

ALCTES 2017

RÉSUMÉS DES COMMUNICATIONS

BOOK OF ABSTRACTS



CONFÉRENCES PLÉNIÈRES

PLENARY LECTURES

Karin KLEPPIN

Univ. Bochum, Allemagne

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/slf/kleppin/>

Formes de soutien à l'autoévaluation dans l'apprentissage des langues en tandem

Les apprenants en tandem savent certes en général apprécier le plaisir que procure cette forme de travail, mais sont moins en mesure de reconnaître leurs propres succès et leurs progrès. Cela est pourtant d'une importance significative pour l'apprentissage en tandem : l'expérience et la perception de son propre succès joue un rôle important au sein du processus d'apprentissage autonome dans la perspective de la motivation à apprendre ; car la prise de conscience de l'efficacité personnelle peut contribuer à développer cette motivation chez les apprenants.

Je développerai dans ma communication deux formes de soutien aux apprenants concernant la réflexion sur leur propre apprentissage, la langue apprise, leurs compétences dans la langue cible, le contexte d'apprentissage en tandem ainsi que sur la pertinence des activités et ressources proposées.

Il s'agit d'une part de modalités de conseil pour le tandem individuel et d'autre part de l'usage d'un journal de bord. Le conseil individuel pour le tandem sert surtout à soutenir les apprenants dans la concrétisation de leurs objectifs d'apprentissage en adaptation avec leurs ressources. Un journal de bord est un instrument flexible grâce auquel on peut à l'aide de questions parfois très simples rendre visible les apprentissages réalisés.

Dans le contexte d'un projet impulsé et financé par l'OFAJ, un journal de bord a été mis en place pour soutenir les apprenants dans la prise de conscience de leurs apprentissages et stimuler l'autoévaluation ainsi que l'évaluation entre pairs. Quelques résultats importants de ce projet seront présentés afin que la mise en œuvre de tels procédés ne reste pas au stade de l'affirmation théorique.

Lars SCHMELTER

Univ. Wuppertal, Allemagne

<http://www.romanistik.uni-wuppertal.de/personal/fachdidaktik/prof-dr-phil-lars-schmelter.html>

„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“¹ (Kant 1803/1977)

L'autonomie des apprenants en tandem : regards croisés sur un concept clé

L'autonomie – l'appel à communications pour cette conférence nous le rappelle – est un des deux principes fondamentaux sur lesquels l'apprentissage des langues et des cultures en tandem repose. Selon Brammerts (2001, 2002), les apprenants en tandem définissent eux-mêmes le cadre de leurs interactions : les objectifs, le déroulement de l'interaction et l'évaluation des résultats de leurs échanges. Les décisions que les apprenants doivent prendre et les démarches à effectuer dans le tandem seraient donc seulement limités par le deuxième principe fondamental du tandem : la réciprocité.

Or, l'encadrement institutionnalisé du tandem, tel qu'on le retrouve par exemple dans les centres de langues universitaires ou dans le cadre des échanges bi- ou bien multilatéraux, semble nuire à ce principe. Car il impose aux couples d'apprenants de réaliser des tâches bien précises, de procéder dans leurs interactions d'une certaine manière et dans des limites de temps et de lieu fixées par ceux qui sont à l'origine de l'encadrement didactique et/ou pédagogique du tandem. Plus encore, cet encadrement prétend souvent promouvoir le développement de l'autonomie des apprenants travaillant en tandem. Est-ce qu'il n'y a pas *contradictio in adjecto* ? Est-ce que le tandem se voit donc confronté aux mêmes problèmes définis par Kant (1803/1977) pour l'éducation de l'enfant ?

Les concepts autonomie, apprentissage autodirigé et conseil que Henri Holec (1979, 1981) avait introduits dans le discours de l'apprentissage des langues étrangères n'ont rien perdu de leur attraction. Mais le sens qu'Holec avait donné à ces termes et précisé tout au long de ces publications (cf. p.ex. Holec 1985) ne semble plus être le même (cf. p.ex. Schmenk 2005, 2008). Dans mon intervention, je présenterai les différents regards sur ce concept clé non seulement pour le tandem mais aussi pour une grande partie de l'enseignement des langues étrangères en Europe. Ainsi, je tenterai d'esquisser le potentiel émancipateur de l'apprentissage des langues et cultures en tandem tout en soulignant les limites des soutiens, des échafaudages (scaffolds) et des conseils bien intentionnés à l'égard de la promotion de l'autonomie et de l'efficacité de l'apprentissage.

José Maria TEJEDOR CABRERA

Univ. Sevilla, Espagne

http://www.us.es/acerca/directorio/ppdi/personal_5359

Transmitted to Greifswald University (Germany) through videoconferencing

Assessment in Higher Education Tandem: A Proposal

Face-to-face tandem challenges the supervision of authorities, normally unwilling to grant academic credits to activities outside their control. This is why tandem is frequently considered a complementary activity, hardly ever included in the regular academic agenda of degree designers or acknowledged as a regular (official) course. Institutions are frequently reluctant because wild tandem, which has normally been the model, escapes traditional assessment by a professor. Yet, on-line tandem has not convinced administrations either. For them, the assessment system is questionable either because they have no direct access to the unavailable student, or simply because they ignore the kind of work and learning processes involved in the methodology. If the learner plans his/her objectives and the model is ipsative, academic officials cannot measure the different levels of knowledge to justify (1) a homogenous learning process and (2) the achievement of a pre-established amount of knowledge or competences. Paradoxically, they demand individualized teaching in the classroom.

It is about time to convince the officialdom (and ourselves) that a reasonable assessment system for a face-to-face tandem program is possible. If tandem is built on autonomy, reciprocity and authenticity, perhaps the evaluation system should rely upon the same principles. In face-to-face tandem only the learner can determine whether autonomy in the learning process has meant any definite gain (or any undesired drawback), and only he or she can appropriately self-evaluate their progress in the cultural, linguistic and metacognitive areas. Self-evaluation is a must in an autonomous learning system, where responsibility and honesty are givens. If reciprocity is the other pillar, there should be reciprocity in the assessment. The learner should evaluate the mentor as mentor and the mentor as learner. This is a two-way evaluation which implies also responsibility and honesty on both sides. Self-assessment and the assessment of peers are authentic evaluative methods. Tutors (teachers acting as advisors and testers) are the objective, distanced evaluators of goals. This is "third party" evaluation, which is frequently the only assessment method in real life. This turns it into another authentic evaluative method.

The proposed model provides a coherent and consistent set of surveys to help self-, peer, and tutor assessments coexist in a reasonably balanced equilibrium, while it guaranties the administration of the student pair at a distance, allowing for objectivity, autonomy, reciprocity and authenticity. If the model works, and is adopted (while adaptations are expected) by those who believe in the advantages of the methodology, perhaps we could start pressing higher education institutions to acknowledge tandem as a valid methodology that may be worth implementing as part of the regular curriculum.

EN VISIO-CONFÉRENCE / THROUGH VIDEO-CONFERENCING:

Heidrun PETERS & Bianca SEELIGER-MÄCHLER

Greifswald University (Germany)

peters@uni-greifswald.de

bianca.seeliger-maechler@uni-greifswald.de

SEAGULL - A multifaceted approach to support Tandem learning

The development of information and communication technology and worldwide access to the Internet since the beginning of this millennium has introduced new opportunities for the acquisition and application of foreign language skills, but also new challenges for their mastery within many professional groups. The project SEAGULL aims to optimize the interaction between tandem learners, who are often inexperienced in linguistic and didactic matters, by providing professional materials for 13 languages. Their main objective is to offer suggestions and stimulate active communication. The materials cover the levels A1 to B2 of the Common European Framework of Reference for Languages, and enable language learners to work systematically at levels of increasing difficulty.

The multifaceted approach to support learners determined the content and functional structure of the Seagull Tandem platform <http://seagull-tandem.eu/>:

(1) The main goal is to inspire the learners to use the foreign language in spoken form about a variety of topics on their language level. That is why the project focuses on topic sheets and complementary materials.

Complementary materials are available in the form of:

- a) Media resources (photographs, videos, comic cartoons) and didactical hints for their use;
- b) Recommended links to resources on the internet for every language;
- c) Questions on different subjects - the country, everyday life, education, health care, culture, miscellaneous.

These complementary materials take into consideration that there are different types of learners, different learning styles, different interests and needs in the area of autonomous learning.

(2) The second objective is to provide the native speaker with grammar explanations, didactical hints, assistance, as well as culturally sensitive questions.

(3) The third objective is to assist with learning guidelines, feedback and correction rules, and some hints on how to maximize the outcome of autonomous learning.

The SEAGULL platform with its appealing and inviting appearance and its free access was designed to foster the learner's motivation and continuous improvement of language command.

Heidrun Peters, Bianca Seeliger-Mächler, Greifswald University (Germany), Foreign Languages and Multimedia Centre, D-17487 Greifswald, Bahnhofstrasse 50,

COMMUNICATIONS ORALES (par ordre alphabétique)

ORAL PAPERS (alphabetical order)

Laila ABOUSSI

Laboratoire LARLANCO, Université Ibn Zohr, Agadir, Maroc

l.aboussi@uiz.ac.ma

L'apprentissage en tandem pour découvrir la culture de l'autre : Quelles pratiques en classe de français pour lutter contre les préjugés et les stéréotypes? Cas de la formation des ingénieurs au Maroc

Au Maroc, Depuis quelques années, on assiste à une prolifération des formations proposées par les établissements privés et publics : formations en master, en doctorat et en écoles d'ingénieurs. Dans ce sens, plusieurs partenariats et conventions ont été signés. Nous sommes désormais, confrontés à une hétérogénéité de cultures et nous devons continuellement nous « interroger sur la quotidienneté, dans des situations de communication non verbales, sources de hiatus entre les cultures » (Rafonie, 2003).

Cette diversité peut donner lieu à une « convergence » ou divergence entre les étudiants et traduit des réalités différentes qui n'ont pas le même effet sur l'installation d'une relation interpersonnelle et son évolution. C'est dans cette optique que le travail en tandem sur la compétence interculturelle ragaillardit la didactique des langues .C'est une nouvelle approche qui contribue à vivifier les échanges en répondant aux besoins individuels de chacun. En effet, la réciprocité dans l'apprentissage distingue cette méthode des pratiques traditionnelles en classe de langue surtout en milieu universitaire.

Nul ne peut nier que l'apprentissage en tandem ne peut être centré sur un seul axe, il est certain que tous les axes proposés par ce colloque devraient faire un « tandem », car chacun dépend ou se ressource de l'autre. L'environnement de cet apprentissage fait appel à toutes les dynamiques interactives et interpersonnelles.

Notre communication sera sous forme de compte rendu de terrain, où nous aborderons plusieurs notions en didactique des langues, sociologie, psychosociologie de la communication, mais nous l'alimenterons aussi par la dimension interculturelle. Il s'agira d'étudier les structures des rapports interpersonnels. Nous nous référons ici à un terme « rapport » qui « définit la relation non pas comme une simple mise en liaison extérieure d'individus tout à fait indépendants les uns des autres, mais comme un processus dynamique qui modifie en permanence les deux pôles impliqués » (Fischer 2000)

Notre étude se focalisera sur l'apprentissage en tandem de la culture de l'autre par le biais de la langue française étant utilisée quotidiennement dans l'enseignement des autres matières mais aussi en dehors des cours.

Les objectifs de notre communication seront donc :

- S'interroger sur nos pratiques en tant qu'enseignant de langue française « médiateur » est dont la tâche principale est de transmettre la langue et culture française, mais aussi d'assurer médiation entre les cultures marocaine, subsaharienne et la culture française ;
- Cibler le processus sociocognitif (préjugés et stéréotypes dans une classe de langue).
- Décrire les différentes activités proposées en tandem pour aider les étudiants à dépasser leurs lacunes en langue française via la dimension interculturelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Alix, Christian / Petit, René: *Un projet d'actions éducatives binational? Une pratique de communication interculturelle liée à l'aménagement de nouveaux espaces éducatifs*. In: *Le français dans le monde* n° 179 (1983)
- Abdallah-Pretceille, Martine / Porcher, Louis: *Education et Communication Interculturelle*. Paris: PUF Collection l'Educateur 1996.
- Abdallah-Pretceille, Martine/ Porcher, Louis: *Ethique de la diversité en éducation*, Paris: PUF, Collection l'Educateur 1998.
- Fischer. G.N, *les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod , 2005
- Galisson, Robert: *De la Langue et à la Culture par les Mots*, Paris: CLE International Collection Didactique des langues étrangères 1991.
- Helmling B. *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Collection: Essais Didier, Paris, 2002
- Ladmiral, Jean-René / Lipanski, Edmond-Marc: *la Communication Interculturelle* . Paris: Armand Colin 1989.
- Puren, Christian: *Didactique des Langues Etrangères –A la croisée des méthodes Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier / Crédif 1994.
- Rafonie,B.*la recherche interculturelle, Etat des lieux en France, questions de communication* N4, Presse Universitaire de Nancy,2003
- Zarate, Geneviève: *Représentation de l'étranger et des didactiques des langues*. Paris: Didier, Collection Crédif 1993.

webographie

- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Formation des Cadres, *Charte Nationale pour l'éducation et la formation*, disponible sur <http://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF.aspx>, consulté le 10 novembre 2016

Jose I. AGUILAR RIO

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France)

jose.aguillarrio@univ-paris3.fr

Structurer la médiation au travers du tandem en formation initiale d'enseignants de langue : Retour d'expériences sur un partenariat Franco-Allemand

Cette proposition revient sur cinq ans de collaboration entre une université française et une université allemande. Au cours de cette période, trois expériences en master en didactique des langues ont été mises en place. Elles ont porté sur trois grandes problématiques qui relèvent de la formation initiale des enseignants de langue : la multilittératie numérique (Chun et al., 2016) ; le développement d'une conscience interculturelle (Abendroth-Timmer et Aguilar, 2014) ; la sensibilisation à la portée de la dimension émotionnelle dans les situations d'enseignement et d'apprentissage (Xue & Schneider, 2015). Dans les trois cas il s'agissait d'enseignements mutualisés qui se sont matérialisés autour du principe de tandems (Tanghe & Park, 2016) suivis par des tuteurs (en France et Allemagne), en hybride (des rencontres en présentiel ont eu lieu, complétées par des rencontres synchrones à distance, puis travail [a]synchrone auto-géré par les étudiants, avec des relances/points par les tuteurs). Des technologies de communication synchrone et asynchrone (Jenks, 2014), telles que Moodle, des applications Google© (« Agenda », « Calendar », « Drive », « Groupes », « Sites »), Facebook©, Skype© (chat et visio-conférence) et le mail, ont été mises à la disposition des participants.

Ces technologies ont permis aux étudiants de mettre en œuvre des dynamiques de travail collaboratives afin de compléter des tâches, telles que : pré-questionnaire individuel ; la lecture d'articles scientifiques et la rédaction de synthèses collaboratives ; la conception de grilles d'observation de la pratique enseignante ; la conception de tâches pour des apprenants de langue.

