrangères dans tout le pays. D'après les contacts et les expériences que nous avons eues, il ressort qu'il convient de privilégier l'approche communicative dans le domaine de l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère et développer les compétences en matière de communication des enseignés (et des enseignants) en leur donnant les moyens et le désir de communiquer. Cela n'est possible que si la pédagogie des professeurs se fonde sur les besoins des élèves, les réalités socio-culturelles, éducatives, économiques et linguistiques de

l'environnement (et éventuellement du pays) et non pas sur les méthodes officielles du passé.

Depuis les années 1950, la réislamisation dans l'enseignement joue un rôle très important dans le système éducatif en Turquie. Le nombre des écoles religieuses a augmenté de façon notable : à partir de 1950, les cours de religion ont pris place dans les enseignements primaire, secondaire et supérieur. L'enseignement des langues étrangères (et surtout de la langue française) et même de la langue turque a perdu de son importance au sein du système éducatif. Les cours religieux ont en partie remplacés ceux des langues étrangères et de la langue turque. A. GÖKALP (1987 : 20) considère que :

"[C'] est en effet le régime issu du coup d'Etat de 1980 qui a rendu obligatoire l'enseignement religieux dans les écoles publiques. Avec huit facultés de théologie et 700 écoles publiques d'Imams et prêcheurs (contre 1 100 lycées d'Etat), 12 000 enseignants, 220 000 lycéens (sur un total de 790 000), 50 000 diplômés tous les ans - avec les mêmes droits que les bacheliers sauf pour les écoles militaires - l'enseignement islamique représente un formidable tremplin pour les intégristes."

Aujourd'hui, le nombre d'écoles religieuses, le nombre de leurs enseignants et de leurs élèves dans l'enseignement en Turquie est extrêmement élevé. Il ne faut pas manquer de souligner que cette réalité représente un danger pour l'avenir des nouvelles générations et du pays. Pendant l'époque kémaliste, entre les années 1920-1950, on ne dispensait pas de cours religieux dans les écoles publiques. Il s'agissait alors d'un enseignement laïc et démocratique qui se rapprochait du système français actuel.

Quelques réflexions sur l'enseignement des langues étrangères

Il nous faut envisager une méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage qui passerait par une autonomie des enseignés et des enseignants afin qu'ils puissent décider des finalités de l'acquisition d'une langue étrangère. Il serait possible, avec une nouvelle politique d'acquisition d'une langue étrangère, de former des individus possédant des compétences linguistiques et communicatives. Cette nouvelle forme d'apprentissage permettrait aux futurs élèves d'être capables de parler, de converser avec les touristes, les étrangers, les commerçants sur les domaines de l'artisanat, de l'industrie. Ce nouveau type d'élèves serait apte à participer avec efficacité aux relations commerciales, juridiques, humaines, etc. aux plans national et international. On pourrait ainsi former des scientifiques et des chercheurs capables de suivre les progrès

scientifiques et technologiques mondiaux, voire d'amener le pays vers de nouveaux progrès.

L'enseignement des formateurs, la formation initiale et continue et le système d'inspection sont également à repenser afin que l'enseignement - apprentissage des langues prenne un nouvel élan. Pour sortir de cette impasse, il est nécessaire de partir des recherches nationales dans tous les domaines de la linguistique appliquée. Mettre en place une nouvelle formation des enseignants sera long ; dans l'immédiat, il est impossible de laisser telle quelle la réalité de l'enseignement actuel. Il faut donc laisser à l'enseigné la liberté d'apprendre ou de ne pas apprendre, donner la possibilité aux enseignants, seuls ou regroupés en enseignants de langue, ou encore de manière pluridisciplinaire, d'organiser un enseignement plus conforme aux besoins des élèves, de l'environnement socio-culturel et éducatif en fonction des caractéristiques de l'établissement. Cela évidemment devrait se faire dans le cadre des objectifs définis sur le plan national.

Il est évident - et nous nous sommes efforcés de le montrer - que l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère constitue un problème dans le système éducatif turc. Il faut par conséquent donner naissance à une réflexion qui pourrait le résoudre. L'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à la manière indiquée par A. DEMIR (1984) :

"Apprendre une langue étrangère sous-entend qu'on ait la possibilité de l'utiliser. Il faut donc développer les stages, les séjours et les séminaires à l'étranger et en Turquie, les contacts culturels, sportifs, politiques entre les gens des pays. Il faut créer partout des petits centres d'information, de documentation, de recherche et d'application en didactique des langues, élaborer du matériel pédagogique authentique, enrichir les moyens de choix multiples de l'enseignement - apprentissage".

