

ISSN-L : 2661-7870

Vol. 05, n° 02/2022 p. 214-229

10<sup>e</sup> numéro**M. Liliana RUBIO PLATERO - [proyectobelgicalilyana@hotmail.com](mailto:proyectobelgicalilyana@hotmail.com)**

Université de Séville

**L'apprentissage informel-formel en tandem : la chanson**

Article reçu le 28.08.2022;

Accepté le 07.12.2022;

Publié le 29.12.2022

**Résumé :** la frontière entre l'apprentissage formel et informel est analysée de façon concrète auprès de nos élèves afin de déterminer dans quelle mesure le premier peut nourrir les bases du second et, comment, à l'inverse, l'apport informel de l'étude d'une chanson peut enrichir de façon efficiente l'apprentissage formel des enseignements en langues vivantes. À travers la mise en place d'un parcours d'apprentissage en tandem, nous avons entrepris un projet de recherche-action en collaboration transcontinentale, du FLE et d'ELE à l'Enseignement Secondaire, en Espagne et en Nouvelle-Calédonie. Nous aimerions vous présenter ses premiers résultats.

**Mots-clés :** apprentissage, tandem, informel, chanson, collaboration

**The learning informal-formal in tandem : the song**

**Abstract :** The boundaries between formal and informal learning are analyzed among a group of students in a specific way to determine to what extent the first can benefit the bases of the second. Next, oppositely, we analyze how the informal contribution of the study of a song can effectively enrich formal learning in modern languages. Using a tandem learning path, we have undertaken a research-action project in transcontinental collaboration, from FLE and ELE to Secondary Education, in Spain and New Caledonia. This article presents the first outcomes of this research.

**Keywords :** learning, tandem, informal, song, collaboration.

**Pour citer cet article :**

RUBIO PLATERO M. Liliana (2022). L'apprentissage informel-formel en tandem : la chanson. *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2), 214-229. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

**Pour citer le numéro :**

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## 1 - DU CONSEIL DE L'EUROPE AU CADRE COMMUN DE RÉFÉRENCES POUR LES LANGUES (CECRL) – SYSTÈME ÉDUCATIF – APPRENTISSAGE FORMEL ET INFORMEL

À l'issue du deuxième conflit mondial, la construction de fondements solides à une paix durable entre les peuples a mené à la création, en 1949, du Conseil de l'Europe (en anglais : *Council of Europe*, COE) et a constitué la grande priorité des programmes de cette institution. C'est dans cet esprit que la connaissance réciproque entre les pays devait être encouragée, et l'apprentissage des langues et cultures respectives a été envisagé comme l'une des mesures les plus efficaces pour atteindre ce but.

### 1.1. Convention culturelle européenne

C'est ainsi que, depuis 1954, au titre de la *Convention culturelle européenne*, le Conseil de l'Europe mène des activités de promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation. L'article 2 de cette Convention appelait les états signataires à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage de leurs langues respectives :

- « Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible,
- a) encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études, et
  - b) s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire. »

### 1.2. Conseil de l'Europe

Dans l'esprit de cet article, et en réponse aux évolutions des besoins et des priorités des États membres, se développent depuis lors les actions du Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique éducative. Des actions qui visent non seulement à approfondir la compréhension mutuelle, à consolider la citoyenneté démocratique, à contribuer à la cohésion sociale et à renforcer les droits linguistiques mais aussi à promouvoir l'apprentissage des langues.

Au début des années 1970, la division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe met en place le Projet Langues Vivantes (PLV) qui va jouer un rôle fondamental dans la promotion de l'innovation pédagogique, tant pour les

contenus que pour les méthodologies d'apprentissage. Le PLV vise « la démocratisation de l'apprentissage des langues afin d'encourager la mobilité des personnes et des idées et de promouvoir le patrimoine européen, représenté par la diversité culturelle et linguistique »<sup>1</sup> (Maurer, 2011 :11). Le PLV repose sur la mise en place d'un réseau européen d'acteurs et d'institutions experts.

### 1.3. Apprentissages formels et informels

Dans cette optique, la sauvegarde et la valorisation du plurilinguisme et de l'interculturel sont des objectifs poursuivis, entre autres, par la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, proposée depuis 1992 à la ratification des États membres. Par ailleurs, le Centre européen pour les langues vivantes (Accord partiel élargi CELV) le Service de l'éducation et la Convention cadre pour la protection des minorités nationales, entrée en vigueur en 1998, considèrent qu'une société pluraliste et véritablement démocratique, comme celle de l'Europe, doit respecter l'identité ethnique, culturelle et linguistique de tous ses citoyens.