Au cours de ces trois collaborations inter-universitaires, d'autres traces écrites ont été produites, telles que des pré-questionnaires individuels et des rapports réflexifs individuels. Les données audio-visuelles et écrites recueillies permettent d'observer des phénomènes relatifs à ces situations de formation par la télécollaboration, au sein des tandems : des séquences potentielles d'apprentissage informel ; des tensions et des solutions aux tensions ; des résistances ; des attitudes de désengagement.

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

Références bibliographiques :

- Abendroth-Timmer, D. & Aguilar Río, J. I. (2014). « Accompagner la formation de futurs enseignants de langue en tandem interculturel médiatisé: la sensibilisation aux fonctions du tutorat ». In : Abendroth-Timmer, D. & Hennig, E.-M. (Éds.). *Plurilingualism and multiliteracies: International Research on identity construction in language education*. Frankfurt & Main : Peter Lang, pp. 303-16.
- Chun, D., Smith, B., & Kern, R. (2016). « Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning ». *The Modern Language Journal*, 100, pp. 64-80.
- Jenks, C. J. (2014). *Social Interaction in Second Language Chat Rooms*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Xue, L. & Schneider, R. (2015). « Interaction en formation des enseignants de langue : sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif ». RDLC, 12(3), pp. 195-221.

Solange ARANHA

UNESP - Sao Paolo State University (Brazil)

solangeibilce@gmail.com

Foreign language learning: institutional integrated teletandem genres as an interaction site

Collaborative learning has been known to be a growing practice among foreign language students who want to develop their proficiencies and teachers who are interested in offering their classes a challenging way of interacting in the foreign language. Online Intercultural Exchange (OIE) is used “for denoting the engagement of groups of students in online intercultural interaction and collaboration with partner classes from other cultural contexts or geographical locations under the guidance of educators and/or expert facilitators” (Lewis and O’Dowd, 2016). Teletandem is a model of online intercultural exchange that uses the resources of webcam images, voice and text offered by VOIP technology (Voice Over Internet Protocol; e.g. Skype, Google Hangouts). Within this context, two students help each other to learn their native (or other) language through synchronous intercultural and linguistic collaboration (TELLES & VASSALO, 2006, 2009; VASSALO & TELLES, 2008) At UNESP, the practice has been implemented since 2006, and since 2010, at UNESP-São José do Rio Preto, institutional integrated teletandem has taken place (ARANHA & CAVALARI, 2014; CAVALARI & ARANHA, 2016). This modality implies that the activity is part of the syllabus, is assessed by professors, includes a varied array of tasks that occur within teletandem oral session and, also, after and before it. We understand that this context may be studied as a system of genres (BAZERMAN, 2002) as we understand genres as a “typified rhetorical response to (uptake of) a recurrent rhetorical situation” (MILLER, 1984). The purpose of this presentation is to (a) describe the genres that occur in this interaction site; (b) show evidences of successful oral sessions based on previous knowledge of a specific genre; (c) report on current research about the topic and how we have been dealing with data taken from a databank (ARANHA;LUVIZARI-MURAD;MORENO 2015; ARANHA & LEONE, 2016). Results show that participants perform according to the shared genres and understand the interaction site as an appropriate locus for generating specific genres.

Stacey BENOIT & Lara LOMICKA

ENPC (France) & University of South Carolina (USA)

stacey.benoit@enpc.fr

Reciprocal Learning and Intercultural Exchange in a Virtual Environment

The *Speaking Near and Far/Raison d'être* project links technology, theoretical and pedagogical design, and practical experience, all of which assist in fostering intercultural communication and critical thinking and in building international communities between university-level foreign language courses in the United States and in France through reciprocal learning. The program involves two courses: an intermediate French language course for US Bachelor level students and an intermediate-level English course for Master level Engineering students in France. Intercultural communication benefits language learners by simulating virtual opportunities for study abroad, enhancing global awareness, and increasing spoken and written language proficiency. This project uses popular technological tools to facilitate communication: Skype, E-mail, Instagram, and Facebook. Exchanges between keypals (learning partners using keyboards) are typically both personal and academic in nature and are written half in French and half in English. The exchange topics are linked to course themes decided upon collaboratively by the instructors involved. These classes, both in France and in the US, function as an international community. A common course schedule (same themes and similar linguistic notions) is shared, allowing students to develop their linguistic, cultural, and analytical learning with their partners. Students also progress as a class –in an online environment via e-mail, chat, Facebook, Twitter/Instagram, and videoconferencing. Students examine perceptions and perspectives from the other class, and work on debunking stereotypes, studying their origins, what they represent and signify about both the described culture and the describer. As the semester progresses, students dialogue about other topics such as the role of family, food, education, religion, work, and politics. To add to their discussions, students collect data on topics by way of ethnographic interviews that they conduct on specific topics. These interviews contribute to the variety of native speaker perspectives, thus extending interaction beyond the classroom and into the target community.

After 6 months of collaboration, students visit the host country for 7-10 days with the goal of furthering their knowledge of the other's language and culture. During their visit, they must conduct interviews of those in the other culture, focusing on topics related to intercultural exchange. They also document their cultural journal by engaging in a Linguistic Landscape project (Shohamy and Gorter, 2008) in which they document *language* in the environment, using words and images displayed and exposed in public spaces. The culmination of this project results in presentations by the students at the host countries. Other students from each university are encouraged to attend. Finally, students assemble an electronic portfolio of experiences during their trips and share it with the rest of the group at the end of the semester. For the students, this project has shown its interest in aiding in increasing cultural awareness, as well as in promoting reflection on their own culture and language and preparing them to interact with the native speakers from other countries. Linguistic progress and cultural awareness are evaluated through surveys, presentations, blogs and emails.

References:

CUMMINS, J. & SAYERS, D. (1995). *Brave New Schools: Challenging Cultural Illiteracy Through Global Learning Networks*, St. Martin's Press.

- FURSTENBERG ET AL. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: the Cultura Project; *Language Learning & Technology*, Vol. 5, No. 1, January 2001, pp. 55-102.
- GRAY, R. & STOCKWELL, G. (1998). Using Computer Mediated Communication for Language and Culture Acquisition **ARTICLE** On-Call Volume 12, Number 3, 1998.
- KRAMSCH, C., & THORNE, S. L. (2002). Foreign Language Learning as Global Communicative Practice. In D. Block and D. Cameron (eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 83-100). London: Routledge.
- SAVIGNON, S.J. & ROITHMEIER, W. (2004). Computer-mediated Communication: Texts and Strategies; Volume 21 Number 2, *CALICO Journal*, 21 (2), p-p 265-290.
- SHOHAMY, E., & GORTER, D. (2008). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, New York, Routledge Press.
- THORNE, S.L., & REINHARDT, J. (2008). "Bridging Activities," *New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency*. *CALICO Journal*, 25(3), p-p 558-572.
- WARE, P. D. & KRAMSCH, C. (2005), *Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration*. *The Modern Language Journal*, 89: 190–205.
- WARSCHAUER, M. (1999, August). *Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the 21st century*. Keynote address delivered at the World Congress of Applied Linguistics (AILA), Tokyo.
- WARSCHAUER, M., & KERN, R. (2000). *Network-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Marco CAPPELLINI

Aix Marseille Univ, CNRS, LPL (France)

marco.cappellini@univ-amu.fr

Which model(s) of communicative competence for teletandem interactions?

According to Le Bray (2002) : "l'observateur doit avoir une idée des compétences requises pour la réalisation de la tâche proposées. Sans ce travail d'abstraction, l'observateur risque d'en rester au repérage et à l'historique des manipulations successives de l'utilisateur". In order to respond to this call for a model, our paper aims at exploring the implications of the concept of "communicative competence" for teletandem interactions and propose a global model for it.

First, I briefly discuss the theoretical implications of a model of communicative competence for teletandem interactions, drawing on the work of Hymes (1972), Canale and Swain (1980) and Moirand (1982). In particular, I discuss the status of the different components of communicative competence, arguing for a complex systems model where each element has an influence on the others. I also deal with the relation between communicative competence and the communicative context, including interlocutors, and argue for a situated model.

Second, I briefly examine different models of the communicative competence and highlight the specificities of each model. These models are: plurilingual competence (Coste et al., 1997), intercultural communication competence (Byram, 1997), interactional competence (Hall et al., 2011) and multimodal competence (Hauck, 2010). Then I argue for an articulation of these models within a global one.

Third, I show two examples of what such a global model allows to observe within teletandem interactions. In the first one, I analyze how a main focus on the intercultural and interactional dimensions leads to observe how interlocutors position themselves in relation to the cultures they talk about. Besides, each "positioning" can be related to a certain degree of development of the intercultural component. In the second example, I show how a main focus on the interactional dimension can help understand the co-construction of conversational routines for scaffolding language learning.

Finally, I suggest possible applications of the model in terms of assessment and of research.

References:

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. consulté en janvier 2010 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../CompetencePlurilingue_FR.doc
- Hall, J. K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (eds.) (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol : Multilingual Matters.
- Hauck, M (2010). Telecollaboration: At the interface between multimodal and intercultural communicative competence. In S. Guth & F. Helm (eds.). *Telecollaboration 2.0* (pp. 219-244). Oxford : Peter Lang.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & Holmes (eds.). *Sociolinguistics: selected readings* (pp. 269-293) Harmondsworth : Penguin.

Le Bray, J.-E. (2002). Description de l'usage des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues. In M.-J. Barbot & V. Pugibet (eds.). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* (pp. 37-44). Paris : CLE International.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Suzi M. S. CAVALARI

Universidade Estadual Paulista – UNESP-Rio, (Brazil)

smscavalari@gmail.com

A discussion on assessment issues within the integrated modality of teletandem

Institutional integrated teletandem (iiTTD) is defined by Aranha and Cavalari (2014) as a series of teletandem sessions that are integrated into the syllabus so that teletandem practice can both feed and be fed by regular foreign language lessons. The authors propose that such integration can be characterized by three key procedures: (i) preparing students for an autonomous and collaborative experience of learning; (ii) creating pedagogical resources that allow for the significant embedding of teletandem practice into the foreign language syllabus; (iii) incorporating different perspectives of assessment into the language learning process. In relation to the third procedure, a number of studies (Cavalari, 2009; Brocco, 2014; Furtoso ?) have showed that the autonomous and collaborative nature of learning within iiTTD may foster formative assessment practices, mainly self-assessment and peer-assessment. However, integrating teletandem into the foreign language syllabus implies the incorporation of teacher assessment, which may have both formative and sumative purposes. Although some studies have addressed such assessment issues (Lewis, 2003), they have not been investigated within iiTTD at UNESP. This paper aims at discussing the theoretical implications of these different perspectives of assessment within institutional integrated teletandem, taking into consideration the agents (self-assessment, peer-assessment, teacher assessment) and the concurrent purposes (formative and sumative). Considering that, in iiTTD context, teachers perform a double role (foreign language teachers and teletandem learning mediators), it focuses particularly on what and how they assess their students' learning. The premise is that, self-assessment, peer-assessment and teacher assessment should be valued both from the formative and the sumative point of view. The study, of a qualitative interpretative nature, uses data collected by means of questionnaires and observation of the assessment carried out by two Brazilian teachers, involved with iiTTD at UNESP (São José do Rio Preto) in 2016. Preliminary analysis shows that the double role that teachers perform in iiTTD gives them a privileged position to assess learning both from a formative and sumative perspective. It also shows that teachers do not always seem to consider self and peer-assessment for sumative purposes.

References:

- ARANHA, S.; CAVALARI, S.M.S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESpecialist*, 35(2), 183-201, 2014.
- BROCCO, A. S. Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto teletandem: contribuições para a formação inicial de professores. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP, São José do Rio Preto, 2014.
- CAVALARI, S.M.S. A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat. Tese de Doutorado. PPG em Estudos Linguísticos, UNESP-S.J. Rio Preto, 2009.
- FURTOSO, V.A.B. Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: Da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, S.J. do Rio Preto, 2011.

Christiane CHARON

Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3

c.charon@gmx.net

How tandem learning enhances relationship building between Indigenous students and non-Indigenous teachers in Australia

The aim of the paper is to underpin John Lester's findings that "Indigenous education is primarily a game of relationships based on mutual cross cultural respect." (John Lester, xi, In: Foreword to Indigenous Education, A Learning Journey for....2012). Theoretically, the classroom is viewed as a transcultural space. Tandem is the approach used to build relationships in a precarious, demanding teaching environment. The school used in the case study, St John's College, Darwin is trying to control issues such as truancy, disruptive behaviour, substance abuse and cultural disconnection or a combination of all of the above. All students in the case study cohort are Indigenous or Torres Strait Islander Australians, boarding at St John's College.

Reminiscent of the mission school system with its many negative connotations as it may be, boarding remains very popular with many Indigenous families aiming to offer their children a refuge from dysfunctional community life and/or an avenue to become fluent speakers of English. The unique composition of the student cohort in such urban boarding schools calls for a re-conception of what it means to teach in a multilingual classroom. A deconstruction of current practice will pave the way for the elucidating concept of transcultural practice.

A feature all schools share in the current education climate is that they are performance orientated in the view of standardised tests, first and foremost NAPLAN which is seen by some analysts as an alienating practice (Jerry Schwab) failing to address the educational needs of many Indigenous students. NAPLAN stands for National Assessment Program - Literacy and Numeracy, a standardised test carried out in years 3, 5, 7 and 9 on the same day, nation-wide. Developed to ascertain outcomes were achieved by all students in Australia, it fails to take into account the specific circumstances of multi-lingual at risk students. Often overwhelmed by the tasks, Indigenous students from remote schools or urban boarding schools can hand in blank test scripts or minimally address the task (personal observation as a NAPLAN marker in 2010).

The present study is situated within the complexities of the educational policies in place in Australia in 2016 and 2017, the funding and staffing implications and the external testing schemes. However, it can be detached from this background as it aims at a teaching method that does not require additional monetary resources, but rather a change of attitude within the educators themselves. Drawing from an analysis of historical factors, failures and successes, the transcultural tandem approach has its strength in the correlation of international practice and its localised adaptation, borrowing from the insights of bi-lingual teaching in Australia in previous decades. Its core values are three-fold: with the teacher-student relationship as the focal point, the respect and cultural understanding it presupposes and the ensuing language awareness any comparative linguistic approach will offer.

Building rapport cannot be underestimated in any context (John Hattie), but in the educational setting of the present study, it may mean the difference of a child finishing school or abandoning it, with all its societal and economic implications. Educators must be mindful not to become accomplices in the wrong scenario and fortify the students' negative perception of institutionalised education.

The cohort: The trial was conducted with a group of year seven boys at St John's College in August 2016 over a period of three weeks at the start of the second semester. At this time in the school year, the students had just settled back into school routine after a four-week break, called the "bush holidays", designed for spending time outside, in the countryside, the bush, in the agreeable

climate of the dry season with its cool nights and hot days. Having had some time away from school with families meant that the general engagement was quite high.

The languages involved were Iwaidja, Maung, Yolŋu matha and Kriol and Kunwinjku.