Par conséquent, Il est nécessaire que tous les centres soient reliés entre eux, puissent faire circuler les informations et les échanges, deviennent des centres d'initiative dans tous les domaines et plus particulièrement dans le domaine des langues étrangères.

En guise de conclusion

En voulant réaliser la généralisation de l'enseignement primaire et d'un minimum de l'enseignement secondaire, la Turquie se trouve face à d'insurmontables difficultés : nécessité d'alphabétiser la population adulte, formation des enseignants, enseignement-apprentissage des langues étrangères, accroissement des exigences scolaires devant

l'augmentation de la population, insuffisance incontestable des crédits consacrés à l'oeuvre éducative. Il est évident qu'à côté de l'investissement politique et éducatif, l'investissement financier est important dans un pays en crise comme la Turquie.

Le problème est avant tout celui de la volonté politique, car l'Etat moderne a des devoirs à remplir dans l'intérêt de la société, de la population et des nouvelles générations. Les gouvernements turcs ont malheureusement copié les systèmes d'enseignement américain, japonais et des pays arabes, alors que ces méthodes éducatives étrangères ne peuvent s'appliquer telles quelles en Turquie, leurs structures socio-économiques et culturelles étant beaucoup plus évoluées et leurs moyens financiers plus importants. Il est donc primordial d'adapter le système d'enseignement au profil socio-économique et culturel du pays concerné.

Bibliographie

- ARAYICI, A. (1987) : *Evolution sociale et problème d'éducation en Turquie : l'enseignement général et professionnel dans les cinquante premières années de la république*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris VIII, 1987, pp. 296 - 305.
- ARAYICI, A. (1983) : "L'enseignement en milieu rural dans la Turquie de l'entre-deux-guerres", in : *Tiers-Monde*, t. XXIV n° 95, Paris, juillet-septembre 1983, pp. 625 - 630.
- BALOGU, Z. (1990) : "Türkiye'de eğitim" [L'éducation en Turquie], in : *TÜSİAD*, İstanbul, juillet 1990, pp. 216 - 220.
- BUISSON, F. (1991) : *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Hachette, Paris 1911, pp. 1986 - 1991.
- CEM, C. (1978) : *Türkiye'de Kamu Görevlilerin yabancı dil sorunları* [Les problèmes de la langue des fonctionnaires en Turquie], TODAIE, Ankara.
- DEMİR, A. (1984) : *Enseignement des langues étrangères en Turquie et formation des enseignants*, Thèse de 3ème cycle, Université de Nancy II.
- DIRKS, S. (1977) : *Islam et jeunesse en Turquie aujourd'hui*, Paris, 1977, pp. 50 - 51.
- GÖKALP, A. (1987) : "La vigoureuse poussée du courant islamiste", in : *Le Monde Diplomatique*, Paris, novembre 1987, p. 20.
- UBICINI A. / COURTEILLE de P. (1876) : *Etat présent de l'Empire Ottoman*, Librairie Militaire, Paris.
- WILSON (s.d.) : *New-East Educational Survey*, pp. 27 - 29.

**Michel BARRE (1996) : Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps
(1936 - 1966), tome II, Mouans Sartoux, P.E.M.F.**

Avec ce second tome consacré aux trente dernières années de sa vie (1936 -1966), Michel BARRE achève la première biographie de Célestin FREINET. A partir de 1936, mais surtout après la Seconde guerre Mondiale, C. FREINET connaît une certaine notoriété dans le milieu pédagogique français ; non seulement, il a créé une école mais il s'impose désormais comme leader d'un mouvement d'éducateurs avec lequel il faut compter. En outre, il formalise sa pensée pédagogique et éducative en rédigeant plusieurs ouvrages : *L'Ecole Moderne Française*, *Conseils aux parents*, *L'Education du travail*, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Progressivement, sous son impulsion, le champ disciplinaire ainsi que le domaine d'application des pratiques et techniques Freinet s'élargissent considérablement.

Circonscrire cette période en moins de 200 pages semble, dès lors, relever de la gageure. En effet, paradoxalement, le "second Freinet", pour reprendre l'expression de Maurice BERTELOOT, est bien moins étudié et connu que l'instituteur de Bar-sur-Loup ou de Vence des années vingt et trente. Pourtant, force est de reconnaître que Michel BARRE réussit dans ce deuxième tome à éviter certains écueils inhérents à une telle entreprise.