Cet intérêt croissant pour des politiques linguistiques visant à renforcer la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale traduit bien la priorité que le Conseil de l'Europe accorde à l'éducation pour la citoyenneté et le dialogue interculturel au XXIème siècle où le rôle central que jouent les compétences en langues n'est plus à démontrer.

Les projets successifs qui ont été menés par le Conseil de l'Europe dans le domaine des politiques linguistiques éducatives, ont abouti non seulement à l'élaboration de recommandations<sup>2</sup>, adoptées par son Comité de ministres et son Assemblée parlementaire (APCE), mais surtout à la mise à disposition des États membres et d'autres ordres d'usagers (formateurs, auteurs de programmes et de manuels, enseignants, organisations nationales et internationales...) de documents de référence, de guides pour les curriculums et d'outils directement utilisables.

À partir des publications de Philip Coobs *et al.* (1968, 1973) et Coombs & Ahmed (1974), **la notion d'apprentissage informel** correspond à tout

<sup>1</sup>[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_FR.asp) (date de dernière consultation 30/04/2021).

<sup>2</sup>Recommandation/CM/Rec (2008) 7E aux états membres sur l'utilisation du Cadre Européen commun de référence pour les langues et la promotion du plurilinguisme (MCER) du Conseil d'Europe.

apprentissage acquis en dehors des organismes éducatifs officiels ou non officiels. L'éducation formelle renvoie à l'échelle constituée par les différents niveaux de l'organisation institutionnelle, de la maternelle à l'université. Dans la plupart des pays, dont l'Espagne et la France, l'éducation formelle est fortement régulée par les États et contient une première partie obligatoire<sup>3</sup>, qui couvre les premières années d'école. Une des caractéristiques qui distingue ces systèmes officiels est leur nature propédeutique dans la mesure où ces derniers préparent les élèves au niveau suivant, puisque, pour être accepté dans un niveau donné, il faut avoir suivi de manière complète et satisfaisante le niveau inférieur.

L'éducation non-formelle renvoie à toute activité éducative se déroulant en dehors du système scolaire officiel. Sont inclus des contenus divers souvent à court terme et basés sur le volontariat ; il peut s'agir d'associations, de maisons de quartier, de soutien scolaire privé, de stages proposés en marge du système éducatif comme des séjours linguistiques ou d'autres manifestations du même genre.

À l'instar de l'éducation formelle, il y a des professeurs (instructeurs ou assistants) et des programmes plus ou moins rigides ou flexibles. Contrairement à l'éducation formelle, ces programmes n'exigent pas de pré-requis en termes d'antécédent scolaire. Il est néanmoins quelquefois demandé un diplôme prouvant certaines compétences ou le suivi préalable d'un *cursus*. L'éducation non-formelle attire généralement des adultes, mais les enfants ou les adolescents peuvent aussi y participer dans certains domaines.

Les apprentissages informels constituent « tout le reste », c'est-à-dire les expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des programmes officiels et non-officiels ou par des cours dispensés par les institutions éducatives. Dans cette classification classique, l'éducation non-formelle est perçue comme une catégorie résiduelle de l'éducation formelle, dans le sens où elle se définit par ce qu'elle n'est pas plutôt que par ce qu'elle est réellement. Les apprentissages informels deviennent alors une catégorie résiduelle de la catégorie résiduelle, relevant souvent de l'implicite, puisqu'ils se définissent comme tout ce qui est non-officiel. Les apprentissages informels se placent donc à la marge de la marge. De plus, les significations implicites des termes *formel* et *informel* impliquent une hiérarchie dans les expériences d'apprentissage mettant « les apprentissages informels » à la base de la pyramide. Les appellations de *formel*, de *non formel* et d'*informel*

---

<sup>3</sup>Educación Primaria en España, Éducation Primaire en France.

contiennent involontairement l'idée que les expériences d'apprentissages vécus sur le lieu de travail et dans la communauté seraient moins cohérente, non-cruciales et donc moins dignes d'intérêt (Tough, 1999 ; Billet, 2001 : 14). Comme l'ont exprimé I. Ilich (1971) et d'autres pédagogues et didacticiens, les apprentissages par l'expérience jouissent rarement du même prestige que les apprentissages acquis (et accrédités) dans des structures officielles ou non-officielles.