The boys had all started school at St John's College in January 2016, so they were somewhat used to school and homework routine.

The lingua franca between all the boys in the group is Aboriginal English. Their variety contains some grammatically deviant structures of standard English and some Indigenous words, usually inappropriate words, so as not to be detected by house parents or teachers.

Akkari and Broyon (2014 *Ecolint journal*) propose transculturality or “transculturalité” as a way forward in pedagogy which no longer can be conceived as a national approach to education but needs to be adapted to the realities of migration and the pluralities of cultures in societies globally.

Creating a transcultural space in the classroom through tandem learning between educator and student is about facilitating a cultural encounter where all actors in the learning environment (students, educators, counsellors, school administration staff, families and boarding parents) share a transformative experience. This experience reveals language not only as a shared tool of learning and instructing between student and educator, but as a treasure box of metalinguistic concepts. In turn, this allows for a deeper, more intricate understanding of what happens when two language systems and two cultural systems clash. Precisely this is the case in schools like St John's College where Indigenous boarding students receive EMI, English-only instruction for periods of ten to eleven weeks each school term from year 7 to graduation in year 12.

Breaking down the oppositionality English vs. L1 in favour of a truly mutually educational encounter is at the core of the trialed tandem program. The positive results in motivation and relationship building are evident in the recordings and transcripts from the four week case study. Where tandem allows co-construction of meaning which is the development of a transcultural learning experience.

The student becomes what Claire Bourignon calls a “acteur social”, an agent in the social context, empowered to communicate facts about his/her language and culture with an impact on others, notably the educators external to the students' culture. Tandem is thus, to speak with Claire Bourignon, an example of an approach which she describes as “communic-actionelle” - a pedagogical approach where social action is at the forefront of educational interest.

For the teacher it means an exposure to previously unacknowledged linguistic knowledge within the ESL classroom, a role reversal which allows an authentic appreciation of the language learner's challenges. Drawing on empathy as well as metacognition about language and language learning, the educator is put in a place of transcultural strength. The educator is enabled to do two/3 etc. things:

a, to explain certain features of English much better in contrast to Indigenous languages
b, to confidently liaise with students, parents and other members of the school community in rehearsed exchanges in their L 1. c, to develop a self-reflective stance towards their own practice and being as an Australian when more and more of the culture shines through in lexicon or grammar, revealing parts of the painful history of colonialism in Australia or dreaded personal or community experiences.

Marie CRAVAGEOT

University of Wuppertal (Germany)

marie.cravageot@yahoo.fr

Cours tandem et cursus binational : de la découverte des savoirs disciplinaires, savoir-faire universitaires et des compétences langagières spécifiques

En réponse au mouvement de mondialisation de nos sociétés, les universités instaurent de plus en plus de partenariats avec des universités étrangères, notamment avec la mise en place de cursus binationaux, voire même trinationaux. Ces filières offrent de nouveaux enjeux linguistiques et didactiques et offrent la possibilité de mettre en place des dispositifs d'enseignement innovants.

Dans le cas d'un cursus binational, avec deux langues en présence et en vue de l'obtention d'un double diplôme, les compétences langagières requises sont intrinsèquement liées à des savoirs disciplinaires spécifiques ainsi que des savoir-faire universitaires. A cela s'ajoutent des compétences interculturelles que découvre tout étudiant en contexte de mobilité universitaire ; le séjour passé dans le pays partenaire étant variable, selon le diplôme proposé par le cursus et les accords passés entre les universités.

Afin de préparer au départ vers le pays partenaire ou proposer tout simplement un « rafraîchissement » linguistique, les facultés concernées font souvent appel au centre de langues de l'université pour prendre en charge ce type de cours.

A cette demande spécifique, notre centre de langue a proposé un cours tandem en présentiel, sachant que pendant un semestre, les étudiants des deux pays seraient sur le même campus. Cette opportunité a ainsi permis la mise en place d'une démarche didactique et pédagogique innovante.

C'est à la suite de la prise en charge de ce cours tandem pendant plusieurs semestres et dans le cadre de nos recherches sur les pratiques langagières en contexte de mobilité étudiante que nous proposons de présenter les résultats de notre réflexion à partir de la problématique suivante : le cours tandem peut-il répondre aux attentes des étudiants en terme d'objectifs linguistiques, savoirs disciplinaires et savoir-faire universitaires ?

Pour cela, nous analyserons un extrait de corpus écrit et oral établi à partir des productions des étudiants, mais également les questionnaires d'évaluation remplis par les étudiants de manière anonyme en fin de semestre. Nous tenterons alors de proposer un exposé critique de la pédagogie menée dans ce cours tandem en présentiel.

Notre étude résulte de la confrontation d'une part de la démarche didactique et pédagogique du cours : les thématiques retenues, les activités proposées (format, durée, objectifs), l'évaluation semestrielle imposée (la « validation » de ce cours au même titre que tout autre cours de langue : quel format ? quels critères d'évaluation ?), et d'autre part les principes du tandem, notamment l'apprentissage non-formel, l'autonomie et la réciprocité.

Pour comprendre comment s'articulent ces deux aspects dans le contexte de notre cours tandem, nous présenterons le curriculum du cours élaboré selon trois axes prioritaires : compréhension et production d'exposés et d'écrits universitaires (méthodologie et construction des savoirs disciplinaires), apprentissage des compétences linguistiques visées dans la langue cible (langue générale du quotidien, langue du champ universitaire, langue de spécialité de la filière) et préparation au stage obligatoire (expérience interculturelle de la candidature dans le pays partenaire).

Nous espérons, au cours d'échanges lors de cette rencontre, interroger la méthodologie et les contenus du cours selon les principes d'apprentissage en tandem tout comme l'impact sur les apprentissages universitaires d'une part, et les apprentissages du français d'autre part.

Marie Cravageot

- Chargée de projet QPL au département de Romanistik de l'université de Wuppertal (Allemagne).
- Formatrice à l'introduction de la méthode tandem pour l'OFAJ.

Contexte : Cette communication s'appuie sur un cours mené au sein de la Ruhr-Universität Bochum, dans le cadre du Double diplôme Droit français/Droit allemand (Licence) en partenariat avec l'université François Rabelais de Tours. Cette formation est soutenue par l'université franco-allemande (UFA).

Tandem and bi-national degree courses: the discovery of disciplinary knowledge, academic expertise and specific language skills.

In response to a general movement towards globalization within our society, universities are establishing more and more partnerships with foreign universities, especially with the implementation of a bi-national curriculum, or even tri-national. These courses provide new linguistic and didactic challenges and offer the possibility to implement innovative teaching systems.

In the case of a bi-national curriculum with two languages in parallel, and with a view to obtaining a double degree, language skills are intrinsically connected to specific disciplinary knowledge and academic skills. Added to this, there are intercultural skills that all students experience in the context of academic mobility; such as a variably long stay in a partner country, based on the degree indicated by the curriculum and agreements between universities.

In order to prepare students before they leave to go to a partner country or if they simply wish to offer a brush-up course in a particular language, universities concerned often rely on their own language centres to provide this type of tuition.

To be able to meet this specific request, and knowing that for a semester course, students of the two countries involved would be on the same campus, our language centre has proposed a face-to-face tandem. This offers an opportunity which enables the implementation of an innovative didactic and pedagogical approach.

After running this tandem course for several semesters and within the framework of our research on language practices in the context of student mobility; we propose presenting the results of our thoughts on the following problem: can a tandem course meet the expectations of students in terms of linguistic objectives, disciplinary knowledge and academic expertise?

To do this, we will analyze an extract from written and oral corpus taken from work by the students, but also evaluate questionnaires completed by students anonymously at the end of the semester. We will then try to provide a critical pedagogical statement after conducting this face-to-face tandem course.

Our study stems partly from the confrontation of didactic procedures and the teaching approach of the course: selected themes, proposed activities (format, duration, objectives), the half-yearly assessment (the 'validation' of this course under the same heading as all the other language courses: what format? what evaluation criteria?), and also the other principles of the tandem system, notably the less formal learning process, autonomy and reciprocity.

To understand how these two aspects relate in the context of our tandem course, we will present the curriculum of the course, which has been developed according to three priority areas: comprehension, production of presentations and academic written work (methodology and the construction of subject knowledge), language skills in the target language (everyday language use, language used in the academic field, sector specific language skills) and preparation for the compulsory internship (intercultural experience of the application in the relevant partner country).

We hope that during the exchanges that take place at this meeting to question the methodology and content of the course according to the principles of learning in tandem, as well as the impact of on academic learning on the one hand and learning the French language on the other.

Marie Cravageot

- Responsible for the QPL project in the Department for Romance Languages at the University of Wuppertal (Germany).*
- Course instructor responsible for the introduction of the Tandem method for the OFAJ/DFJW.*

Sandro DE MARTINO

Università di Bologna (Italy)

sandro.demartino@unibo.it

The “Bologna–München” Tandem – Experiencing Interculturality

This paper describes the “Bologna–München” Tandem, a cross-border collaboration started by Nicoletta

Grandi, Italian language teacher at the Ludwig-Maximilians-University in Munich, and Sandro De Martino, German language teacher at the University of Bologna. The aim of the collaboration, which began in 2011, is to give students studying Italian in Munich and students studying German in Bologna the opportunity to experience interculturality through interaction with native speakers. The interaction takes place in the classroom through weekly lessons in real time via Skype and shared lessons organized during study trips. In contrast to privately organized tandems, the academic setting and the integration of the exchange via Skype into the curriculum guarantee that the conversations take place regularly, that students discuss and exchange the given topics and that the reflection on their experience is part of the learning process. The aim of the study trips is the complete linguistic and cultural immersion in the target language and for this reason the students stay with their partners from the host university. This kind of accommodation, along with the shared lessons, not only give an insight into the daily life of a student of the same age but also form the basis for authentic communication and intercultural experiences.

The “Bologna–München” Tandem combines computer-mediated communication with actual trips in order to promote a language and cultural exchange as well as an awareness of interculturality. On the basis of the experiences in Bologna and Munich, this paper sets out to demonstrate how language teaching can successfully face the challenges involved in going beyond national borders and in achieving authentic contact between language learners and native speakers, thereby allowing them to experience interculturality.

References:

- Balestrini, Virginia: *Prospettive di apprendimento nell’Europa plurilingue: Il metodo tandem ll’università*.
(unpublished master’s thesis) Université Libre de Bruxelles 2014.
- Guth, S. / Helm, F. / O’Dowd, R. (2012): *University Language Classes Collaborating Online. A Report on the Integration of Telecollaborative Networks in European Universities*. Retrieved 24 May 2016 from
>https://www.academia.edu/3500729/University_Language_Classes_Collaborating_Online_A_Report_on_the_Integration_of_Telecollaborative_Networks_in_European_Universities_Sarah_Guth_Francesca_Helm_and_Robert_O_Dowd<
- Guth, S. / Helm, F. (eds.) (2010): *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang.
- Liddicoat, A. / Scarino, A. (2013): *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Weidemann, Arne / Straub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (eds.) (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Mariluz DI TILLIO & Jörg ESCHENAUER

Ecole des Ponts et Chaussées, ParisTech (France)

mariluz.di-tillio-lacruz@enpc.fr

jorg.eschenauer@enpc.fr

Depuis son origine le tandem se caractérise par deux principes structurants : l'autonomie et la réciprocité (Helmling, 2002). C'est surtout le premier concept qui a suscité de nombreux questionnements (Schmelter, 2004). Au coeur même de cette réflexion se trouve la question fondamentale de la nature de l'acte d'apprendre une langue (Bottineau, 2013). A l'ère du « wishful thinking » du numérique, l'apprentissage est aujourd'hui de plus en plus souvent conçu comme un processus techno-numérique standardisé et automatisable qui s'adresserait à des individus dénués de toute particularité. Or, le tandem, selon ses intentions initiales, résiste aux dérives du tout-numérique (Turkle, 2015) puisqu'il représente l'anti-MOOC par excellence. Le travail en tandem n'a pas l'ambition de diffuser en ligne le même contenu pour tous et ne se positionne pas en concurrence avec d'autres modes d'apprentissage. L'acte d'apprendre sur lequel repose le tandem est radicalement différent. Il représente une création unique et non-reproductible. Dans ce sens, il est un événement historique (Schapp, 1985) rendu possible par l'expérience d'une autonomie constitutive qui fait émerger un devenir original grâce à un processus dynamique d'individuation (Dufeu, 1982 ; Trocmé-Fabre, 2003).

De cet enjeu important découle la réflexion sur la complexité du lien entre, d'un côté, l'autonomie et, de l'autre, l'accompagnement de l'apprenant. De quelle manière le tutorat de l'enseignant et celui entre pairs accompagnent-ils l'apprenant ? Quel type de conduite à projet (Boutinet, 2014) est favorisé par ce dispositif ? Comment étayer les activités des apprenants sans pour autant trop réduire leur autonomie ? Que signifie précisément le terme d'autonomie pour les deux partenaires du tandem (Quintin, 2013) ? Comment le travail des tandems est-il évalué et quelle place le bilan prend-il à la fin du travail des deux partenaires ?

L'expérience des tandems du Département Langues et Cultures de l'Ecole des Ponts ParisTech permet de proposer quelques réponses à ces questionnements mais aussi des éléments pour une analyse plus approfondie de la dimension sociocognitive du travail en tandem (Eschenauer, 2013). Après une courte présentation du dispositif seront explicités les apports théoriques ainsi que des outils structurants sur la base de quelques séquences filmées. A la fin de la communication seront proposées quelques pistes de recherche sur le tutorat et l'accompagnement (Baudrit, 2000 ; Bédouret, 2008 ; Raucent et al. ; 2010). Par ailleurs, l'analyse des journaux de bord (Cadet, 2007) permettra de rendre compte du cheminement personnel des apprenants (Salengros, 2013). Enfin, des interactions filmées illustreront la rétroaction corrective et d'autres stratégies mises en place par les étudiants pour la prise en charge de leur apprentissage en tandem.