L'ouvrage aborde non seulement les aspects strictement biographiques mais présente, bien que de manière sommaire, les éléments théoriques qui sous-tendent l'action de C. FREINET. Il propose également un aperçu de la vie du mouvement (animation, formation, organisation). Michel BARRE réalise un compromis judicieux entre présentation chronologique et entrée thématique ce qui aide grandement à comprendre les interactions entre la vie, l'évolution de C. FREINET et les réalisations à caractère pédagogiques dont il est l'initiateur ou le catalyseur au sein du mouvement.

On peut regretter toutefois que l'auteur se contente souvent d'une présentation - fort pertinente au demeurant - plutôt que de proposer une analyse plus conséquente des faits ou des phénomènes qui sous-tendent cette action. Ce deuxième tome apporte son lot d'informations inédites, notamment sur le rôle de C. FREINET durant la Seconde Guerre Mondiale, sur le conflit qui l'oppose avec le P.C.F. ou sur l'école Freinet.

A propos de cette école, Michel BARRE n'hésite pas à s'attaquer au véritable mythe créé autour de l'Ecole Freinet, devenue progressivement cadre d'une véritable glorification de la pédagogie Freinet au service de l'hagiographie qui entoure la personnalité et l'œuvre du fondateur de

l'Ecole Moderne. Cette prise de position est salubre et bienvenue. On peut, dès lors, regretter que Michel BARRE ait, en revanche, autant minimisé l'évocation des conflits qui émaillent l'histoire du mouvement et apportent, pourtant, bien des informations sur la manière dont C. FREINET le dirige, évolue dans sa mise en œuvre pédagogique et dans sa réflexion théorique.

Œuvre d'un militant compagnon de C. FREINET puis dirigeant du mouvement, ce livre est dénué de caractère universitaire et on peut regretter, comme pour le premier tome, la quasi absence de références aux travaux antérieurs sur C. FREINET et sa pédagogie. Pour autant, l'ouvrage nous offre une vision et une écriture originale, celle d'un connaisseur de la vie de ce jeune centenaire qu'est aujourd'hui Célestin FREINET.

Luc Bruliard

Dietlinde BAILLET et al. (1996) : La grammaire autrement, Strasbourg, C.R.D.P. d'Alsace.

Enfin un apprentissage de la grammaire allemande différente : les règles ne sont pas données à priori pour être fixées par les habituels exercices d'entraînement. Dans cet ouvrage, l'élève découvre la règle en manipulant la langue allemande, avec son partenaire, en groupe. Les auteurs présentent à cet effet de multiples fiches et des jeux (sous forme photocopiable).

L'approche est vraiment originale, elle mérite d'être plus connue. Le livre se réfère aux concepts psychopédagogiques de l'apprentissage tels qu'il ont été développés par la pédagogie Freinet et par C. FREINET. Il est dommage que cette origine ne soit pas mentionnée. Rappelons que D. BAILLET était membre actif au Secteur Langues du Mouvement Freinet dans les années 1970 - 80.

Le Centenaire de C. FREINET :

Quelques indications bibliographiques supplémentaires

En langue française (voir également n° 9 et 10 de *Tracer*) :

BARRÉ, Michel (s. l. dir. d.) (1996) : *Avec les élèves de Célestin Freinet. Extraits des journaux scolaires de sa classe à Bar-sur-Loup, Saint-Paul et Vence de 1926 à 1940*, Paris, I.N.R.P.

Les années "Ecole Emancipée" de Célestin Freinet 1920 - 1936, (1996), Fac-similé des articles publiés dans la revue, Paris, Editions EDMP.

En langue allemande :

DIETRICH, I. (1995) : *Handbuch der Freinet-Pädagogik*, Weinheim, Beltz.

HERING, J. / HÖVEL, W. (Ed.) (1996) : *Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik*, Pädagogik-

Kooperative, Bremen, Allemagne.

JÖRG, Hans (1997) : *Pädagogische Werke des Celestin Freinet*, 2 vol., Paderborn, Schöningh.

KOCK, Renate (1995) : *Die Reform der laizistischen Schule bei Célestin Freinet. Eine Methode befreiender Volkserziehung*, Ed. Peter Lang, Bern.

MINUTH, Christian (1996) : *Freie Texte im Französischunterricht*, Berlin, Cornelsen.

En langue anglaise :

FREINET, Célestin (1990) : *The Wisdom of Matthew* [Les dits de Mathieu], Lewiston, NY, Edwin Mellen Press, ISBN 0-88946-795-1 [traduction : John Sivell, John Sivell, Dean, Faculty of Humanities, Brock University, St. Catharines Ont.].