Nous trouvons cette situation un peu paradoxale parce que c'est dans la sphère « informelle », source de si peu d'intérêt et de travail de recherche, que s'acquièrent la plupart des apprentissages significatifs dont nous nous servons dans la vie de tous les jours. Par exemple, nous apprenons à parler dans notre enfance, et nous développons une multitude de compétences par le travail, les loisirs, les voyages et les responsabilités familiales de l'âge adulte. Nous découvrons une large quantité d'informations et de savoirs par les conversations sérieuses et anodines, les livres, les magazines, Internet, les films, les pièces de théâtre ou la télévision. Nous apprenons aussi de manière informelle en nous lançant dans des projets de recherches indépendants, par le volontariat. Avec les apprentissages informels, nous apprenons aussi un système de valeurs et des attitudes ainsi qu'une grande quantité d'informations et de savoirs. En effet, dans une étude récente, des enseignants d'éducation civique en lycée, signalent que dans leur vie, les apprentissages les plus importants de la citoyenneté et des systèmes politiques se sont produits dans des circuits informels (Schugurensky & Myers, 2003).

Les apprentissages informels peuvent s'acquérir grâce à un grand nombre d'expériences différentes comprenant entre autres les situations de travail, les engagements civiques du côté non éducatif. Du côté éducatif nous proposons comme exemple le cas de l'anglais en ligne (AIAL)<sup>4</sup>. (Toffoli&Socket2010), (Socket, 2014).

De nombreuses études sur l'OCLL<sup>5</sup> (Benson, 2016) montrent son intérêt, sur des plans divers, allant de l'autonomie à l'identité, des stratégies d'apprentissage aux acquisitions langagières (Kusyk, 2017 ; Cole & Vanderplank, 2016). Dans notre travail de recherche avec nos étudiants, nous

---

<sup>4</sup>AIAL : l'apprentissage informel de l'anglais en ligne utilisé majoritairement chez les publics Lansad (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Dans cet exemple les apprenants deviennent ainsi utilisateurs actifs de la langue dans des situations d'apprentissage informel, dans lesquelles ils s'exposent à des quantités importantes d'*input* hors cadres institutionnels.

<sup>5</sup>Out-of-Classroom Language Learning (Apprentissage des langues hors classe).

nous sommes inspirées de l'AIAL. Cet apprentissage a aidé, à partir d'activités sur Internet en contextes informels, à aboutir potentiellement à des acquisitions langagières (Toffoli & Sockett, 2015). Il peut aboutir à des apprentissages non-conscientisés mais aussi à des apprentissages concrets et mesurables, ce qui a été montré dans un rapport de la Commission Européenne, publié en juin 2012, qui affirme que le contact informel avec la langue en-dehors des cours joue un rôle primordial dans l'acquisition de celle-ci. L'apprentissage dans des contextes autres que formels fait l'objet de recherches depuis les années 1970 (Barbot 2000) qui permettent de distinguer les contextes non-formels, comme le site d'apprentissage mutuel « *livemocha.com* » ou « SitesBusuu » des contextes informels (Brougère & Bézille 2007) pour la maîtrise d'une langue.

## 2. NOTRE RECHERCHE

### 2.1. Le projet

Dans le domaine de l'enseignement et de l'utilisation des applications web 2.0 dans l'apprentissage des langues étrangères et en tant qu'enseignantes en Espagne de FLE et en Nouvelle-Calédonie de ELE, nous avons réalisé un travail de recherche-action en collaboration transcontinentale, qui vise à introduire l'apprentissage informel au sein du formel pour contribuer au développement des élèves, à l'exécution et à la réussite des apprentissages, utilisant les chansons comme vecteur, dans un contexte de tandem à distance.

Nous avons travaillé avec des élèves âgés de 14 à 15 ans. Nous devons signaler qu'à ce niveau scolaire, le choix de la deuxième langue étrangère se fait tant en Espagne qu'en Nouvelle-Calédonie, non pas de manière imposée, mais de manière éclairée et parmi plusieurs langues vivantes. Cette liberté de choix signifie que l'élève, en plus de ne pas avoir de problèmes dans les domaines instrumentaux (ou obligatoires), a une motivation personnelle supplémentaire envers la matière. En conséquence, le fait de travailler avec des étudiants potentiellement motivés, est, pour nous, professeurs, assurément un plus.

Une fois l'activité terminée, nous avons fait remplir aux élèves des questionnaires. Nous avons réservé une session pour l'analyse et la réflexion du travail réalisé en groupe et donc, de manière individuelle, les élèves ont répondu au questionnaire qui leur a été présenté, pour doubler la pratique

didactique, et cela a fait de notre travail une recherche et pas seulement une innovation pédagogique (annexe 1 et 2).