Bibliographie :

- BAUDRIT A. (2000), « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre 2000, 125-153
- BÉDOURET T. (2008), « Les interventions pédagogiques des tuteurs au sein d'actions tutorales à l'université », in *ÉDUQUER* 6/2004 (mis en ligne le 15 octobre 2008)
- BOTTINEAU D. (2013), « Pour une approche enactive de la parole dans les langues », in *Langages* 192/2013, 11-27
- BOUTINET J.-P. (1993/2014), *Psychologie des conduites à projet*, Paris : PUF

- CADET L. (2007), « La genèse des « journaux de bord d'apprentissage » », in *Le français aujourd'hui* 4/2007 (n° 159), 39-46
- DUFEU B. (1982), « Vers une pédagogie de l'être : La pédagogie relationnelle » in *Die Neueren Sprachen* 81/3 1982, 267-289
- ESCHENAUER J. (2013), « Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive », in *Langages* 192/2013, 87-99
- HEMLING B. (éd.), (2002), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris : Didier
- QUINTIN J.-J. (2013), « L'autonomie en question(s) », in *Les Langues Modernes* 4/2013, 17-29
- RAUCENT B., VERZAT C., VILLENEUVE L. (2010), *Accompagner des étudiants – Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ?*, Bruxelles : De Boeck, 371-396
- SALENGROS – IGUENANE I. (2013), « Approche culturelle et écriture réflexive pour un public Lansad » in *Les Cahiers de l'ACEDLE* vol. 10, numéro 2, 2013
- SCHAPP W. (1985), *In Geschichten verstrickt – Zum Sein von Mensch und Ding*, Frankfurt/M. : Vittorio Klostermann
- SCHMELTER L. (2004), *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*, Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- TROCME – FABRE H. (2003), *L'arbre du savoir-apprendre – vers un référentiel cognitif*, La Rochelle : Éditions Être & Connaître
- TURKLE S. (2015), *Seuls ensemble – De plus en plus de technologies, de moins en moins de relations humaines*, Paris : Éditions L'Échappée

Marie-Cécile GUILLOT

Université de Québec à Montréal, (Canada)

guillot.marie-cecile@uqam.ca

Le jumelage interculturel dans une classe de langue : une pratique innovante

Le Cadre européen commun de référence pour les langues est sorti des frontières européennes. Ce Cadre, privilégiant l'approche actionnelle, préconise que la tâche soit la plus authentique possible et qu'elle s'inscrive dans un contexte social. Parmi les compétences à développer, il y a la compétence sociolinguistique qui renvoie « aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue ». L'approche actionnelle n'est pas toujours facile à mettre en application dans le contexte universitaire. À l'École de langues de l'Université du Québec à Montréal (au Canada), où se donne un programme de français langue seconde, se déroule une activité appelée jumelage interculturel. S'appuyant sur une approche favorisant les contacts entre les différentes cultures (Amireault et Lussier, 2008), cette activité marque l'engagement social d'une université qui veut établir des ponts entre les groupes culturels, former des travailleurs compétents « interculturellement » et œuvrer à construire une société inclusive (Carignan, Deraîche et Guillot, 2015).

Le Québec reçoit bon an mal environ 50 000 immigrants chaque année d'origines diverses et dont près de la moitié est allophone. Comme la langue officielle du Québec est le français, les allophones doivent développer suffisamment leurs compétences dans cette langue pour accomplir les tâches requises à leur vie quotidienne et pour s'intégrer à la société. C'est ainsi que ces immigrants suivent des cours à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), université francophone, qui offre divers programmes dans de nombreux domaines ainsi qu'une formation en français pour les non-francophones.

Afin de faciliter l'intégration des immigrants adultes, d'une part, et l'élargissement des compétences interculturelles de futurs professionnels, d'autre part, les jumelages sont organisés entre des étudiants de FLS et des étudiants des programmes d'éducation, de carriérologie, de psychologie ou de travail social. Les enseignants participant à ce projet croient que tous – allophones et francophones – devraient s'ouvrir à l'héritage culturel que peut leur apporter l'Autre. L'objectif de cette activité est de combler le fossé entre les groupes d'étudiants : d'un côté, les francophones ont peu ou pas de contacts avec des individus d'autres cultures; de l'autre, les immigrants fréquentent des gens de leur propre groupe culturel et ont souvent peu d'amis francophones (Pagé et Lamarre, 2010; St-Laurent et El-Geledi, 2011). À l'université, comme d'ailleurs dans la société, ces deux groupes se rencontrent rarement et se connaissent peu. Les relations intergroupes peuvent s'améliorer si ces groupes se rencontrent, mais des conditions particulières doivent être réunies. Ces paramètres sont les suivants : le statut égalitaire des individus, la nécessaire coopération dans le cadre d'une activité et le soutien institutionnel (Schofield, 2004).

Bien au-delà du jumelage linguistique, le jumelage interculturel permet l'échange entre porteurs de cultures. Le jumelage existe sous différentes formes (en classe, à l'extérieur de la classe ou encore en ligne) et permet de développer les quatre compétences en FLS (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) en plus de la compétence de communication interculturelle. Le jumelage permet un contact effectif ainsi qu'une réelle interaction impliquant des adaptations comportementales, des réactions verbales et affectives.

Cette communication présentera un survol du cadre conceptuel dans lequel s'inscrit la démarche (objectifs, approche, compétences de communication interculturelle), puis seront explicitées les

différentes étapes d'un jumelage réalisé entre un cours de production écrite en FLS et un cours de formation des maîtres; enfin, seront présentés les résultats de deux sondages administrés auprès des étudiants qui ont pratiqué cette activité.

Bibliographie :

- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : Étude exploratoire. Montréal : Office québécois de la langue française, Collection Langues et Sociétés, 45.
- Carignan, N., M. Deraîche et M.-C. Guillot (2015). Les jumelages interculturels : communication, intégration et inclusion. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Pagé, M., avec la collaboration de P. Lamarre (2010). L'intégration linguistique des immigrants au Québec. Études de l'Institut de Recherche sur les Politiques Publiques (Études IRPP), no 3.
- Schofield, J. W. (2004). « Fostering Positive Intergroup Relations in Schools ». In J.A. BANKS and C.A.M. BANKS (ed.) Handbook of Research on Multicultural Education. San Francisco : Jossey-Bass.
- St-Laurent, N. et S. El-Geledi (2011). L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal. Québec, Conseil supérieur de la langue française.

Lennart KOCH & Mónica SANCHEZ

Universidad de Oviedo (Spain)

kochlennart@uniovi.es

sanchezmonica@uniovi.es

Tandem and Voluntary Counselling

Over the last few years counselling in tandem has undergone some deep changes. First, counselling was compulsory and directive, and was useful for solving the individual problems of a tandem learner in their target language. After a phase of non-directional counselling the influence of systemic and constructivist coaching led to a voluntary, non-directive style of counselling, which intended to solve above all learning problems and not so much specific problems in the target language. In the intensive tandem course between Oviedo and Bochum we have been through all those stages, but now we have realized that no tandem learner asks for a voluntary counselling. Does it mean that they do not want any? An enquiry among the August 2016 tandem exchange students showed that they were quite interested in counselling for various reasons in spite of the fact that none of them made use of the counselling provided. Why is that so?

The presentation will be looking for answers by presenting the empirical results from the enquiry, some interviews and the analysis of the daily report on the tandem sessions of the interviewed students. Additionally it will try to explain the situation by a short flashback on the standard theory of non-directive counselling. As a conclusion we will explain how to provide a voluntary counselling in tandem that students can really make use of.

Nina KULOVICS & Christiane BOLTZ

UHA Mulhouse (France)

nina.kulovics@uha.fr

christiane.boltz@uha.fr

Vers un apprentissage auto-dirigé - Le tandem linguistique tutoré à l'UHA de Mulhouse

Sous quelles formes l'université institutionnalise-t-elle des pratiques pédagogiques innovantes? Nous tenterons de répondre à cette question en étudiant la méthode du tandem linguistique présentiel pratiquée à l'Université de Haute-Alsace à Mulhouse. En effet, l'UHA propose depuis plusieurs années – avec le soutien de NovaTris, Centre de compétences transfrontalières – un tandem tutoré *obligatoire* dans le cadre de deux cursus binationaux en partenariat avec l'Université Albert-Ludwig et la Pädagogische Hochschule de Fribourg-en-Brisgau (Regio Chimica et Cursus intégré de formation transfrontalière d'enseignant-e-s) et d'une université d'été, *Die Brücke*, proposée par Alsace Tech.

Il est proposé *en option* par un bureau de tandem aux étudiant-e-s de toutes les autres filières et aux étudiant-e-s en mobilité. Le tandem linguistique proposé à Mulhouse, qui s'appuie essentiellement sur les travaux de Brigitte Helmling de l'Institut Goethe et ceux de l'Université de la Ruhr à Bochum, s'inscrit dans une conception d'un apprentissage auto-dirigé pour lequel une initiation approfondie à la méthode est nécessaire. L'accompagnement par les enseignant-e-s-tutrices est indispensable à l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces. Dans cette perspective, l'autonomie de l'apprenant se conçoit comme un processus continu qui se développe à partir d'une réflexion régulière sur sa propre pratique et ses enjeux.

Destiné à des étudiant-e-s engagé-e-s dans un cursus binational se déroulant à parts égales en France et en Allemagne, le tandem doit être un véhicule permettant l'acquisition et l'amélioration des compétences linguistiques, mais aussi le développement des compétences interculturelles nécessaires aux étudiant-e-s confronté-e-s pendant une période minimale d'un an à l'altérité dans un espace universitaire nouveau. Il est aussi le lieu où peuvent et doivent se développer les capacités à travailler en équipe et à gérer les conflits.

Cependant, la forme institutionnelle que prend le tandem à l'UHA, celle d'un enseignement obligatoire noté, soulève la question d'une évaluation pertinente. Comment évaluer les progrès linguistiques, l'implication, l'autonomie, les compétences interculturelles? Nous aborderons cette question en présentant les ressources pédagogiques utilisées à cet effet.

Privilégiant l'approche pédagogique, notre contribution se veut compte-rendu de terrain s'appuyant sur les observations réalisées par les enseignantes-tutrices et les bilans de réflexion des étudiant-e-s.

Le principe d'une autonomie en progrès est indissociable de l'auto-évaluation par l'apprenant. D'une part, le processus d'autonomisation est soutenu par des entretiens avec les enseignantes-tutrices, permettant aux étudiant-e-s de formuler plus précisément leurs objectifs d'apprentissage et de faire le point sur les moyens utilisés pour les atteindre, mais aussi sur des séances communes de réflexion.

D'autre part, l'auto-évaluation s'appuie sur la tenue de carnets de bord et sur un bilan écrit et oral. L'enseignant-e-tuteur/trice évalue non un niveau de langue, mais un dossier rendant compte d'un travail d'équipe et de la réflexion de l'apprenant-e sur sa pratique et sur l'intérêt pour lui/elle de l'apprentissage en autonomie.

Des projets pédagogiques bilingues et interculturels, élaborés et réalisés en autonomie par les étudiante-s, mettant ainsi en oeuvre les compétences acquises, constituent une autre réponse à la question de l'évaluation.

L'objectif final n'est-il pas de «réconcilier les étudiant-e-s avec les langues » (Lucas, Regio Chimica, 2ème année) par des pratiques innovantes?

Bibliographie :

- Mark BECHTEL: Sprachentandems. In: Arne Weidemann — Jürgen Straub — Steffi Nothnagel (Ed.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung: ein Handbuch*. Bielefeld: Transcript-Verlag, 2010, 285–300.
- Jessica BOECKER, Anette STAUCH (Ed.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis: Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 2015.
- Helmut BRAMMERTS, Karin KLEPPIN (Ed.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 2001 (Forum Sprachlehrforschung;1).
- Helmut BRAMMERTS: *Tandemberatung*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (2), 2006.
- Natalia HAHN, Katja REINECKE (Ed.): *Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Begleitung und Reflexion*. Beiträge der Tandem-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2012. Freiburg: Pädagogische Hochschule, 2013.
- Brigitte HELMLING (Ed.) : *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Editions Didier, 2002 (Collection C.R.E.D.I.F. Essais).
- Gundula Gwenn HILLER, Hans-Jürgen LÜSEBRINK, Patricia OSTER-STIERLE, Christoph VATTER (Ed.): *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen – Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands*. Wiesbaden: Springer, 2017 (Key Competences for Higher Education and Employability).
- Henri HOLEC, David LITTLE, René RICHTERICH : *Strategies in language learning and use - Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Council of Europe / Conseil de l'Europe, 1996.
- Maria Giovanna TASSINARI: *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Lang, 2010.
- Kerstin TERLER, Nina KULOVICS: *Sprachlernmethoden auf der Spur: Simulation globale und Sprachtandem im Zweierpack*. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2015, 31, 109-119.
- Eva VETTER: *Combining formal and non-formal foreign language learning: first insights into a German-Spanish experiment at university level*. In: Studies in Applied Linguistics, 2014, 39-50 (Special issue: Teaching and learning foreign languages)

Isabelle LALLEMAND

Telecom ParisTech

ilallema@telecom-paristech.fr

L'apprentissage en tandem dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur : le cas de l'INALCO

Cette communication présente les résultats d'un travail de recherche-action en didactique des langues et des cultures qui a donné lieu à la mise en place d'un cours intitulé « Apprentissage en tandem » à l'INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales), où sont enseignées une centaine de langues du monde. Elle s'inscrit dans la lignée des travaux sur l'interculturel (Abdallah-Preteille, 1999, Verbunt, 2011), la pédagogie des échanges (Alix & Bertrand, 1994), l'apprentissage autonome des langues en tandem (Helmling, 2002) et la médiation (Lévy & Zarate, 2003). Partant de la problématique des rencontres interculturelles entre étudiants internationaux et locaux, qui implique des médiations institutionnelles, on observe ici l'internationalisation de l'enseignement supérieur (Knight, 1999) comme un contexte propice à l'élaboration de dispositifs pédagogiques centrés sur les échanges plurilingues et interculturels, dont l'apprentissage en tandem est sans doute le plus répandu.

Inscrit de 2001 à 2014 dans l'offre de formation de l'INALCO, le cours « Apprentissage en tandem » a été proposé en parallèle aux étudiants internationaux suivant des cours de FLE (français langue étrangère) et aux étudiants de licence formés à la didactique des langues, notamment du FLE. La recherche-action inclut l'analyse d'un corpus de vingt-sept comptes rendus d'expérience d'étudiants ayant participé au cours et donne à voir ses apports comme complément aux cours de langues, dans la création de lien social et le développement de compétences interculturelles, et comme outil de formation. En tant qu'analyse réflexive d'une pratique pédagogique, elle pose également la question de l'évaluation et du positionnement de l'enseignant devenu conseiller didactique et médiateur interculturel. Elle ouvre enfin à la réflexion sur les transferts possibles du dispositif dans d'autres établissements et sur les collaborations interdisciplinaires et interinstitutionnelles qu'entraîne l'apprentissage en tandem dans un contexte d'enseignement supérieur en mutation.

Références :

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *L'Education interculturelle*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1999.
- ALIX Christian, BERTRAND Gilles. « Pour une pédagogie des échanges », *Le Français dans le Monde*, Paris, Hachette, fév.-mars 1994, pp. 4-7.
- DERVIN Fred. « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures », *Moderna Språk*, 2004, pp. 66-76
- ERLICH, Valérie, *Les Mobilités étudiantes : observatoire national de la vie étudiante*, Paris, La Documentation française, 2012
- ESCHENAUER Jörg, LALLEMAND Isabelle (coord.). Quelles compétences et quel type d'évaluation dans nos formations ?, *Dynamiques interculturelles des Grandes Ecoles (2)*, UPLEGESS, 2011
- HELMILING Brigitte (coord.). *L'Apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier, 2002
- KNIGHT Jane. « Internationalisation de l'enseignement supérieur », *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, OCDE, 1999, pp. 15-31
- LALLEMAND Isabelle. *Expériences de mobilité et échanges interculturels dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur*, thèse de doctorat, Université Paris III, 2007

- LÉVY Danielle, ZARATE Geneviève (coord.). La Médiation et la didactique des langues et des cultures, *Le Français dans le Monde*, Recherches et applications, Paris, Clé international, 2003
- SCHÖN Donald, *Le Praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions logiques, 1994
- VERBUNT Gilles, *Penser et Vivre l'interculturel*, Lyon, Chronique sociale, 2011

Tandem Learning in the context of internationalisation of higher education at INALCO

This presentation will present the results of action-research in language and cultural didactics which led to the creation of a course entitled « Tandem Learning » at INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales), where a hundred languages are taught. It builds on research in interculturality (Abdallah-Preteille, 1999, Verbunt, 2011), pedagogy of exchange (Alix & Bertrand, 1994), autonomous language learning in tandem (Helmling, 2002) and mediation (Lévy & Zarate, 2003). The presentation springs from the issue of intercultural encounters between international and local students, which requires institutional mediation. The internationalisation of higher education (Knight, 1999) is here considered as a favourable context for the development of pedagogical approaches focused on plurilingual and intercultural exchange, among which tandem learning is probably the most widespread.