FREINET, Célestin (1993) : *Education Through Work* [L'Education du travail] Lewiston, NY, Edwin Mellen Press, ISBN 0-7734-9303-4 [traduction : John Sivell, John Sivell, Dean, Faculty of Humanities, Brock University, St. Catharines Ont.].

SIVELL, J. / CLANDFIELD, D. (Ed.) (1990) : *Cooperative Learning and Social Change: Selected Writings of Celestin Freinet*, Toronto: Our Schools / Our Selves & OISE Publishing, 1990, ISBN 0-921908-07-5 [traduction : John Sivell, Dean, Faculty of Humanities, Brock University, St. Catharines Ont. et David Clandfield, Département de Français, Université de Toronto].

Liste des vidéos commercialisées à propos de la pédagogie Freinet

1. *Apprendre à lire naturellement* (1986), réalisation : Centre audiovisuel de l'Ecole Normale de Versailles, 120 mn, prix : 450 FF, distribution : Ed. Matrice • 71, rue des Camélias • 91270 VIGNEUX • tél. : 01.69.42.13.02, Fax : 01.69.40.21.57.
2. *L'Ecole Buissonnière* (1949), réalisation : Jean-Pierre Le Chanois, 115 mn., distribution : René Château Vidéo • 60, boulevard Mission • 92400 COURBENEUVE.
3. *L'école de la Neuville* (1989), réalisation : Françoise Dolto, Fernand Oury, 120 mn, prix : 450 FF, distribution : Ed. Matrice • 71, rue des Camélias • 91270 VIGNEUX • tél. : 01.69.42.13.02, Fax : 01.69.40.21.57.
4. *Le chemin des écoliers* (1996) réalisation : Suzanne Forslund, 60 mn., prix : 400 FF, Producteurs - distributeurs : SIIS • Hervé Clerc • 42-44 rue Gauchy • 94110 Arcueil • tel. : 1 47 40 82 82 • Fax : 01.47.40.82.83.
5. *Le journal scolaire* (1990), réalisation : Françoise Dolto, Fernand Oury, Jacques Pain, Catherine Pochet, 120 mn, prix : 450 FF, distribution : Ed. Matrice • 71, rue des Camélias • 91270 VIGNEUX • tél. : 01.69.42.13.02, Fax : 01.69.40.21.57.
6. *Le mouvement Freinet - Des origines à nos jours* (1996), réalisation : Henri Portier, 52 mn., prix : 250 FF, distribution : P.E.M.F. • 06376 MOUANS SARTOUX Cedex • tél. : 04.92.92.17.57.
7. *Une journée en classe Freinet* (1996), réalisation : Marine Baro, Centre International d'Etudes Pédagogiques (C.I.E.P.), 30 mn., distribution : C.I.E.P. • 1, avenue Léon Journault • 92310 SEVRES • tél. : 01.45.07.60.00,

Fax : 01.45.07.60.01

Nous conseillons plus particulièrement le documentaire historique *Le mouvement Freinet - Des origines à nos jours*, contenant entre autres des extraits de la première correspondance vidéo au début des années 1930. Le film de long métrage *L'Ecole Buissonnière* est une version romancée du conflit de St. Paul de Vence entre C. FREINET et l'administration scolaire dans les années trente. Ce film relève probablement des classiques du cinéma français. Pour plus d'actualité, nous proposons le documentaire *Le journal scolaire*. Un film vidéo sur les techniques Freinet en classes de langues reste à faire...

Rapport d'activité de 1996 du Secteur Langues / I.C.E.M.

1 Interventions publiques

1.1 A l'Institut Goethe (à Paris), janvier 1996

Avec une dizaine d'enseignants d'allemand, le groupe Freinet de l'Institut Goethe a organisé une après-midi de formation, dans ce même institut, autour de son fichier autocorrectif de lecture pour débutants en allemand (mouture provisoire). Il a présenté les critères de construction du fichier, l'élaboration des fiches, les thèmes abordés et les stratégies de lectures visées. La critique des participants a permis d'apporter quelques nouvelles idées au fichier.

1.2 A la Biennale de l'Éducation (à Paris), avril 1996

Le groupe Freinet de l'Institut Goethe a présenté, lors d'une conférence, son fichier autocorrectif de lecture pour débutants en allemand.