Le mot tandem a le sens de « bicyclette pour deux personnes, assises l'une derrière l'autre, munie de pédales pour les deux » (*Dictionnaire de l'Académie Française*). Cette idée d'un instrument utilisé pour collaborer en vue d'un objectif commun a été reprise pour nommer la rencontre entre deux personnes à distance qui se soutiennent mutuellement dans l'apprentissage et la pratique d'une langue étrangère. Il a été appliqué à notre propre projet : les participants étaient les élèves de 3<sup>e</sup> année (groupe A et groupe B) de l'Enseignement secondaire obligatoire en Espagne du Colegio Pontífice Pablo VI et les élèves de 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> de l'Enseignement secondaire obligatoire du Collège de Dumbéa-Sur-Mer, en Nouvelle-Calédonie - c'est-à-dire des locuteurs natifs de la langue que les autres apprennent. Pour la mise en application de notre projet, les participants sont placés alternativement dans le rôle d'apprenants et dans le rôle d'experts. Apprenant de la langue qui est la langue cible pour l'un et expert dans la langue que l'autre, son partenaire, essaie d'apprendre. Expert dans le sens où l'élève est un orateur compétent. Ce double rôle, apprenant et expert, offre une double perspective et rend l'apprentissage en tandem particulièrement riche.

Le tandem linguistique a traditionnellement été considéré comme une activité réalisée en dehors de l'environnement académique, dans le but de rencontrer des personnes d'autres cultures et de pratiquer la langue apprise. Sa mise en œuvre et son développement ont presque toujours eu lieu dans des contextes informels, la possibilité d'améliorer la communication (production orale-écrite) et la fluidité verbale ou écrite (compréhension orale-écrite) ont toujours été la principale motivation pour sa réalisation. Mais dans notre cas, le tandem a été utilisé à partir de l'apprentissage formel pour travailler les contenus de manière informelle avec des chansons. Nous avons donc comme objectif d'extraire de l'apprentissage informel tous ses aspects affectifs, linguistiques et techniques pour le bénéfice de l'apprentissage formel. Nous allons maintenant décrire comment notre projet a démarré.

## 2.2. Sa mise en œuvre

Notre projet trouve ses racines dans l'expérience de tandem réalisée entre l'Universitat de València et l'Université de Nouvelle-Calédonie, à travers la présentation qu' Aurélie Laduguie a faite au Congrès international sur l'innovation éducative (Teaching Renewal in Higher Education) à l'Universitat de València, les 29 et 30 octobre 2020. Aurélie Laduguie nous a mises en

contact pour organiser notre projet dans l'enseignement secondaire. Ce travail a été réalisé entre deux écoles.

En prévision de notre recherche, nous avons informé les responsables des écoles respectives et les familles de nos élèves (en obtenant leur autorisation) de notre intention de mettre en pratique un travail avec la musique et plus particulièrement avec les chansons de Maître Gims et Álvaro Soler. Le travail consisterait à séparer les deux parties de cette chanson bilingue en fonction de la langue utilisée par les chanteurs. Nous avons donc séparé la partie en français et le morceau en espagnol. Ces deux sections sont reliées par le chœur qui est écrit en espagnol et sert de pont entre les deux langues. Ainsi, les étudiants espagnols travailleraient sur les paroles françaises et les étudiants calédoniens sur la partie espagnole. Chaque école travaillerait sur la langue formelle de l'étude, dans son programme, dans son environnement de travail habituel (classe), en utilisant le renforcement de la chanson comme matériel de soutien pour atteindre les objectifs de l'unité qui ont été travaillés précédemment, le long de la séquence d'apprentissage, prévue dans la programmation didactique de la classe.

Après avoir étudié en profondeur les objectifs et les contenus inclus dans les programmes didactiques des deux départements de langues étrangères, nous avons débuté l'activité principale. Les étudiants ont commencé par écouter les couplets de la chanson et, après l'étude de la coupe phonétique et sémantique des textes, nous les avons encouragés à chanter les paroles, en grand groupe, sur un fond mélodique réalisé en format karaoké. Au début, ils n'étaient pas très sûrs de leur rôle dans ce travail, car, en raison de la nouveauté de cette expérience, ils étaient des pionniers. Mais une fois l'activité lancée, la charge émotionnelle et motivationnelle qu'ils ont reçue et qu'ils ont transmise en même temps mérite d'être reflétée dans cet article, entendue comme la propension à se soucier d'autrui et à offrir des signes d'affection ou d'attention. Ce sentiment a été particulièrement développé par les élèves au moment de découvrir ce nouveau système de travail.