As part of the INALCO course offerings from 2001 to 2014, the course « Tandem Learning » was proposed both to international students taking French as a foreign language and to third-year students being trained in language didactics, notably French as a foreign language. The action-research includes a corpus analysis of twenty-seven student experience reports, which exposes the benefits of tandem learning, in complement to language courses, for the creation of social cohesion and the development of intercultural skills, and as a training tool. As a reflective analysis of a pedagogical practice, the research also raises the question of assessment and teacher positioning as didactic counselor and intercultural mediator. Finally, the presentation will open perspectives on the transfer of this approach to other universities and on the interdisciplinarity and inter-institutional collaborations implied by tandem learning in an evolving higher education context.

Pascale MANOILOV & Claire TARDIEU
Univ. Sorbonne Nouvelle-Paris 3
pascale.manoilov@univ-paris3.fr
claire.tardieu@univ-paris3.fr

Assessment of Spoken Interactions in Symmetrical and Asymmetrical Conditions: The EvaluE project

This presentation will tackle the issue of a non-canonical form of Tandem language learning – that of the EvaluE project (Sorbonne Nouvelle – French Ministry of Education, 2014-2015) on English spoken interaction assessment. Forty-eight French high school students aged 15 performed a reach-an-agreement task in two interaction modalities: student-student (modality 1) and student-teacher (modality 2).

With regard to the theoretical framework, the project itself relies on the sociocultural theory (Vygotsky, 1985/1934; Lantolf, 2000) and adopts the action-oriented approach (CEFR, 2001; Widdowson, 2002; Nunan, 2004; Ellis, 2003).

The experiment started with the video recording of the 24 student-student interactions followed by the 48 student-teacher interactions. The teachers were asked to assess the students' performances straight after their conversation with them and then to watch the videos of the student/student interactions so as to grade them according to the same evaluation grid. The 72 interactions (9 hours) were transcribed on CLAN software to enable us to analyse and confront the data with the results of the assessments.

In this presentation we will specifically compare the students' performances (using linguistic and pragmatic criteria) when they exchange in tandem with a partner of a similar level of expertise and with one of a higher level such as the teacher. We will look at the grades given by the teachers in the two modalities and examine what variables make the performances different either in a positive or negative way. Finally we will raise the question of the reliability of spoken interaction assessment when the relationship is symmetrical or asymmetrical in terms of language expertise.

Cette communication porte sur une forme non canonique de l'apprentissage des langues en Tandem – celle du projet EvaluE (Sorbonne Nouvelle- Ministère de l'Éducation Nationale, 2014-2015) sur l'évaluation de l'expression orale en interaction. L'étude porte sur 48 élèves de 15 ans engagés dans une tâche dans laquelle ils doivent parvenir à un accord, activité réalisée selon deux modalités d'interaction : élève-élève (modalité 1) et élève-professeur (modalité 2).

En ce qui concerne le cadre théorique, le projet lui-même s'appuie sur la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1985/1934 ; Lantolf, 1981) et adopte une approche actionnelle (CECRL, 2001 ; Widdowson 2002 ; Nunan, 2004 ; Ellis, 2003).

Selon le protocole mis en place, les 24 interactions élève-élève ont été filmées suivies par les 48 interactions élève-professeurs, également filmées. Les enseignants ont évalué les élèves immédiatement après leur échange avec eux puis ont visionné les vidéos des interactions élève-élève qu'ils ont également évaluées avec la même grille. Les 72 interactions (soit 9h de film) ont ensuite été transcrites sous CLAN afin de pouvoir analyser les interactions et confronter les données avec les résultats des évaluations.

Dans cette communication, nous comparerons plus précisément les performances des élèves (selon des critères linguistiques et pragmatiques) quand ils échangent avec un partenaire d'un niveau d'expertise similaire ou avec un partenaire de niveau supérieur comme le professeur. Nous nous intéresserons aux notes accordées par les enseignants dans les deux modalités et nous chercherons à faire émerger les éléments qui font varier les résultats à la hausse ou à la baisse. Nous

soulèverons finalement la question de la validité des évaluations de l'interaction orale lorsque la relation entre les participants en termes d'expertise est symétrique ou au contraire, asymétrique.

References:

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J.P. (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press.

Nunan, D., (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotski, L. S. (1985/1934). *Pensée et langage*. Traduction de François Sève ; commentaire de Jean Piaget. Paris : Éditions Sociales.

Widdowson, H. G. (2002). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Monique MARNEFFE

KU Leuven Faculté des Lettres Anvers (Belgique)

monique.marneffe@kuleuven.be

L'intercompréhension, un « tremplin » pour les échanges e-tandem en mode exolingue ?

Notre communication s'inscrit dans un axe pédagogique. Le cadre expérimental mis en place depuis 2014 réfère à une cinquantaine d'e-tandems constitués d'étudiants néerlandophones et francophones de baccalauréat en linguistique appliquée (première et deuxième année) de la KU Leuven (Katholieke Universiteit Leuven) et de l'ULg (Université de Liège). Chaque étudiant – niveau B1- étudie la langue de l'autre; il s'engage à converser par vidéoconférence une fois par semaine pendant trente minutes en respectant un cadre méthodologique précis. Les conversations tandems s'inscrivent dans le prolongement d'activités d'expression orale menées en présentiel. Les enseignants d'expression orale (KU Leuven et ULg) organisent la constitution des tandems selon un protocole bien défini: les étudiants des deux universités rédigent un « profil » où ils mentionnent des éléments factuels, personnels (hobbies) et psychologiques (autoportrait et explicitation des attentes par rapport au partenaire tandem). Chaque étudiant consulte les profils de l'institution partenaire et dresse alors un top 6 à partir duquel les enseignants établissent les appariements les plus cohérents possibles.

La méthodologie tandem est expliquée en présentiel. Les outils comme le carnet de bord et le guide méthodologique sont présentés et explicités. La progression préconisée pour les échanges est également bien précisée : en 2014-15 et en 2015-16, les étudiants se sont d'abord contactés en mode intercompréhension (chacun parle sa langue). Cette première phase facilite la mise en confiance. L'accent est mis sur la compréhension orale ; la barrière de la langue ne freine pas les débuts des échanges qui semblent dès lors plus authentiques. Nous faisons l'hypothèse que ce mode communicatif facilite par la suite le dialogue exolingue monolingue (alternativement en néerlandais et en français). Cette hypothèse, partiellement validée par l'analyse des perceptions des étudiants (enquête 2015-16) sera à nouveau interrogée cette année par la confrontation des perceptions de deux groupes de tandems : un groupe ayant commencé en intercompréhension (quatre conversations) et un groupe s'étant exprimé directement, par alternance des langues, en langue étrangère (quatre conversations). Une enquête sera menée après les quatre conversations pour interroger les perceptions des deux groupes quant à la qualité relationnelle et conversationnelle perçue lors des échanges. Ensuite, les étudiants mèneront encore quatre conversations (cette fois en mode exolingue dans les deux groupes) et les perceptions seront de nouveau interrogées. De cette manière, par comparaison des appréciations, nous pourrions mieux cerner si le fait de commencer les échanges en mode intercompréhension est perçu comme facilitant ou non le développement de la compétence orale interactionnelle. Notre communication se propose donc de présenter brièvement le cadre expérimental, les outils mis à disposition (le carnet de bord, le guide méthodologique) ainsi que des éléments de réponse après enquête à notre question de recherche : un début en intercompréhension est-il perçu comme positif par les apprenants ? Y-a-t-il des perceptions différentes sur la qualité relationnelle et linguistique des échanges en mode exolingue, selon que les étudiants ont fait connaissance et ont noué des liens d'abord dans leur langue maternelle ou non ?

The topic of our paper is pedagogical. The experimental framework that has been in place since 2014 refers to fifty e-tandems consisting of Dutch-speaking and French-speaking BA in Applied Linguistics students (i.e. first and second- year students) of KU Leuven (Katholieke Universiteit

Leuven) and ULg (University of Liège). Each student – with a B1 level of proficiency- studies the other's language/mother tongue. The students agree to talk with each other for thirty minutes via video once a week within the boundaries of a strict methodological framework. The tandem conversations are complementary to oral classroom activities. The lecturers of oral proficiency (of/at both KULeuven and ULg) decide on the composition of the tandems according to a well-defined procedure: the students of both universities prepare a "profile" which contains factual information, personal information (hobbies) and psychological information (a self-description and an explanation/outline of the expectations concerning their tandem partner). Each student consults the profiles of the partner institution and compiles a top 6 on the basis of which the lecturers determine the most coherent matches. The tandem methodology is explained in the classroom. Tools such as a logbook and an instruction guide are presented and explained. The recommended progression of the exchanges is also carefully specified: in 2014-15 and in 2015-16, all the students first contacted one another using the "intercomprehension mode" (i.e. everyone speaks his/her own language). This first phase facilitates self-confidence. The focus is on oral comprehension and the language barrier does not hinder the initial exchanges, which therefore seem more authentic. We hypothesise that this communicative mode (viz. intercomprehension) consequently facilitates the exolingual monolingual dialogue (alternately in Dutch and in French) (second phase). This hypothesis, partially confirmed/validated by an analysis of student perceptions (cf. a 2015-16 survey) will this year be tested again by means of a comparison of the perceptions of two groups of tandems: viz. a group that started with 'intercomprehension' (four conversations) and a group of students who expressed themselves straight away in a foreign language (i.e. two conversations in Dutch and two in French).

After the four conversations the perceptions of both groups will be analysed in terms of the relational, conversational and linguistic quality of the exchanges. The students will have four further conversations (this time exolingual conversations in both groups) and perceptions will be examined again. In this way, i.e. by comparing the assessments, we will better understand whether starting with 'intercomprehension' is considered to be a facilitator or not, in the development of interactional oral proficiency. Our paper/presentation thus proposes to briefly present the experimental framework, the tools (i.e. the logbook, the methodological guide) and some answers regarding our research question, which asks: 'is starting with "intercomprehension" perceived as something positive by learners? Are there different perceptions of the relational quality and the linguistic quality of the exchanges in the exolingual mode, depending on whether students have established first contacts in their native language or not?'

Elena PORSHNEVA & Indira ABDULMIANOVA

Linguistics University of Nizhny Novgorod (Russie)

eporshneva@gmail.com

i.r.abdulmyanova@gmail.com

Tandem comme outil de développement de la compétence d'interaction interculturelle professionnelle chez les futurs interprètes.

Dans le cadre de la formation linguistique de futurs traducteurs /interprètes, on s'est longtemps attardé sur l'acquisition des compétences langagières et communicatives des étudiants. Pourtant, une bonne maîtrise des langues ne suffit pas. Traduire, c'est aussi se faire le médiateur entre plusieurs cultures. L'interaction interculturelle est donc une compétence importante que les traducteurs/interprètes ont tout intérêt à maîtriser. Dans ce cas-là, leur formation linguistique exige la combinaison de plusieurs approches et de différents outils pédagogiques.

Cela est dicté par deux raisons principales :

La première raison : *l'insuffisance de l'approche communicative* pour la formation de futurs interprètes. En effet, cette approche n'est pas toujours bénéfique pour rendre nos apprenants capables d'assurer l'interaction efficace entre représentants de cultures différentes car son but est d'apprendre à utiliser la langue étrangère lors de l'accomplissement d'une tâche précise liée à une situation de communication interculturelle. La médiation, la fonction professionnelle de l'interprète, n'y est présentée que théoriquement.

La seconde raison : la nécessité d'ajuster la formation linguistique de futurs interprètes aux exigences dues aux particularités du métier, dont, entre autres, la construction de la compétence d'interaction interculturelle, compétence décisive de traducteurs/interprètes, qui sera développée à l'étape de spécialisation.

Notre communication fera part de nos initiatives à introduire dans la formation linguistique de futurs traducteurs / interprètes des pratiques d'apprentissage collaboratif en Tandem visant à développer leur compétence d'interaction interculturelle. Si on se pose l'objectif d'apprendre aux étudiants à construire des stratégies interactionnelles en milieu professionnel il s'avère nécessaire de s'adresser à la combinaison des approches issues du paradigme actionnel : communicative, active, cognitive, interculturelle et contextuelle. En se complétant elles contribuent à la perception des cultures comme vivantes et différentes les unes des autres.

Nous organisons des cours de langues-cultures réunissant nos étudiants et des stagiaires francophones qui viennent à l'université pour perfectionner leur maîtrise du russe dans le cadre du programme de formation inclusive. Acquérir une compétence d'interaction interculturelle est un vrai défi pour tous. Partant de l'idée qu'une vraie interaction interculturelle n'est possible que dans des situations d'échange réel entre les représentants de cultures différentes, les cours de langue se basent sur des situations réelles. Dans notre cas, la méthode en tandem privilégiant le travail sur le sens permet de mettre en relief les détails des pratiques sociales de les rendre significatifs pour l'organisation de l'action langagière interculturelle professionnellement contextualisée. Les situations professionnelles authentiques dans deux langues-cultures que nous proposons aux étudiants francophones et russophones pour une analyse ou des commentaires permettent aux apprenants de prendre conscience non seulement de leurs futures tâches professionnelles, mais aussi des particularités de leur culture maternelle et de celle transférée par la langue vivante apprise.

Cependant, si le professeur de langue appartient à la même culture que ses étudiants (une pratique ordinaire pour la Russie) l'analyse de la situation peut ne pas toujours être très pertinente. Vraiment la pratique collaborative de Tandem, surtout en présentiel, assure

l'interculturalité indispensable pour la formation des interprètes. Les témoignages et les avis des représentants de la culture cible rendent beaucoup plus fiables et pertinentes les conclusions faites par les étudiants après la discussion d'une situation étudiée. Le processus de l'analyse collective lui-même suppose l'interactivité des apprenants peu importe la langue qu'on utilise pour cette analyse.