1.3 A l'Institut français de Cologne (Allemagne) octobre 1996 : "Apprendre la langue de l'autre - découvrir une culture" (Formation d'enseignants de Français langue étrangère dans des écoles primaires)

Une dizaine d'enseignants d'écoles primaires étaient réunis. Le but de la formation était de savoir comment pouvait-on ouvrir davantage leurs cours d'initiation à la langue et à la culture françaises. Ont été présentées les techniques Freinet et plus particulièrement celle de la correspondance de classes ainsi que du matériel pédagogique tel qu'il est utilisé dans des classes françaises de type Freinet. Cette première partie a été suivie d'une discussion générale : Comment organiser avec une classe primaire une correspondance scolaire ?

1.4 A l'Institut français de Cologne (Allemagne) octobre 1996 : "Apprendre en autonomie la langue française au collège et au lycée" (Formation d'enseignants de Français langue étrangère dans des collèges et lycées)

Une trentaine d'enseignants étaient réunis. Avant le début de la séance, il a été organisé six tables contenant différentes techniques et outils de la pédagogie Freinet. Les enseignants, répartis en groupes, ont dû analyser et discuter ce matériel (première partie de la matinée) avant de le présenter aux autres, par petits groupes (2e partie de la matinée). La troisième partie a consisté en une mise en commun générale suivie d'un débat sur les possibles applications de ces techniques et outils en classe de Français langue étrangère.

1.5 Au Congrès franco-allemand des enseignants d'allemand et de français (à Tours), novembre 1996

Le Secteur Langues y a été invité par l'Association Des Professeurs d'Allemand en France (A.D.E.A.F). En collaboration avec les militants du mouvement Freinet allemand, il a assuré :

- a) un Atelier "Pédagogie Freinet en classe de langue". Suite à une participation très importante (50 personnes), l'Atelier a eu lieu une deuxième fois pendant le congrès.
- b) un Atelier "Journal de classe".

1.6 Le projet TutoLangues du Ministère de l'Agriculture - Centre National

de Pédagogie et de Recherche (C.N.P.R.)

Le C.N.P.R. a lancé à la rentrée de septembre 1996, pour les lycées agricoles, un projet d'enseignement de la seconde langue en autonomie guidée concernant des petits groupes d'élèves (au-dessous de huit) qui ne permettent pas la création de cours spécifiques.

Le Secteur Langues et le Centre de Recherche en Enseignement de Langues à Orsay (C.R.E.L.O., Université de Paris XI) - avec lequel le Secteur a un contrat de collaboration - ont été contactés par le responsable du projet TutoLangues.

Compte tenu de son expérience de travail en autonomie, de sa pédagogie de travail et de réelle production, ainsi que de sa pratique de réseaux, la pédagogie Freinet en langues a été considérée comme une référence possible et utile pour la réalisation du projet.

1.7 Manifestation avec le service culturel et linguistique de l'Ambassade de France à Londres (Grande-Bretagne)

Ce projet n'a pas pu être réalisé pour des raisons d'organisation du côté anglais. Il est reporté en juin 1997.

2 Collaboration à l'intérieur du Mouvement Freinet

2.1 Chantier *Bibliothèque de travail* 2 (BT 2), à Paris, janvier 1996.

Suite aux propositions du Secteur Langues, le chantier BT2 a invité un représentant du Secteur à participer à une session de travail. Il a été suggéré de prendre davantage en considération l'aspect interculturel et multilingue des *BT*. Même lorsqu'elles abordent les faits de cultures étrangères, il n'y a que très exceptionnellement des documents en langues étrangères. Une percée dans ce sens permettrait une utilisation pluridisciplinaire des brochures et aiderait à une collaboration avec les enseignants et les classes de langues. Le Secteur a été également invité à présenter des manuscrits issus de ses rangs.

2.2 Journées d'Études (à Marly-le-Roy), mai 1996

Le Secteur Langues était représenté aux Journées d'Études pour contribuer à la préparation du Congrès de l'I.C.E.M. à l'occasion du Centenaire de C. Freinet.

2.3 Congrès de l'I.C.E.M. du Centenaire de C. Freinet, août 1996

Dans le cadre du champ pédagogique, le Secteur Langues a présenté en Atelier, trois types différents d'expériences en enseignement précoce de langues :

- l'approche interculturelle : la correspondance - le voyage d'échange ;
- l'approche d'immersion totale : le bilinguisme ;
- l'approche "méthode naturelle" : l'apprentissage de langue par la correspondance.

3 Les travaux du Secteur

3.1 Le fichier autocorrectif de lecture pour débutants en allemand

Le groupe Freinet de l'Institut Goethe a poursuivi l'élaboration de ce fichier. Il est prévu d'organiser en juillet 1997 une session de formation pour le terminer. Plusieurs maisons d'édition ont été contactées, mais les premières réactions sont plutôt négatives. Il semble que le travail en autonomie dans une

classe de langue ne soit pas très prisé et rentable au niveau financier.