Après la répétition de la chanson en classe, lors de séances de travail en groupe, deux fois par semaine, nous avons fixé une date pour l'enregistrement des couplets correspondants. Ensuite, nous avons procédé à l'enregistrement et au montage de la vidéo commune, tant de la partie française que de la partie espagnole, et nous avons ainsi obtenu le résultat final. Nous avons unifié les deux langues dans la chanson avec des interprètes en langue étrangère, liés par le refrain. Finalement, nous avons échangé la vidéo collaborative comme résultat final de cette expérience et



l'avons diffusée des deux côtés avec les étudiants.

### **2.3. Analyse du développement et des résultats du projet.**

Le tandem en tant que forme ou activité d'apprentissage, utilisé dans cette recherche, présente certaines particularités qui en font une expérience unique pour nous. Elles peuvent être analysées de deux points différents :

#### **2.3.1 Résultats issus de l'observation de la séquence mise en place :**

À partir de l'observation nous avons constaté que :

- Les participants sont dans une situation hiérarchique inégale ou pas suivant le moment, c'est-à-dire qu'ils sont à la fois apprenants et enseignants. Aucun des deux n'est une autorité à plein temps sur la langue apprise par l'autre. En d'autres termes, il existe une réciprocité communicative entre ses membres. Ce n'est pas un hasard si cette pratique est répandue principalement dans les systèmes éducatifs qui favorisent l'autonomie des apprenants.

- La communication a lieu avec un locuteur natif réel, la motivation est donc très élevée et la communication est authentique. L'objectif communicatif réalisé est réel, les étudiants se sont vus, entendus et connus. La langue a montré son aspect communicationnel comme finalité principale de notre projet.

- Il s'agit d'une application pratique et réelle avec un haut degré d'autonomie dans la langue apprise.

#### **2.3.2. Résultats issus du questionnaire par les élèves :**

À partir des résultats du questionnaire nous avons constaté que :

- L'utilisation de la chanson est un moyen de liaison entre adolescents et l'apprentissage. ( « La canción me ha gustado mucho, sobre todo trabajar con canciones » commentaire général à 99% dans le questionnaire)

- La communication est réelle.( 100% positif par rapport à ces réponses dans le questionnaire. « Me ha gustado encontrar alguien como yo y hablar de nuestra vida » commentaire général à 100% dans le questionnaire)

- La musique est un élément important de la vie de l'adolescent. (100% positif par rapport à ces réponses)

- Les situations de tandem sont souvent basées sur un travail double, qui prend la forme d'un dialogue ou d'un échange privé. Cela signifie que la concentration nécessaire pour maintenir une interaction fluide doit être élevée et que la participation active est inévitable. (motivation et participation 100% « quiero repetir este trabajo con canciones, me ha resultado divertido, ameno e interesante para aprender lenguas » commentaire à 100% dans le questionnaire).

En définitive les caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère en tandem sont marquées par ses deux principes de base que sont l'autonomie et la réciprocité, et « n'ont de sens que l'un par rapport à l'autre » (Little, 2006 : 30).

## 2.4. Analyse et valorisation de notre expérience

D'après Helmut Brammerts (2006 : 20), **le principe d'autonomie** est celui dans lequel « chacun des deux partenaires est responsable de son propre apprentissage et détermine ce qu'il veut apprendre, quand et comment, ainsi que le type d'aide qu'il veut recevoir de son partenaire » ; tandis que la réciprocité est « l'apprentissage qui a lieu dans un partenariat dans lequel chaque partenaire apporte des compétences et des capacités que l'autre veut acquérir, et où les deux partenaires s'entraident », en tenant compte du fait que « la dépendance alternative des deux exige qu'ils s'engagent l'un envers l'autre et que, si possible, ils tirent tous deux le même bénéfice du travail commun ».

### 2.4.1. Le tandem a beaucoup apporté à nos étudiants en tant que personnes privées et sociales

Pour **les apports particuliers**, il renforce la sécurité et renforce l'estime de soi, il développe l'intelligence linguistique et socio-émotionnelle et il favorise la réflexion critique. En tant qu'individus sociaux, il offre une double perspective, apprenant/enseignant, avec toutes ses connotations et il favorise la connaissance de « l'autre » en tant que personne et membre d'une autre culture, développant ainsi la compétence interculturelle.