Les étudiants apprennent à interpréter les agissements et les valeurs des autres cultures sous peine un jour ou l'autre d'être victimes de graves problèmes de malentendus et d'incompréhension. L'enseignement en tandem permet ainsi aux étudiants d'être immergés à leur insu dans un contexte interculturel, ce qui les amène, selon Galisson, « à mettre en commun les ressemblances, les différences, les antagonismes des deux cultures pour briser la barrière de l'étranger, mais aussi à se reconnaître dans et à travers l'autre, à s'enrichir et s'approprier mutuellement ». Ainsi, Tandem devient-il professionnellement significatif pour les futurs interprètes qui suivent cette même formation dans leurs pays respectifs. L'instauration de l'enseignement inclusif rend cette pratique possible mais demande l'élaboration d'une méthodologie appropriée.

Nous parlerons de l'organisation des cours de langue en Tandem, des étapes que les étudiants traversent, des principes du choix des situations à sélectionner, des activités possibles et du problème de l'évaluation.

Elena PORSHNEVA & Dominique MARKEY

Linguistics University of Nizhny Novgorod (Russie) & Université d'Anvers (Belgique)

eporshneva@gmail.com

ydominique.markey@telenet.be

Le tandem-enseignants du FOS comme producteur de compétences interculturelles et professionnelles : pratiques collaboratives d'enseignement-apprentissage à l'Université linguistique de Nijni Novgorod (Russie)

Parmi les enjeux primordiaux du paradigme éducatif et formatif du XXI^e siècle, nous discernons l'exploitation du potentiel de l'intelligence collective et de la créativité, ainsi que le partage du savoir et de l'expérience de la communication interculturelle, notamment en milieu professionnel. L'approche interculturelle se trouve désormais aux premiers rangs et laisse à l'approche communicative un rôle auxiliaire. Mettant en cause les stratégies de l'enseignement traditionnel et exigeant des pratiques collaboratives interculturelles et créative d'enseignement-apprentissage, elle pose cependant nombre de problèmes.

Notre intervention fera part de recherches et d'expériences innovantes réalisées au sein de la faculté d'Interprètes et de traducteurs de l'Université Linguistique de Nijni Novgorod (Russie) en collaboration avec des collègues francophones du réseau associatif de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), qui acceptent de participer à l'enseignement du FOS en tandem avec des professeurs russes. Ce mode d'enseignement s'est avéré une excellente solution pour faire vivre nombre d'identités francophones, une stratégie inéluctable lorsqu'on forme de futurs spécialistes de la langue.

Depuis son origine, la didactique de l'apprentissage des langues étrangères en tandem préconise l'échange, par deux *apprenants*, de savoirs en communication interculturelle. Dans notre conception, les acteurs du tandem sont deux *enseignants* : un enseignant locuteur natif, professeur invité, et un enseignant-médiateur, professeur local partageant les bagages linguistique et culturel francophones du collègue et ceux des apprenants, en l'occurrence russophones. La conception s'est révélée fructueuse et rentable. Elle résulte d'une longue collaboration didactique continuellement soumise à un contrôle de qualité.

Dans le cas qui nous préoccupe, le tandem-enseignants pousse bien davantage les apprenants à se sensibiliser au système de pensée et de communication professionnelle en L2 que lorsque le professeur invité se trouve seul devant la classe russophone de FOS ou lorsque le professeur local forme ses étudiants dans un contexte mono-culturel traditionnel. Les apprenants s'avèrent plus disponibles à construire leurs propres stratégies pour acquérir la langue et la culture visées, pour se former à la communication professionnelle et à la compétence interculturelle. Le tandem-enseignants en provoquant des chocs culturels fait vivre la diversité culturelle, linguistique et communicationnelle.

En effet, la contribution du professeur local, médiateur entre les deux cultures russophone et francophone, est de neutraliser les incompréhensions et malentendus. Il contribue à optimiser la communication en faisant émerger les difficultés interculturelles qui pourraient passer inaperçues aux yeux des étudiants et du professeur natif francophone. Le professeur invité, lui, fait découvrir des identités culturelles francophones grâce à la présentation de situations communicationnelles vécues au quotidien en milieu professionnel. Il accomplit les fonctions d'expert, grâce à qui les choses les plus simples de la vie quotidienne, soumises à la comparaison interculturelle obtiennent de nouvelles couleurs, dévoilent des aspects inattendus et sont qualifiées autrement éveillant un intérêt explorateur des étudiants.

Ainsi, les apprenants deviennent non seulement acteurs dans ce contexte interculturel, mais aussi témoins de plusieurs visions du monde qui peinent parfois à trouver un terrain d'entente.

Dans notre vision, la méthode de tandem devient efficace si elle se base sur les principes essentiels suivants:

1. articulation autour des concepts et valeurs de base dans deux langues et cultures ;
2. focalisation sur les concepts grammaticaux, sur la grammaire communicative contrastive et non sur les règles de grammaire ;
3. focalisation pragmatique sur le thésaurus cognitif et thématique interculturel et non sur les listes de lexique ;
4. analyse comparative et contrastive des concepts culturels et professionnels;
5. appui sur l'expérience communicative, voire professionnelle, vécue des apprenants ;
6. appui sur le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Le travail est organisé selon le schéma suivant :

1. fixation d'objectifs en FOS par le tandem-enseignants ainsi que par les apprenants ;
2. sélection des faits professionnels et civilisationnels vécus différemment et des concepts importants du point de vue linguistique et culturelle ;
3. sélection des outils pédagogiques
4. formulation et commentaire des concepts /linguistiques, professionnels, civilisationnels, culturels/ dans la langue maternelle par les étudiants ;
5. formulation et commentaire des concepts correspondants /linguistiques, professionnels, civilisationnels, culturels/ dans la langue cible et présentation de la vision du professeur expert ;
6. analyse comparative, sensibilisation par le professeur local médiateur à des convergences et des divergences des concepts présentés ;
7. construction des concepts, appropriation /partage de leur réseau associatif dans la langue cible.

En réalisant éclectiquement l'approche interculturelle en combinaison avec des éléments probants des approches cognitive et communicative, le tandem-enseignants concrétise le partage de connaissances, de stratégies communicatives interculturelles, de visions différentes du monde. Il incite à la créativité et à l'autonomie en matière de construction de compétences professionnelles. En outre, et ce n'est pas de moindre importance, il stimule la prise de conscience des concepts de base de la culture maternelle.

La construction du travail en tandem est enrichissante et pertinente pour les parties : il permet de confronter des choix pédagogiques, de les remettre en question et de les optimiser. En faisant vivre des identités francophones et russophones, il permet aussi de se les approprier.

Patrick ROHRER

Université Paris Diderot – Paris 7

prohrer3213@gmail.com

The use of gesture in the acquisition of English prosody by a French student in Tandem

Language comes to life in the voice as well as the body. In this sense, co-speech gestures including movements of the hands, the head, and body help the spoken message convey meaning (McNeill 1992). It has also been shown that gestures are not merely produced for the listener's benefit, but for the speaker's own benefit as well, as evidenced by the use of gesture when the listener cannot see them (Rimé, 1982). Furthermore, recent studies have shown that many different types of gesture seem to be constrained by prosodic structure (Loehr 2004, 2007; Esteve-Gibert, Borràs-Comes, Swerts, & Prieto 2014). Today, most research on gesture in second language acquisition relegates gesture to a role in memorization, comprehension, and internalization of new words. Few studies have been dedicated to the idea that its phonological constraints could help language learners take notice of, and eventually apply, the segmental and prosodic stress of the L2 in their utterances. It is pertinent to ask if students are able to perceive their interlocutor's gesture use and in turn use them to produce a more native-sounding rhythm in English. To explore this possibility, an observational case study was carried out on a pair of students learning French and English in tandem. It was found that gesture may play a role in the acquisition of English prosody. The English learner used gestures almost twice as much in her L2 that in her L1. Her gestures also showed signs of keeping phonological synchrony, where the stroke fell on accented syllables. Surprisingly, the gestures were not only helpful with prosodic aspects, but segmental and even syntactic aspects as well. Interestingly, many of her gestures were imitations of her interlocutor. The current study shows how co-speech gestures may be particularly helpful in the acquisition of English prosody by francophone students in Tandem Language Learning.

L'utilisation des gestes dans l'acquisition de la prosodie anglaise par une étudiante francophone dans l'Apprentissage Tandem

La langue vit aussi bien dans le corps que dans la voix. En ce sens, les gestes coverbaux, c'est-à-dire les mouvements de la main, de la tête ou du corps, secondent le message vocal à véhiculer du sens (McNeill 1992). En plus d'aider l'interlocuteur, les gestes bénéficient aussi le locuteur à structurer les énoncés, mis en évidence par l'utilisation des geste même quand l'interlocuteur ne peut pas les voir (Rimé 1982). Des études plus récentes ont montré qu'en effet, une grande variété de gestes semble être contrainte par la structure prosodique (Loehr 2004, 2007 ; Esteve-Gibert, Borràs-Comes, Swerts, & Prieto 2014). Aujourd'hui, la plupart des recherches portant sur le rôle du geste dans l'apprentissage des langues étrangères relègue les gestes à un outil de mémorisation, de compréhension, d'internalisation des nouveaux mots. Peu de travaux se sont intéressés à l'idée que les gestes, avec leurs freins phonologiques, pourraient aider les apprenants de langue étrangère à apprendre la prosodie de la L2. Or, il est tout à fait pertinent de s'interroger sur la capacité qu'ont les apprenants à percevoir les gestes de leur interlocuteur et, par conséquent, les utiliser afin d'arriver à une prononciation de la L2 semblable à celle d'un natif. Pour approfondir sur cette question, une expérience exploratoire a été élaborée avec deux étudiants en tandem franco-anglais. Il a été démontré que les gestes pouvaient jouer un rôle dans l'apprentissage de la prosodie anglaise. Le sujet testé a utilisé deux fois plus de gestes dans sa L2 que dans sa L1. Ses gestes ont gardé la synchronisation phonologique, où le stroke tombe sur les syllabes accentuées. Étonnement, ils ont servi à comprendre non seulement la prononciation, mais

également à mettre en avant des éléments segmentaux et syntactiques. De plus, la plupart de ses gestes étaient des imitations de son interlocuteur. L'étude actuelle montre comment les gestes coverbaux peuvent être particulièrement utiles dans l'acquisition de la prosodie anglaise à des francophones dans le cadre de l'Apprentissage en Tandem.

Eve-Marie ROLLINAT-LEVASSEUR & Deborah ABOAB & Donatienne WOERLY

DILTEC & Département Didactique du Français Langue Etrangère, Univ. Sorbonne-Nouvelle Paris3

eve-marie.rollinat-levasseur@sorbonne-nouvelle.fr

deborah.aboab@sorbonne-nouvelle.fr

donatienne.woerly@sorbonne-nouvelle.fr

Rencontres formelles, prémises de Tandem : cas de rencontres organisées entre étudiant.e.s de FLE et étudiant.e.s en didactique du FLE à l'Université

Cette communication se situe aux marges du sujet du colloque. Nous nous proposons d'analyser un dispositif pédagogique mis en place depuis 2014 à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 pour que des étudiant.e.s de licence inscrits en ue professionnelle d'initiation à l'enseignement du FLE (« Entrer dans une classe de FLE ») puisse s'initier à l'observation de classe : il s'est donc agi de les faire entrer effectivement dans des classes de FLE (celles du Diplôme Universitaire de Langue Française dispensé par l'établissement) et de permettre à ces étudiant.e.s de découvrir la spécificité d'un public d'apprenant.e.s de FLE, le tout en deux séances, la première centrée sur la prise de contact, la seconde autour d'activités élaborées et mises en oeuvre par les étudiant.e.s de licence. Dans un tel cadre, il n'y a pas de réelle autonomie des apprenants (le cadre est contraint, le public captif, dans la mesure des usages universitaires, et ce sont les étudiant.e.s qui préparent en cours, avec leur enseignant.e, ce qu'ils.elles feront pendant les rencontres) et il n'y a pas de réciprocité puisqu'il n'y a d'échange que dans la langue-cible, le français. Pourtant, l'asymétrie produite par ces rencontres permet aux apprenants des deux groupes de progresser chacun dans leur domaine, les étudiant.e.s de licence ayant à s'exercer à la façon de s'adresser à des apprenant.e.s ne maîtrisant pas la langue française et à les écouter -prérequis nécessaire pour entrer dans le rôle d'un.e enseignant.e de FLE, les étudiant.e.s de FLE ayant tous et toutes l'occasion de pratiquer la compréhension de l'oral et l'expression de l'oral.

Le dispositif ne constitue donc pas non plus de véritable tandem mais permet aux étudiant.e.s de se rencontrer et d'échanger en classe par groupes de 4 à 6 (2 ou 3 de chaque diplôme) et de travailler sur les représentations qu'ils.elles se font les uns des autres. Si le dispositif a été mis en place pour les étudiant.e.s de licence, il s'avère être bénéfique pour les étudiant.e.s de FLE : quoique en immersion, nombreux sont ceux.celles qui ne parviennent pas à avoir des contact avec des « natifs » ; mais surtout ces rencontres permettent de les exposer à la diversité de la langue en usage -y compris en milieu académique- et de faire évoluer leurs représentations sur ce que sont des étudiant.e.s de cursus nationaux en France.

Nous nous appuierons sur l'analyse d'un corpus constitué à partir de la confrontation entre les attentes ou les représentations de ce que peuvent être ces rencontres avant la mise en contact et la réaction et la réflexion mises en oeuvre après ces rencontres (analyse de réponses à des questionnaires, écrits « libres ») et nous montrerons comment un tel dispositif, très ponctuel, permet de créer du « désir » et de donner l'envie de poursuivre ces rencontres. Nous étudierons aussi le rôle des enseignant.e.s pour que ces rencontres imposées puissent s'intégrer efficacement dans la progression attendue de chacun des cours/diplôme.

Orchestrated Groups, Beginning in Tandem: Structured Small Group Work Between FLE Students and FLE B.A. Students

Although this paper skirts the margins of the conference theme, we feel that our work is novel and merits presentation. In it we analyze a pedagogical tool, used since 2014 at the Université

Sorbonne Nouvelle-Paris 3, which allows students enrolled in a B.A. in the teaching of FLE (“Starting in a FLE Classroom”) to begin observing FLE classes. To this end, we have the students sit in on two FLE class sessions (part of the Diplôme Universitaire de Langue Française) in order to see students first-hand learning French as a foreign language.

The initial class is organized around introductions and first conversations and the second comprises discussions led by the B.A. students. In these sessions, the FLE learners have very little real autonomy (the situation is controlled, their participation is required, and, with the help of their instructor, the B. A. students alone plan what will take place during these group interactions) and there is no true reciprocity because the exchanges take place only in French, the target language. However, the asymmetry created by the small group work allows the students in both groups to progress: the B.A. students experience, sometimes for the first time, how to talk with and listen to students who do not communicate well in French, an essential skill for a FLE instructor. The FLE students have an excellent opportunity to practice their aural comprehension and oral expression. This practice thus does not constitute a true tandem experience, but rather allows the students to work together in groups of four to six (two or three from each program) and to reconsider their own stereotypes, what they imagine the others to be. Although the exercise was designed for the B.A. students, it is nonetheless beneficial for the FLE students. Even though they are in an immersion program, many FLE student have very little contact with native speakers; this small group work allows them to experience the rich variety of oral French, including French spoken in the university setting, and thus gives them a deeper understanding what it means to be a French student.