3.2 Le fichier autocorrectif de grammaire en allemand

Depuis janvier 1996, le groupe Freinet de l'Institut Goethe s'est lancé dans la construction d'un fichier de grammaire afin de combler les besoins élémentaires en travail autonome dans la classe d'allemand.

3.3 Un manuel de langue fondé sur les techniques Freinet

Compte tenu de nos multiples manifestations, une grande maison d'édition scolaire nous a contactés. La responsable de collection est très intéressée par nos fiches, par nos techniques de travail, nos idées. Elle souhaiterait les intégrer dans la nouvelle version d'un manuel de classe de sixième. L'échange entre le Secteur et la maison d'édition s'avère plutôt difficile. Lorsqu'on aborde les questions de la réalisation concrète, les règles que s'impose l'édition amènent des restrictions que l'on peut difficilement justifier au niveau pédagogique. Nous avons décidé de proposer une ou deux leçons à base de techniques Freinet, pour montrer les possibilités de travail en classe de langue. Débat à suivre...

3.4 Etablissement d'un dossier "Langues vivantes" pour *Le Nouvel Educateur* n° 80, juin 1996

3.5 Préparation du stage P.N.F. "Pédagogie Freinet et apprentissages des langues vivantes", du 13 au 17 janvier 1997 au C.I.E.P. de Sèvres

Les responsables du stage se sont réunis à deux reprises pour préparer ce stage. Le travail avec le Ministère est assez difficile, car - les responsabilités et compétences étant très diluées (départementalisation du P.N.F. à partir de janvier 1997) - il n'est pas toujours évident d'obtenir les informations et engagements nécessaires à une bonne préparation.

4 La revue *Tracer*

La revue affiche une bonne santé tant au niveau financier qu'au niveau des abonnés (une centaine) et des articles proposés. Nous avons actuellement du matériel qui nous permettrait de sortir aussitôt les trois ou quatre numéros suivants. Cependant, nous ne pouvons envisager une périodicité plus rapprochée que celle en vigueur (bi-annuelle), car la logistique n'arrive pas à suivre, et cela malgré le soutien du C.R.E.L.O. et de sa secrétaire.

5 La gestion du Secteur

Avec l'aide du C.R.E.L.O. et sa secrétaire, Mme Bernard, plusieurs mailings ont été effectués à l'occasion du Centenaire de C. Freinet, pour faire connaître les travaux du Secteur et pour maintenir le contact avec les participants des différentes manifestations. Nous avons à répondre à un courrier nombreux, venant de France et de l'étranger, pour trouver des classes de correspondances, de stages, pour permettre à des enseignants d'assister à des classes (de langues) de type Freinet, pour indiquer des bibliographies et de la documentation, etc.

6 La situation générale du Secteur

Le bilan annuel montre une grande activité qui a été stimulée, en partie, par les manifestations autour du Centenaire de C. Freinet. - Le fait que l'Education Nationale a instauré l'enseignement précoce dans les écoles, a

permis au Secteur de sortir de son isolement de "groupe d'enseignants du second degré" et de collaborer davantage avec les instituteurs du mouvement. Le stage du Plan National de Formation en janvier 1997 en est un signe.

Cependant, le Secteur n'a pas toujours su répondre positivement à toutes les attentes. Ainsi, la demande d'une participation plus active à la journée de l'U.N.E.S.C.O. en octobre 1996 et la sollicitation du chantier BT2 de mettre en pratique nos propositions n'ont pas pu être honorées.

Notre activité cache néanmoins quelques difficultés (ou l'activité en est-elle le révélateur ?) :

- Le Secteur souffre toujours d'un centralisme peu démocratique et coopératif. Cela est dû probablement à une fréquence trop espacée des réunions de travail. En effet, cette année, l'ensemble des membres n'a pas pu se retrouver une seule fois au niveau national...
- Les responsabilités ne "tournent" pas : depuis la création du Secteur, en 1992, G.S. est responsable du Secteur, C. C. trésorière. Seule l'équipe de *Tracer* a connu une évolution.
- Il n'y a pratiquement pas de formateur (de langue) qualifié dans le Secteur.
- Au niveau des outils Freinet (en l'occurrence celui de l'édition de fichiers autocorrectifs de tout ordre pour / dans les différentes langues) nous sommes là où le mouvement se trouvait en 1927... Pourtant ces outils sont la base pour un travail individualisé et en autonomie en classe de langue. Sans ces outils, un travail sans manuel reste difficilement concevable.