Du point de vue de **notre enseignement professionnel**, l'intérêt du tandem

est également grand, tant pour les avantages particuliers, déjà mentionnés pour nos classes, que pour la possibilité de motiver nos élèves, de faciliter l'apprentissage par l'action, la collaboration et la réflexion, d'élargir leur autonomie et leur environnement d'apprentissage personnel et de faire partie ainsi d'un parcours citoyen et civique ce qui développe à l'avenir ce qu'on appelle aujourd'hui l'apprentissage tout au long de la vie.

En tant qu'enseignants et institutions, il nous permet également d'étendre nos réseaux de collaboration institutionnels et internationaux, avec tous les avantages que cela peut apporter si ces nouveaux contacts sont exploités efficacement.

Dans le sens où le tandem est un apprentissage informel, il est logique de supposer que l'avènement d'Internet a considérablement élargi les possibilités du tandem et, d'une certaine manière, l'a « popularisé ». Aujourd'hui, la plupart des tandems sont conçus via Internet et les sites web consacrés aux échanges linguistiques se sont multipliés. Sans contester le grand intérêt de toutes les initiatives qui vont dans ce sens, et surtout à cause de la pandémie, que nous avons vécu, ce qui nous intéresse ici est de souligner l'intérêt d'introduire l'expérience tandem dans des contextes formels ou académiques.

Reprenant ces données et les reliant à la question de la motivation que nous avons soulevée, nous pouvons dire que 99% des élèves qui ont participé à ces échanges affirment que ce projet en tandem n'a pas seulement été un moteur pour l'apprentissage, mais qu'ils ont également apprécié l'authenticité communicative et le but réel qu'il a représenté pour eux. Nous pouvons ajouter que nous partageons entièrement cette opinion majoritaire, puisque la communication qui a eu lieu dans cet échange en tandem n'a pas été une interaction simulée, mais un échange authentique.

En effet, les informations que les élèves reçoivent sur la culture et le mode de vie du pays proviennent d'une personne concrète, avec sa personnalité et sa perception de l'environnement. Il est intéressant de souligner que l'ensemble des élèves, soit 100%, a posé des questions sur l'autre groupe, pendant les séances de travail, curieux d'apprendre des choses sur leurs correspondants (commentaire plus apprécié de la part des élèves). En tandem, ils se découvrent, au fur et à mesure des semaines. Les premiers veulent véritablement savoir ce que leurs pairs disent d'eux-mêmes, ce qu'ils en pensent. Les élèves se sont posés des questions parce qu'ils avaient besoin de ces informations, parce qu'ils avaient des doutes sur le sujet dont ils

parlaient ou sur la façon de l'exprimer dans l'autre langue. Au cours de la relation en tandem, nous avons rencontré des questions qui ont posé des problèmes causés par les différences culturelles entre les partenaires. Cette situation éveillera chez les jeunes un esprit d'ouverture à ce qui est différent, à ce qui est distant, bref, à l'interculturalité.

#### **2.3.4. Deux faits particuliers peuvent être soulignés**

Il s'agit de deux commentaires spécifiques sur des questions liées au contenu de l'apprentissage, et non à la méthodologie, et qui ont été soulevées précisément à cause de celle-ci. C'est l'authenticité de l'utilisation informelle qui a introduit - et servi à apprendre - des questions qui font partie de la pratique communicative réelle et qui ne sont pas toujours prises en compte dans l'apprentissage formel.

Le premier commentaire concerne la vidéo des élèves espagnols. Leurs homologues français ont constaté qu'au moment de chanter « *Où les gens m'attendaient, je n'suis pas **venu*** », les Espagnols ne prononçaient pas [vəny] mais [vənu]. La voyelle fermée (ou haute) antérieure arrondie est présente dans de nombreuses langues et notamment en français. Les Néocalédoniens se sont rendu compte, grâce à ce tandem et à leur échange entre eux, que le son [y] que les Espagnols prononcent majoritairement [u] est une réalité qu'ils doivent à leur tour prendre en considération au moment de parler espagnol.