Our presentation includes the analysis of a comparison of the students’ expectations before the meetings and their thoughts afterwards (student responses to questionnaires and reflection papers) and we show how an exercise such as this, very occasionally deployed, can help to create the “desire” to continue these meetings. We also examine the teacher’s necessary preparations in order to assure the smooth integration of the small group work into both programs’ curriculum.

Sylwia SAMSON-SCHEUER & Céline HORGUES

Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3 (France)

sylwia_scheuer@yahoo.fr,

celine.horgues@univ-paris3.fr

French and English language experts in (inter)action: a comparative analysis of corrective feedback provided by English-speaking and French-speaking participants during tandem conversations

The paper aims to summarise and supplement the findings from the analysis of corrective feedback (CF)

given to the participants by their native speaker tandem partners as part of the SITAF corpus, collected at the University of Paris 3 between February and May 2013. Within the framework of the SITAF project (e.g., Authors 2015a), we gathered linguistic data – both video and audio recorded – from face-to-face

conversational exchanges held by 21 pairs of undergraduate students, with each such ‘tandem’ consisting of a native speaker of English and a native speaker of French. The tandems were recorded in two sessions, separated by a 3-month interval, each time performing collaborative reading and semi-spontaneous tasks (story-telling and debating) in both languages. We have previously reported on the CF provided during the entirety of the English data (Authors 2014, 2015b), as well as during the conversation tasks performed in French in session 1 (Authors 2016). The present paper completes the analysis of the conversational data by including the CF found in the French session 2 section of the corpus. Our methodology derives from the typology established in previous research into CF in the context of L2 classroom teaching (Lyster & Ranta, 1997; Sheen, 2006; Lyster, Sato & Sato, 2013), which we have adapted to the characteristics of peer-to-peer interactions.

Among the research questions we have aimed to address are the following: What is the corrective strategy adopted by the native speaker: recast, explicit correction, or elicitation? What gets corrected by the native speaker (NS) first and foremost: lexical, syntactic or pronunciation errors? How do body gestures supplement both the corrective audio input and the request for CF? What is the learner’s uptake after receiving feedback?

The analysis of the conversational data from session 1 shows that French NSs provide over twice as much CF as their Anglophone counterparts (201 vs 93 corrective instances) and that they predominantly correct vocabulary and morphosyntax (42% and 22%, with a further 13.5% involving a combination of the two), with pronunciation being most rarely targeted (12%). English NSs even more strongly favour vocabulary (61%), with ‘pure’ morphosyntactic corrections ranking the lowest (12%). Recast remains by far the prevalent corrective strategy, employed in over 80% CF instances in the English and the French sections of the corpus alike. The pronunciation errors targeted by the French CF providers are almost exclusively segmental. While some of the above dissimilarities are inevitably due to structural differences between English and French, profound sociolinguistic and sociocultural factors may have to be invoked to explain other asymmetries.

References:

- Authors. (2014). “I understood you, but there was this pronunciation thing...”: L2 pronunciation feedback in English/French tandem interactions. *Research in Language* 12/2, pp. 145-161.
- Authors. (2015a). Why some things are better done in tandem? In J. A. Mompeán & J. Fouz-González, (Eds.), *Investigating English Pronunciation: Current Trends and Directions*, pp. 47–82. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.

- Authors. (2015b). "Is it /'pra:g/ or /'preig/?" L2 pronunciation feedback in English-French tandem conversations. *Proceedings of the Fourth International Conference on English Pronunciation: Issues and Practices (EPIP)*, pp. 50–53. Prague: Charles University. [CD ROM or <http://fu.ff.cuni.cz/epip4/docs/EPIP4-Proceedings.pdf>].
- Authors. (2016). On the (a)symmetry of FR-ANG-lais pronunciation feedback: a comparative analysis of corrective feedback provided by English-speaking and French-speaking participants during language tandem conversations". *Book of Abstracts of the 8th International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, New Sounds 2016*, p. 164. Aarhus, University of Aarhus.
http://conferences.au.dk/fileadmin/user_upload/New_Sounds2016_Book_of_Abstracts_internet_version.pdf
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Lyster, R., Sato, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1–40.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10/4, 361–392.

Dr. Christine SCHMIDER & Jun.-Prof. Dr. Katja ZAKI

Université Nice Sophia Antipolis (France) & University of Education Freiburg (Germany)

christine.schmider@unice.fr

katja.zaki@ph-freiburg.de

Digital immersion and reciprocal reflection: Principles and potentials of thematic e-tandems projects in foreign language teacher education

In May 2015, the University of Nice hosted a binational colloquium on the potential of digital media in foreign language teacher education – its organizers and speakers were French and German students, future teachers, who gave bilingual presentations on their multimodal “tandem-projects”, on accompanying regards croisés, and reflected on how the linguistic, cultural and thematic exchange in transnational learning communities could influence their own teaching in the future... – The theoretical background, conceptual framework as well as the related design based research of the Freiburg-Nice tandem approach are traced in the following paper in order to explore the linguistic, intercultural and didactical potential of e-tandems in foreign language teacher education.

To begin with, a short glance is shed at the recent history of the goals, contexts and (r)evolutions of tandem learning in foreign language (teacher) education: For more than 20 years, intercultural communicative competence (ICC, cf. Byram 1997, CEFR 2001, Reimann 2015) has undoubtedly been one of the key goals of foreign language education throughout Europe – and different types of tandem arrangements have been used to foster it in immersive and authentic learning situations (Bechtel 2001, Meißner 2004). Yet, the technological progress of past decades has spurred new developments and educational innovations in a wide range: Byram’s model of 1997, for example, which implies the integrative acquisition of ICC in different environments (classroom, self-study, field work), could hardly foresee how a new Web 2.0 environment would literally “link” the classroom with innovative possibilities of new immersive learning spaces (cf. Burwitzer-Melzer 2015). In this globally digitalized context, we explore binational e-tandems as powerful tool and catalyst for the reflective ICC developments of teacher education students in bi/transnational communities of practice.

On the basis thereof, the Freiburg-Nice approach will be situated within different models of tandem arrangements in language (teacher) education, by identifying essential conceptional, pedagogical, methodological, technical and logistical aspects of its design. While situating it on the principal continua of “autonomy” and “reciprocity”, it will be vital to stress the interdependence of the aims, goals and guiding principles of any arrangement in order to discuss, for example, why a high degree of reciprocity is met by a comparably lower degree of autonomy: As the learner-tandems in the Freiburg-Nice models are not part of an extracurricular offer, but an integral components of obligatory university classes (which form themselves a “course-tandem” on the structural / curricular level), the criterion of individual autonomy is somewhat levelled by a shared “road map”, in which not the individual paths, but common milestones are marked. In this way, the tandems follow thematic questions and shared tasks which lead to the cooperative organization a final binational colloquium.

In the view of this, we will further highlight selected didactical principals of the approach, mostly rooted in the neo-communicative paradigm (cf. Meißner / Reinfried 2001), in order to outline and discuss how the tasked based learning approach of the Freiburg-Nice tandem project can foster an holistic, reflective competence development of teacher education students. A special

focus will here be put on the potentials of the digital immersion context and the reciprocal reflection processes through multifaceted regards croisés: By exploring topical questions with fellow students from another European country – i.e. from the country whose language and culture they will later be mediators of in school – , students engage in a constant dialogue and change of perspective, which enables them to integratively improve their communicative skills, their (pedagogical) content knowledge as well as their intercultural sensitivity and language awareness.

As the participants of the tandem-arrangements in teacher education are not only “learners” but future “teachers” (Hoven 2007, 135 f.), a special emphasis is finally put on the reflection on the linguistic implications, didactical principles, pedagogical methods and individual learning processes, which is fostered by the nature of the tandem setting (constant chances of perspectives and cooperative / reciprocal reflection) itself as well as through the guided use of an e-portfolio. In order to illustrate the approach, selected “milestones” (multimodal language biographies at the start of the e-tandem; the e-tandem structure, the final colloquium) and evaluation results of the first tandem-projects of 2015 (topic: new media in education, supported and co-funded by the OFAJ / DFJW) and 2016 (topic: “the German-French tandem in politics, culture and education”, supported by the DAAD and the Université franco-allemande) will be sketched and analyzed.

Immersion digitale et réflexion réciproque : principes et potentiel de projets d'e-tandems thématiques dans la formation des enseignants de langues étrangères

En mai 2015, l'Université Nice Sophia Antipolis a accueilli un colloque binational, consacré au potentiel des TICE pour la formation des enseignants de langues étrangères. Des étudiants et futurs enseignants français et allemands, en tant qu'organiseurs et intervenants, ont présenté des communications bilingues consacrées à leurs projets tandems multimédias et aux regards croisés qui ont accompagné ces tandems numériques. Ils se sont interrogés sur l'importance que pouvait avoir l'échange linguistique, culturel et thématique - rendu possible grâce aux communautés d'apprentissage transnationales - pour leur propre pratique de futurs enseignants. Notre communication se propose de présenter l'arrière-plan théorique, le concept, ainsi que le cadre de design et de recherche, redevable à une méthodologie de type design based research (DBR), dans lequel s'inscrit notre conception et approche du tandem Fribourg-Nice. De cette façon, nous espérons mettre en évidence le potentiel linguistique, interculturel et didactique des e-tandems pour la formation des enseignants de langues étrangères.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'histoire récente, aux objectifs, au contexte et à l'évolution, voire la révolution de l'apprentissage via e-tandem en langues étrangères et dans la formation de ses enseignants : depuis plus de 20 ans, la compétence interculturelle communicative (ICC, cf. Byram 1997, CEFR 2001, Reimann 2015) a sans doute été l'un des objectifs phare de l'enseignement des langues étrangères en Europe. Différents modèles de tandems ont été développés afin de créer des situations authentiques et immersives d'apprentissage, susceptibles de promouvoir cette compétence clé (Bechtel 2001, Meißner 2004). Or, le progrès technologique des dernières décennies a donné lieu à de nombreux développements et innovations pédagogiques d'envergure, induisant des modifications profondes dans le domaine qui nous intéresse : ainsi, par exemple, le modèle de Byram de 1997, qui conceptualisait l'acquisition intégrative de compétences interculturelles communicatives dans des environnements différents (salle de classe, auto-formation, travail sur le terrain), pouvait difficilement prévoir comment le nouvel environnement web 2.0 allait littéralement « connecter » la salle de classe avec les possibilités innovantes de

nouveaux espaces d'apprentissage immersif (cf. Burwitzer-Melzer 2015). C'est dans ce contexte universellement numérisé que nous étudierons les e-tandems binationaux comme outils et catalyseurs, propices à favoriser le développement de compétences interculturelles communicatives de la part de futurs enseignants qui forment ainsi des communautés de pratiques bi- ou transnationales.

Nous allons donc situer l'approche Fribourg-Nice par rapport à d'autres modèles de tandems dans le domaine de la formation (des enseignants) de langues étrangères, en identifiant les aspects pédagogiques, méthodologiques, techniques, logistiques et conceptuels essentiels de son design. Lorsqu'on analyse notre approche de tandem par rapport aux paramètres principaux "autonomie" et "réciprocité", il nous semble primordial de souligner l'interdépendance des objectifs, attentes et principes de mise en œuvre de tout modèle de tandem, afin de comprendre pourquoi, par exemple, un degré plus élevé de réciprocité correspond à un degré moins important d'autonomie : comme les tandems d'apprenants du modèle Fribourg-Nice ne représentent pas une offre extracurriculaire, mais font partie intégrante des UE obligatoire du cursus universitaire (à un niveau curriculaire et structurel, ces UE constituent elle-mêmes des « cours-tandem »), le critère d'autonomie individuelle se trouve quelque peu diminué au profit d'une « feuille de route » partagée, sur laquelle figurent non pas les chemins individuels, mais des étapes et repères communs. De cette façon, les tandems d'apprenants répondent aux questions thématiques communes et effectuent des tâches partagées, ce qui a abouti à l'organisation collaborative d'un colloque de clôture binational.

Dans cette perspective, nous allons ensuite analyser d'autres principes didactiques caractéristiques de notre approche dont la plupart s'inscrivent dans le paradigme néo-communicatif (cf. Meißner / Reinfried 2001), afin de montrer comment l'approche actionnelle du tandem Fribourg-Nice peut contribuer au développement réflexif et global de compétences de futurs enseignants. Nous nous intéresserons plus particulièrement au potentiel du contexte numérique immersif et des processus de réflexions réciproques via des regards croisés aux facettes multiples : en s'interrogeant sur des questions clés avec des étudiants partenaires d'un autre pays européen – c'est-à-dire du pays dont ils transmettront, plus tard, la langue et la culture à leurs élèves –, les étudiants s'engagent dans un dialogue et un changement de perspective constants. Cela leur permettra d'améliorer, d'une façon intégrative, leurs capacités communicatives, leur savoirs disciplinaire et didactique, ainsi que leur sensibilité interculturelle et leur sensibilisation à la langue.

Comme les participants des couples-tandems dans le domaine de la formation des enseignants ne sont pas seulement « apprenants », mais aussi futurs « enseignants » (Hoven 2007, 135 f.), une attention toute particulière est accordée à la réflexion sur les implications linguistiques, principes didactiques, méthodes pédagogiques et processus d'apprentissage individuels qui est encouragée par la nature même du concept tandem (changement de perspective permanente et réflexion réciproque et collaborative), tout comme par l'utilisation accompagnée d'un e-portfolio. Pour terminer et afin d'illustrer notre approche, nous allons, dans notre communication, présenter des étapes et moments importants de notre démarche (des biographies linguistiques multimédiales des apprenants du début du e-tandem, l'organisation du e-tandem, le colloque de clôture) et analyser les résultats d'évaluation des premiers projets e-tandem en 2015 (sur le thème « Les Tice dans l'éducation », soutenu par l'Office franco-allemand pour la jeunesse – OFAJ-) et en 2016 (sur le thème « Le tandem franco-allemand dans la politique, la culture et l'éducation », soutenu par l'Office allemand d'échanges universitaires -DAAD- et l'Université franco-allemande -UFA-).

Marie Shuman & Franny Varty
marie.shuman@alumni.ubc.ca
frannyvarty@ewb.ca

Does the tandem language learning model work? An analysis of Japanese and French language production

Tandem learning is an informal approach to additional language acquisition which entails exchanging conversation with a fluent partner. Partners are both expert and novice, deciding together what/how fast they learn. Is this technique a viable means of improving fluency? Prior research is predominantly based on online exchanges and self-evaluation (Chung et al., 2005; Cziko, 2004; Elia, 2006; Penman, 2006; Ushioda, 2000). To quantify effectiveness of tandem learning, this experiment measures language production of diverse speakers (German, Mandarin, etc.), learning French or Japanese within the 10-week program. Fluent speaker judgements, and a types/tokens analysis of syntactic categories are used to measure fluency from Times 1 to 2 (e.g. a rose is a rose, 3 types, 5 tokens). Language levels are assessed by learner, partner, and additional fluent speaker per the Language Proficiency Index, then production is measured in an elicitation task. Participants were tested at two separate times, once during the program's first week, again in the final week. They were audio-recorded during casual conversation with their tandem partner, then learners viewed thirty 15-second, soundless video-clips, each followed by 60 seconds to verbally describe in detail what took place in French/Japanese. Predicted results suggest that participants improve in production of more diverse syntactic categories, although fluency will not improve to a great enough degree to change a fluent speaker's perception of their LPI score. Results could lead to improvements in program curriculum and structure, as well as strengthening enhanced learning opportunities for language study in higher education.