L'objectif de ce constat n'est pas de verser dans le pessimisme. Il s'agit seulement d'être conscient que le Secteur Langues reste une structure fragile, trop centrée sur des individus et moins autour de la coopération, comme c'est souvent le cas dans le mouvement.

Gerald Schlemminger, responsable du Secteur Langues / I.C.E.M.

Stage national de production d'outils Freinet

Le Secteur Langues / I.C.E.M. organisera un stage d'autoformation et de production d'outils du mardi 1er juillet au jeudi 3 juillet 1997 au Centre International d'Etudes Pédagogiques à Sèvres (près de Paris).

Entre autres, il est prévu la mise en chantier de fichiers autocorrectifs en anglais. Le fichier autocorrectif de lecture CM2 / 6e pour l'Allemand sera préparé pour l'édition définitive.

Inscriptions au stage jusqu'au 15 avril 1997 : Secteur Langues / I.C.E.M. • C.R.E.L.O. • Bât. 336 • Université de Paris XI • 91405 ORSAY Cedex.

Stage national "Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle"

L'association "Pratiques de la Coopérative - Réseau T.F.P.I.", chantier de l'I.C.E.M. / Mouvement Freinet organisera son stage national du samedi 5 juillet au samedi 12 juillet 1997, à Aix-en-Provence.

Ce stage s'adresse aux institutrices, instituteurs, professeurs d'école, de

collège et lycée, étudiants en I.U.F.M., responsables de groupe d'enfants, adolescents ou adultes, désirant préparer ou modifier leur pratique professionnelle, en intégrant les Techniques Freinet et la Pédagogie Institutionnelle.

Objectifs :

- Maîtrise de la production d'un journal de classe ou d'école, de la correspondance scolaire, des enquêtes et album, du travail individualisé.
- Organisation de la classe coopérative, Conseil de la classe, responsabilités, groupes de niveaux pour les apprentissages, mise en place de quelques institutions.
- Analyse de phénomènes de groupe au sein de la classe et de certains cas d'élèves.

Inscription (accompagnée d'une enveloppe timbrée) auprès de : Jean-Claude COLSON • M1 Loubassane • Avenue du Docteur Bertrand • 13090 AIX-EN-PROVENCE.

Correspondances scolaires recherchées

1. Gundula FUEHRER et Ilse SCHINDLER, institutrices à la "Städtische Gemeinschaftsgrundschule" (Zehnhofstrasse 22-24 • D-51107 Köln) cherchent pour leurs classes d'école primaire une correspondance en français (et éventuellement en allemand) avec une école primaire en France.
2. Ulla LÛTZ, institutrice à la "Städtische Gemeinschaftsgrundschule" (Gellertstrasse 4 - 6 • D-70733 Köln) cherche pour sa classe de CM 1 une correspondance en français (et éventuellement en allemand) avec une école primaire en France.

oct. 1996

Cher collègue,

je m'adresse à vous parce que je cherche un/e partenaire intéressé/e pour réaliser des projets de courrier électronique communs. Peut-être êtes-vous intéressé/e vous-même, ou bien connaissez-vous un ou une collègue qui pourrait s'y intéresser ?

Je suis professeur de français, langue étrangère, dans un lycée à Brême. J'ai des élèves de 16 à 17 ans qui sont dans leur 4ème année de français comme deuxième langue. Je cherche donc des élèves apprenant l'allemand comme langue étrangère, ayant un niveau de connaissances correspondant à peu près à celui de mes élèves.

En ce qui concerne les dates, (de toute façon pendant cette année scolaire) et le plan du projet, j'aimerais présenter mes idées à la ou au collègue intéressé/e. Pour en donner une idée : l'année dernière, j'ai déjà réalisé un projet avec un collègue de Québec (voir : <http://academie.cegep-ste-foy.qc.ca>). Il faut ouvrir cette page, puis ouvrir "Nos services". Là, vous trouverez sous "Divers" le projet "Bremen-Québec-Muenchen".

Salutations collégiales !

Juergen Robert Janz
Im Deichkamp 33 • D-28359 Bremen
Tél.: 00 49 - 421 / 23 10 96
e-mail: janz@zfn.uni-bremen.de

NOS AUTEURS

Ali A. ARAYICI : Docteur d'Etat ès Sciences Humaines, Professeur des Universités et Consultant de l'UNESCO

Adresse : 12, rue Langeac • 75015 PARIS

Véronique BAYER : Maître de conférences au Département Langues vivantes à l'Ecole Normale Supérieure des Télécommunications.