D'autre part, les élèves français ont été interpellés par le phénomène sonore de la disparition de la consonne occlusive dentale intervocalique non prononcée par les élèves sévillans, un phénomène habituel dans la norme orale pour bon nombre de variétés diatopiques de l'espagnol, mais qui est rarement repéré dans l'apprentissage formel de la langue comme, par exemple, dans les paroles de la chanson étudiée en tandem : « *No voy a vivirencerra'o, no eralo que me heimagina'o* ». (donner la prononciation normée et enseignée de façon formelle)

#### **Conclusion**

À partir de cette pratique réelle de la langue, enchâssée dans l'apprentissage formel, nous pourrions conclure que l'apprentissage informel avec la communication globale a fourni des moyens et a ouvert une voie enrichissante dans le cadre de l'apprentissage en tandem. L'utilisation de

chansons comme un pont entre les adolescents et l'enseignement des langues s'avère être un instrument précieux pour développer des expériences d'apprentissage informel dans le cadre de l'enseignement du FLE et de l'ELE, et une base pour nous enrichir. En définitive c'est un outil très important pour profiter des connaissances futures et pour s'en servir dans des expériences professionnelles.

## Références bibliographiques

BRAMMERTS, H. (2006): «Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto», en: A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (coords.) *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*, Ediciones de la Universidad de Oviedo, 19-28.

BROUGERE, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160.

BARBOT, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE international.

BENSON, P. (2009). « Mapping out the world of language learning beyond the classroom ». In Kjisik, F. et al. (eds). *Mapping the Terrain of Learner Autonomy*. Tampere: Tampere University Press, 217-235.

BENSON, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(01), 21-40.

COLE, J. & VANDERPLANK, R. (2016). Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning. *System*, 61, 31-42.

COMMISSION EUROPEENNE. (2012). *Proposition de Recommandation du Conseil relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel*. Bruxelles : Commission Européenne.

COOMBS P. H., Prosser C. & Ahmed M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Educational Development.

COOMBS P. H. & Ahmed M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*, Baltimore: John Hopkins Press.

EUROPEAN COMMISSION. (2012). *First European Survey on Language Competences Final Report* [En ligne]. URL [http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/finalreportescl\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/finalreportescl_en.pdf) (consulté le 21 novembre 2012).

HILTON , H. (2005). « Théories d'apprentissage en didactique des langues ». *Les Langues modernes*, 2005/3:12-15.

HOLEC, H. (1989). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.

ILLICH I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Éd. du Seuil.

LITTLE, D. (2006): «El aprendizaje de lenguas en tándem y la autonomía del estudiante», en: A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (coords.) *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*, Ediciones de la Universidad de Oviedo, 29-36.

KUSYK, M. (2017). *Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne: une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands* (Thèse de doctorat). Pädagogische Hochschule Karlsruhe & Université de Strasbourg.

KUSYK, M. & G. SOCKETT. (2012). « From informal resource usage to incidental language acquisition: The new face of the non-specialist learning English ». *Asp, la revue du GERAS*, vol. 62 : 45-65.

MAURER, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne*. Paris. EAC.

SOCKETT, G. (2012). « Le web social - La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais ». *Alsic*, vol. 15, n° 2. [En ligne]. URL : <<http://alsic.revues.org/2505>> (consulté le 15 août 2012).

SOCKETT, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

SCHUGURENSKY D. & MYERS J. P. (2003). « A framework to explore lifelong learning: The case of the civic education of civics teachers ». *International Journal of Lifelong Education*, vol. 22, n° 4, p. 352-379.

TOFFOLI, D. & G. SOCKETT. (2010). « How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools ». *Asp. La revue du GERAS*, n° 58:125-144.

**Annexe 1:** questionnaire donné aux élèves

## DOCUMENT 1 en espagnol

- 1.- ¿Qué te ha parecido la canción?
- 2.- ¿Te ha gustado trabajar los contenidos con la canción?
- 3.- ¿Te parece más divertido usar la canción a actividades escritas en clase?
- 4.- ¿Cómo explicarías tus sentimientos hacia la canción?
- 5.- ¿Has escuchado poco o mucho la canción?
- 6.- ¿Crees que deberías haberlo hecho menos veces o más veces?
- 7.- ¿Qué puedes aportar del ritmo de la letra?
- 8.- ¿Has memorizado la letra de la canción?
- 9.- ¿Podrías cantarla entera?
- 10.- ¿Te gustaría repetir este sistema de trabajo con canciones?
- 11.- ¿Por qué? ¿Cuáles son los motivos?
- 12.- ¿Qué temática te gustaría utilizar en las canciones?
- 13.- ¿Has cantado con tus amigos de clases?
- 14.- Evalúa la actividad en función de lo aprendido.