Maria Joaquina VALERO GISBERT & Katharina JAKOB & Elisabetta LONGHI

mariajoaquina.valerogisbert@unipr.it,

katharina.jakob@romanistik.uni-muenchen.de

elisabetta.longhi@unipr.it

Tandem 2.0: possibilities and limits

With the advent of the internet and spread of computer-mediated communication (CMC) (cf. Herring 2001), also in the university environment, tandem learning has seen many changes due to new technological opportunities. Its characteristics have been modified and expanded, which means that tandem learning now sometimes appears quite distant from its original, basic concept. There are now several computer programs which have proved suitable for tandem learning over spatial (and sometimes temporal) distance (cf. Biebighäuser 2014). In this paper we will introduce a computer-based type of tandem learning which challenges the original notion of “tandem”: by means of the software Adobe Connect, we conducted video conferences involving two groups of university students from Parma (Italy) and Mainz (Germany). The design of the lessons partly remained true to the basic tandem concept, but other features did not have much in common with it. The overall aim was to combine the benefits of the tandem concept with the new possibilities of CMC, while taking into account the requirements of the specific learner group. The number of the participants is the first and most evident challenge, as tandem learning normally works best when two people cooperate (as in an individual tandem). For that purpose, temporarily restricted phases were included in the videoconference sessions, in which the participants had the chance to do exactly what is done in individual tandems: to talk to each other in distinct communicative spaces. This was organized by a technical supervisor of the lessons, whose task was to separate the conference rooms. Apart from these quasi face-to-face situations, there were also plenum discussions. In order to provide still enough language input in the target language, these plenum discussions were introduced by Italian and German audiovisual material (videos and podcasts), treating intercultural topics. Additionally, there was a mandatory reading for both groups. Intercultural themes, like those in the materials and readings, are known to be a good stimulation for discussion and an essential part of tandem learning (cf. Telles / Vassallo 2006 and Bechtel 2003). This paper deals with the comparison between traditional tandem language learning and more innovative forms focusing on the project “video conferences” as a case study. Through the presentation and evaluation of the project, also on behalf of the students themselves, possibilities and limits of this modified, computer-based lesson design will be illustrated. A particular feature of this project was the fact that the participating students had to train in various competences simultaneously: media competence as they had to get confident with the employed hardware and software, language competence for oral and written production and reception of language, and social competence for the real-time interaction with foreign students. This paper tries to explain what these requirements meant to both students and teachers, how they progressed with it and eventually tries to answer the question whether it makes sense to integrate such concepts into higher education.

References:

BECHTEL, Mark, *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung* [= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik], Gunter Narr, Tübingen 2003.

- BIEBIGHÄUSER, Katrin, *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojektes zum interkulturellen Lernen* [= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik], Narr, Tübingen 2014.
- BRAMMERTS, Helmut – LITTLE, David (Hrsg.), *Leitfaden für das Sprachlernen im Tandem über das Internet* (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 52), Brockmeyer, Bochum 1996.
- HERRING, Susan C., *Computer-Mediated Discourse*, in D. Tannen - D. Schiffrin - H. E. Hamilton (Hrsg.), *Handbook of Discourse Analysis*, Blackwell, Oxford, UK 2001, S. 612-634.
- TELLES, João A. - VASSALLO, Maria Luisa, *Foreign language learning in tandem: Theoretical principles and research perspectives* in "The ESPecialist," 25(1), 2006, S. 1-37.

Avec l'avènement d'internet et la diffusion de la communication médiée par ordinateur (C.M.O., voir Herring 2001), même dans le milieu universitaire, l'apprentissage en tandem a changé beaucoup à la suite des nouvelles opportunités technologiques. Ses caractéristiques ont été modifiées et épandues, ce qui signifie que l'apprentissage en tandem apparaît maintenant bien distant du concept original. Il y a désormais plusieurs programmes d'ordinateur qui se sont révélés appropriés pour l'apprentissage en tandem à la distance spatiale et quelquefois aussi temporelle (voir Biebighäuser 2014). Dans cet article nous allons introduire un type d'apprentissage en tandem basé sur l'ordinateur qui met en discussion la notion originale de 'tandem': par le programme Adobe Connect nous avons conduit des vidéoconférences auxquelles ont pris part deux groupes d'étudiants de Parme (Italie) et de Mainz (Allemagne). La structure des leçons est restée en partie fidèle au concept initial de tandem, mais d'autres caractéristiques n'ont pas beaucoup en commun avec lui. Le but d'ensemble était de combiner les bénéfices du concept de tandem avec les nouvelles possibilités offertes par la C.M.O., tout en tenant compte des exigences spécifiques de nos étudiants. Le nombre de participants a été le défi le plus évident, car le tandem fonctionne normalement au mieux quand il n'y a que deux personnes qui coopèrent (= tandem individuel). A ce but, les sessions en vidéoconférence ont été divisées en phases de travail limitées dans le temps, dans lesquelles les participants avaient la chance de faire exactement ce qu'on fait dans les tandems individuels: parler l'un avec l'autre dans des espaces communicatifs séparés. Cela s'est produit à l'aide d'un superviseur technique, qui avait la tâche de séparer les salles de conférence. Outre ses situations presque face-à-face, il y avait aussi des discussions plénières. Afin de fournir également assez d'idées et d'exercices de réception, ces discussions plénières ont été introduites par des matériels audiovisuels (vidéos et podcasts) en toutes les deux langues, traitant des thèmes interculturels. En plus, il y avait des lectures obligatoires pour tout le monde sur les mêmes thèmes. On a reconnu que l'interculturalité stimule les débats et constitue depuis longtemps une partie essentielle des programmes de tandem (cf. Telles / Vassallo 2006 and Bechtel 2003). Cet article compare l'apprentissage en tandem traditionnel avec des formes plus innovatrices, comme celles de notre projet de 'vidéoconférences', dont la présentation nous va permettre d'évaluer les chances et les limites de chaque réalisation, même dans la perspective des étudiants. Une caractéristique particulière de notre projet est le fait que les participants devaient exercer diverses compétences à la fois: la compétence médiale, puisqu'ils devaient se familiariser avec le programme utilisé ; la compétence linguistique active et passive, écrite et orale, et finalement la compétence sociale pour l'interaction en temps réel avec les étudiants étrangers. On va essayer d'expliquer ce que cela a signifié pour les étudiants et les enseignants, comment ils ont fait face aux difficultés et en quelle façon le concept du tandem a été intégré dans l'enseignement universitaire.

Liesbeth VAN VOSSEL & Kurt FEYAERTS

KU Leuven, (Belgium)

liesbeth.vanvossel@kuleuven.be

kurt.feyaerts@kuleuven.be

Face-to-face tandem in the curriculum of the Linguistics & Literature programme at the University of Leuven

This contribution reports on different aspects of the face-to-face tandem course, which since 2010 exists in the curriculum of the Linguistics & Literature programme of the University of Leuven.

Flemish students (native language Dutch) who take the bachelor programme in German Linguistics and Literature and who agreed to take part in the course, arrange regular meetings with German speaking Erasmus students in Leuven. Each tandem couple meets 10 times for a 90 minutes conversation. After every meeting, the Flemish students write and submit a blog report (400 words).

The general aim of the course is to create a win/win situation, in which foreign students, in return for their conversational expertise in their mother tongue, get a quick and personalised access to the local student communities, but also to the broader culture and language of the hosting city, region and country. One of the major benefits for students from Leuven lies in the opportunity to improve and optimize their proficiency in the language of their study.

A particular challenge - as with any tandem course and especially in the minds of non-believers - concerns the aspect of evaluation. In Leuven, participants in the course pass when they comply with all requirements laid out by the course supervisors (10 x 90' conversations with corresponding blog entries). In order to monitor the progress in proficiency (written and oral), students are required to turn in the recordings of three conversations, for which they receive personalised oral feedback. The same applies to three blog entries.

This paper will present the design of the course, its evaluation and feedback procedure as well as an overview of all the (types of) difficulties already encountered.

Margarita VINAGRE & Avelino CORRAL
Universidad Autónoma de Madrid (Spain)
margarita.vinagre@uam.es
avelino.corral@uam.es

Participants' use of attitudinal language in asynchronous eTandem interaction

A great deal of research has been conducted in the last forty years into the use of technologies to facilitate intercultural telecollaborative exchanges (Author, 2010; Guth & Helm, 2010). The implementation of these exchanges worldwide entails engaging students in international communication and collaboration with partners of different cultures and in distant locations with the aim of developing both language skills and intercultural competence (Belz, 2004). A specific model of telecollaborative exchange is teletandem or eTandem (Author 2007; Author, 2014; Kotter, 2002; Lewis and Walker, 2003), which can be defined as virtual “reciprocal support and instruction between two learners, each of whom is a native speaker of the other’s target language” (O’Rourke, 2007:43). In these exchanges, participants carry out tasks or project work together with the purpose of improving their own communicative and intercultural competence and to help their partner achieve the same. Tandem learning rests on two main principles: reciprocity and autonomy (Little and Brammerts, 1996). The principle of autonomy states that tandem partners are responsible for their own learning: “they alone [the learners] determine what they want to learn and when, and they can only expect from their partner the support that they themselves have defined and asked for” (Little and Brammerts 1996: 11). The principle of autonomy is essential to the process of language learning, since, in order to achieve communicative efficiency in the target language, learners must have “independence, self-reliance and self-confidence to fulfil the variety of social, psychological and discourse roles in which they are cast” (Little 1991: 27).

If eTandem partnerships are to remain effective and rewarding, affective and interpersonal issues need to be considered in participants’ virtual interaction since lack of participation and prompt response, misunderstandings and communicative incidents can affect the partners’ trust in each other thus threatening collaboration (Author 2015). For this reason, the main objective of this study is to analyse how eTandem partners used attitudinal language (Martin, 2000; Martin and White’s Appraisal Theory, 2005) in an exchange that we organized between university students in Spain and the United States. Data were gathered from the email messages sent by twenty students and tagged following Martin and White’s (2005) attitudinal proposal. Quantitative and qualitative analyses of the lexico-grammatical tokens revealed that the participants in the exchange used mostly Affect tokens in their interaction unlike participants in other contexts (Cabrejas-Peñuelas and Diez Prados, 2014). These findings suggest that, in order to facilitate mutual reciprocity, the students preferred expressing their own feelings and emotions rather than judging their partners’ behaviour and opinions or evaluating phenomena. Furthermore, their tendency to use positive rather than negative affective language may be interpreted as a strategy to construct a positive and desirable personal identity that helps build rapport and solidarity with the partner in order to facilitate collaboration.

References:

- Author, 2007; 2010; 2014; 2015
Belz, J. (2004). Telecollaborative language study: A personal overview of praxis and research. Selected papers from the 2004 NFLRC symposium. Retrieved from

<http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW44/belz.htm>

- Cabrejas-Peñuelas, A.B., & Díez-Prados, M. (2014). Positive self-evaluation versus negative other-evaluation in the political genre of pre-election debates, *Discourse & Society*, 25 (2), 159-185.
- Guth, S. and Helm, F. (eds.) (2010) *Telecollaboration 2.0: Language, Literacy and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang.
- Kötter, M. (2002). *Tandem learning on the Internet: Learner interactions in virtual online environments (MOOs)*. Frankfurt: Lang.
- Lewis, T. & L. Walker (eds.) (2003). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D., & Brammerts, H. (eds.). (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Dublin: Centre for Language and Communication Studies.
- Martin, J. R. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142–175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London and New York: Palgrave.
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem. In O'Dowd, R. (Ed.) *On-line intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (pp.41-61) Clevedon: Multilingual Matters.

Helga ZSAK

BGE KVIK, Budapest (Hongrie)

helgzsak@gmail.com

Amarres Européennes

"Il n'y a de bonheur que dans les voies communes " (Chateaubriand)

Le projet présenté s'inscrit dans le contexte actuel de l'enseignement du français de spécialité en milieu universitaire hongrois. Essayant de tisser des amarres dans l'espace, avec des natifs français, et dans le temps, par la remémoration et l'analyse du Patrimoine Culturel Européen matériel et immatériel, nous avons tenté de favoriser une mixité afin d'articuler la naissance de passerelles, de rencontres, de dialogues, à l'exemple de Castor et Pollux, dieux jumeaux inséparables et solidaires. Avec la création d'un contexte et de tâches d'apprentissages internationales en Tandem, nous nous sommes efforcés de favoriser la collaboration entre les étudiants hongrois de la Faculté de Tourisme et d'Hôtellerie de Budapest et les étudiants français des établissements partenaires concernant le contexte ciblé: leur thématique du curricula de tourisme des affaires, avec parmi les tâches assignées certaines empruntées aux réflexions des *Mythologies* de Barthes ou aux diversités culturelles fruit des liens, de la pensée de Levi Strauss. S'inscrivant dans la lignée théorique d'éducation des Écoles nouvelles, répandues en Hongrie, des théories socioconstructivistes et nous inspirant des résultats de recherches scientifiques hongroises sur le fonctionnement mental dans l'interaction sociale, les projets élaborés et réunis sur des sites Internet ont contribué à améliorer les dimensions cognitives, affectives et comportementales des compétences interculturelles des apprenants, préconisées aussi dans le cadre de référence européen de l'UE, leur niveau linguistique et leur autonomie et peut être les éléments nouveaux du code culturel ont aidé à un façonnement individuel et collectif de leur personnalité, pour devenir des citoyens intègres, sensibles et conscients, Honnêtes hommes contemporains de l'idéal déjà cher à La Bruyère.

TABLE RONDE / DISCUSSION PANEL

**Kévin ALLEC & Jordan JEANDON
(Application AYNi)**

Ayni : Populariser l'apprentissage des langues en e-tandem en autonomie.

Ayni est une solution en ligne gratuite de e-tandem dont l'ambition est de populariser la pratique des langues en tandem.

Après 2 ans de travail sur ce thème, Kevin Allec et Jordan Jeandon présenteront les résultats de leurs recherches en s'arrêtant sur les différents points de blocages psychologiques et organisationnels des apprenants. Ils présenteront aussi les solutions apportées notamment au niveau de la motivation.

TÉMOIGNAGES/ TESTIMONIES

Etudiant.e.s participant à des dispositifs tandems/ Students participating in tandem programmes

Partage de témoignages d'étudiant.e.s participant à des dispositifs tandem français-anglais, français-allemand et français-espagnol.

NOTES

NOTES