Adresse : E.N.S.T. • Département Langues vivantes • 46, rue Barrault • 76634 PARIS Cedex 13 ; e-mail : bayer@cal.enst.fr

Luc BRULIARD : Professeur des écoles, chargé de cours à Université PARIS X, membre de l'I.C.E.M.

Adresse : 180, Grande Rue 93250 • VILLEMOMBLE

Helmut BRAMMERTS : professeur d'université, Ruhr-Universität Bochum.

Adresse : Seminar für Sprachlehrforschung • Ruhr-Universität Bochum • D-44780 Bochum, Allemagne ; e-mail : brammerh@slf.ruhr-uni-bochum.de

Annette GASSDORF : enseignante à la Hogeschool Katholieke Leergangen Sittard.

Adresse : Hogeschool Katholieke Leergangen Sittard • Oude Markt 5-7 • NL-6131 EN Sittard, Pays Bas.

Catherine LAINÉ : Formatrice diplômée de l'Université de Grenoble, assure depuis 1970, principalement avec l'appui de l'OFAJ, des formations en langues, français langue étrangère et allemand. Co-auteur d'une méthode d'enseignement de l'allemand pour moniteurs de ski et d'un glossaire franco-allemand sur la coiffure (à paraître les glossaires sur la boucherie et le ski).

Adresse : 127, rue Brancas • 92130 SEVRES

Claudine LERALU : Inspectrice honoraire de l'Education Nationale.

Adresse : Argizabal 64310 • SAINT PEE SUR NIVELLE.

Isabelle LICHAU : Inspectrice honoraire de l'Education Nationale.

Adresse : contacter Claudine LERALU.

Gerald SCHLEMMINGER : Maître de conférences à l'IUT de Sceaux (Université de Paris XI) ; responsable du C.R.E.L.O. (Centre de Recherche en Enseignement de Langues à Orsay), membre de l'I.C.E.M. , responsable du Secteur Langues.

Adresse : C.R.E.L.O, Département de Langues, Bât. 336 • Université de Paris XI • 91405 ORSAY Cedex ; e-mail : paris@citi2.fr

Robert et Yvette VALETTE : Membres fondateurs de l'Association Européenne EUROSESAME - Université de Paris V, enseignants de Français langue étrangère.

Adresse : 47, rue des Acacias • 75017 PARIS ; e-mail : eurosesame@citi2.fr

Les numéros de *Tracer*

N° 1	mars 1993	Texte libre
N° 2	juin 1993	Correspondance interscolaire
N° 3	septembre 1993	Autonomie de l'élève (I) : le fichier autocorrectif de travail individuel
N° 4	décembre 1993	Apprentissage précoce des langues
N° 5	avril 1994	La télématique en classe de langue
N° 6	octobre 1994	Les méthodologies non-conventionnelles et la pédagogie Freinet
N° 7	mars 1995	Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en classe de 6ème
N° 8	septembre 1995	La méthode naturelle et l'acquisition des structures linguistiques
N° 9	mars 1996	Apprendre les langues avec quelle méthodologie ?
N° 10	septembre 1996	Apprentissage précoce des langues (II)
N° 11	mars 1997	La méthode Tandem
En préparation:		
N° 12	septembre 1997	Autonomie de l'élève (II) : le fichier autocorrectif de travail individuel
N° 13	mars 1998	Le journal de classe
N° 14	septembre 1998	La vidéo en classes de langues
N° 15	mars 1999	L'organisation pédagogique de la classe

Prix : 35 F (+8 F de port)

Bulletin d'abonnement

Tracer n° 9 - 12 (fév. 96 - sept. 97)

NOM, Prénom : _____

Adresse : _____

Matière d'enseignement : _____

Niveau d'enseignement : _____

Je suis membre de l'I.C.E.M. oui : |__| non : |__|

Abonnement de 4 numéros pour deux ans :

140 Francs : France

200 Francs : étranger + institutions

Je souhaite m'abonner pour les numéros 9 - 12 de la revue *Tracer*.

Je joins un chèque de _____ Francs à encaisser en France, libellé au nom de "TRACER - I.C.E.M.".

(Pour l'étranger : envoyer un eurochèque, si possible.)

Date:

Signature :

Adresse de la rédaction :

Tracer - C.R.E.L.O. • Bât. 336 • Université de Paris XI • 91405 ORSAY
Cedex

Tél. : (0033) - 1 - 69.15.73.09

Fax : (0033) - 1 - 69.15.73.85

e-mail : paris@citi2.fr