## DOCUMENT 2 en français

1. As-tu aimé la chanson ? Pourquoi ?
2. Qu'as-tu pensé des activités faites autour de la chanson ?
3. Tu préfères travailler sur une chanson ou sur d'autres supports écrits ?
4. Comment expliquerais-tu les émotions que tu ressens quand tu travailles sur une chanson?
5. As-tu écouté un peu ou beaucoup la chanson ?
6. Penses-tu que c'est suffisant ?
7. Que penses-tu du rythme que la musique t'apporte ?
8. As-tu mémorisé une partie des paroles ?
9. Pourrais-tu chanter la chanson en entier ?
10. Aimerais-tu renouveler ce type d'activité ?
11. Pourquoi ? Quelles sont tes raisons ?
12. Quels thèmes aimerais-tu travailler dans les chansons ?
13. As-tu chanté en classe avec tes camarades ?
14. Peux-tu donner une note sur 10 à cette activité, s'il te plaît ?

**Annexe 2 : texte de la chanson bilingue**

Mes amis entendaient la vie que j'ai eu  
 Où les gens m'attendaient je n'suis pas venu  
 Si je les emmêle, si je déränge  
 C'est qu'je suis un pêle-mêle, un mélange  
 J'suis trop compliqué, je n'choisirai jamais  
 Que les deux côtés, ne me demandez pas où je veux aller,  
 Même les singes singent les sages  
 Et tous ces sages ont fait des cages où tous nous rangent  
 Eh, eh, aye, aye, aye, aye, aye  
 Si soy así, me da lo mismo, Si soy así me da lo mismo  
 ¿ Cómo encajar en tu molde  
 Si sólo me das su color y tamaño ?  
 ¿ Y cómo decirte que no soy aquella persona aunque pasen los años ?  
 Voy a aprender a volar, tu no me vas a frenar  
 No voy a vivir encerraó no era lo que me he imagina'o  
 J'suis trop compliqué, je ne rentrerai jamais  
 Dans vos petites cases, je vis au jour le jour  
 Alors je zigzague toujours avec ces lunettes noires  
 J'entends les gens se demander : Quand est-ce que tombe le masque ?  
 Eh, eh, aye, aye  
 Aye, aye, aye  
 Si soy así, me da lo mismo  
 Si soy así , me da lo mismo

Eh, eh, aye, aye  
 Aye, aye, aye  
 Si soy así, me da lo mismo  
 Si soy así, me da lo mismo  
 No voy a pelear, o mi pobre libertad  
 Tu mala voluntad, no la voy a alimentar  
 T'es entré dans ma vie, ô ma liberté chérie  
 La vie, c'est des envies, l'envie avant les avis  
 Eh, aye, aye, aye, aye  
 Aye, aye, aye, aye  
 Si soy así, me da lo mismo  
 Si soy así, me da lo mismo  
 Eh, aye, aye, aye, aye  
 Aye, aye, aye, aye  
 Si soy así, me da lo mismo  
 Si soy así, me da lo mismo  
 Eh, aye, aye, aye, aye  
 Aye, aye, aye, aye  
 Si soy así, me da lo mismo  
 Si soy así, me da lo mismo

#### AUTEURE:

**Rubio Platero, M. Liliana.** Professeure du français depuis vingt-deux ans. Tutrice de stage ( MASTER et Licence) à l' Université de Séville, Camilo José Cela à Madrid et à l'Université de Montpellier et Perpignan en France. Responsable du Département des Langues Étrangères: Français au Centro Pontífice Pablo VI, à Séville. Responsable de l'École privée Escuela de Idiomas Top Language School.

Parmi ses publications, il convient de souligner sa participation active au "Développement d'un catalogue de difficultés grammaticales français-espagnol" publié dans la revue ICE Pedagogy de l'Université de Séville en octobre 1998. "L'apprentissage des langues étrangères en tandem à distance" paru dans la revue Pédagogie de l'Université Dokuz Eylül, en Turquie en mai 2020. Au 16<sup>e</sup> Grand Séminaire de Rentrée Enseigner le FLE dans l'école de la confiance, de la collaboration et de la créativité fait la présentation. "L'intégration des TICE au cours de langues étrangères : français" publié lors du 16<sup>e</sup> congrès de l'APF en septembre 2021.

Elle a plubié à la 5<sup>ème</sup> Conférence virtuelle internationale sur la recherche et l'innovation en éducation Civinedu 2021 « Innovation with tandem models in language learning ». Intervenat « L'intégration des TICE au cours des langues étrangères dans la Sécondaire Obligatoire : Français » au congrès Techniling 21 qui s'est tenu en octobre 2021.