

## LE TANDEM ET LA COMPÉTENCE PLURILINGUE : la chanson

---

EI TANDEM Y LA COMPETENCIA PLURILINGÜE: LA CANCIÓN

TANDEM AND PLURILINGUAL COMPETENCE: THE SONG

M. Liliana Rubio Platero

Universidad de Sevilla

### Resumen

La pandemia del Covid alteró el ritmo de vida en todo el mundo, en algunos casos, agudizando las desigualdades educativas y en otras poniendo en riesgo su recuperación. Al mismo tiempo, esta sacudida ayudó a la innovación pedagógica, creando nuevas estructuras y plataformas para asegurar la continuidad educativa. A raíz del confinamiento, y con ello, la falta de asistencia a clase provocó que las TIC empezaran a ser indispensables para el aprendizaje de lenguas extranjeras y se podría afirmar que no sólo fueron impuestas, sino que también tuvieron una gran evolución. En el marco de una tesis doctoral y fruto de nuestra actividad profesional como profesoras de FLE en España y de ELE en Nueva Caledonia, iniciamos un proyecto, una colaboración transcontinental entre los alumnos del Colegio Centro Pontífice Pablo VI y Nouvelle Calédonie. No sólo pretendíamos dar solución a las necesidades impuestas por el confinamiento, sino que propusimos objetivos tan importantes como: la motivación, la interacción, público nativo, intercambios culturales y sobre todo facilitar el aprendizaje. El proyecto está aún en curso, pero podemos presentar los primeros resultados.

**Palabras clave:** aprendizaje; tándem; informal; canciones; auténtico.

### Abstract

Covid pandemic has altered life in all continents. The crisis has aggravated the educational inequalities until reaching the unsschooling. In the same way, the crisis has stimulated pedagogic and the risk of innovation, creating new teaching formulas to assure in education and training.

As a result of confinement, the absence has caused that TICE gain strenght in the foreing languages; clases to where, they have been developed and imposed.

Within the framework of a doctoral research and as the result of my professional activity as a professor of FLE, I started a project for foreign languages learning by on

line tandem, with another teacher colleague of ELE in New Caledonia. An international collaboration that aimed not only at finding answers to the needs of isolation caused by confinement, but also to achieve other important goals such as motivation, interaction with other speakers, cultural exchanges and, above all, the facilitation of foreign language learning. The Project is currently underway, but we would like to present and share its first results.

**Keywords:** learning; tandem; informal; song; authentic.

## **Résumé**

La pandémie de COVID-19 a bouleversé la vie dans tous les continents. Cette crise a exacerbé les disparités éducatives risquant de ne pas reprendre leur rythme. Parallèlement, la crise a assuré l'innovation éducative, ainsi de nouvelles formules ont été conçues pour poursuivre les activités d'enseignement et de formation.

À partir du confinement, l'absence de face à face en présentiel a provoqué que les TICE commencent à prendre leur essor au sein de l'enseignement des langues vivantes. Ainsi est-il indéniable qu'elles se sont vraiment imposées et bien développées.

Dans le cadre d'une recherche doctorale et de notre activité professionnelle comme professeure de FLE en Espagne, nous avons entrepris un projet d'apprentissage des LE en tandem à distance avec une collègue enseignante d'ELE en Nouvelle-Calédonie, une collaboration transcontinentale visant à répondre aux besoins issus du confinement, mais aussi à atteindre d'autres objectifs aussi importants : la motivation, l'interaction avec des locuteurs natifs, les échanges culturels et surtout la facilitation de l'apprentissage. Le projet est actuellement en cours, mais nous présentons ici ses premiers résultats.

**Mots clé :** apprentissage ; tandem ; informel ; chanson ; authentique.

### INTRODUCTION LOMLOE

La loi organique 3/2020, du 29 décembre, qui modifie la loi organique 2/2006, du 3 mai, sur l'éducation (LOMLOE) et son développement curriculaire ouvrent une nouvelle voie qui cherche à faire face aux défis éducatifs du 21<sup>ème</sup> siècle, en mettant l'accent sur la compétence-apprentissage basée et contextualisée. Cette loi vise à atteindre les objectifs de l'éducation, en mettant l'accent sur les étudiants. Dans le cas de l'enseignement du français comme langue étrangère, la priorité est avant tout au développement de la compétence communicative et plus particulièrement de la compétence plurilingue où la dimension interculturelle est plus présente que jamais.

La nouvelle législation sur les compétences d'apprentissage (LOMLOE) renforce les éléments apparus dans la législation éducative précédente (LOMCE) et, de son inspiration européenne, représente une véritable position dirigeante dans l'innovation éducative, dans la mesure où elle promet des modèles inductifs, investigatifs et créatifs qui visent à devenir une alternative aux modèles traditionnels d'enseignement transmissif, aux approches réglementaires et stéréotypées. L'apprentissage des compétences dynamise de manière holistique les contenus conceptuels, mis au service des procédures et des attitudes.

Cependant, il est pertinent de se demander si la législation scolaire est construite à partir d'un diagnostic critique de la situation actuelle et si elle considère le poids que le rôle des manuels scolaires continue d'avoir dans la salle de classe en tant que matériau rigide (ou d'autres matériaux similaires), où la disposition des enseignants se plie devant ces matériels.

D'autre part, des réflexions sont présentées sur le rôle joué par la compétence en communication linguistique et sa répercussion dans la didactique de la langue, en général, et dans la concrétisation des compétences spécifiques comme élément central du curriculum.

Enfin, certaines stratégies didactiques, ancrées dans l'innovation pédagogique, sont conçues pour renforcer la compétence interculturelle.

La LOMLOE se veut une loi organique innovante dans sa démarche méthodologique. La perspective actionnelle et la médiation y sont privilégiées dans le cadre de la pédagogie par situation d'apprentissage. Elle propose une nouvelle compétence clé : le plurilinguisme.

La compétence multilingue implique l'utilisation de différentes langues, parlées ou signées, de manière appropriée et efficace pour l'apprentissage et la communication. Cette compétence implique la reconnaissance et le respect des profils linguistiques individuels et la mise à profit de ses propres expériences pour développer des stratégies permettant d'effectuer des médiations et des transferts entre les langues, y compris classiques, et, le cas échéant, de maintenir et d'acquérir des compétences dans la ou les langues familières et dans les langues officielles. Elle intègre également des dimensions historiques et interculturelles visant à connaître, valoriser et respecter la diversité linguistique et culturelle de la société.

### LES TICE / TIC

Dans la LOMLOE Cap 2 art 111 « les administrations éducatives et les équipes de direction des centres favoriseront l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC, TICE) en classe comme un moyen didactique approprié et précieux pour mener à bien les tâches d'enseignement et d'apprentissage. »

Les technologies sont en constante évolution et leur démocratisation remet en question les pratiques d'enseignement et le processus d'apprentissage des langues étrangères. La Commission européenne met en avant l'importance et le besoin d'en profiter pleinement et de les intégrer de façon efficace dans l'enseignement (INTEF 2017). Les stratégies méthodologiques et le recours aux technologies numériques doivent être adaptés et servir à motiver et engager les apprenants durant tout le processus d'apprentissage (INTEF, 2022). Plusieurs recherches ont montré, ces dernières années, que l'utilisation des technologies dans l'apprentissage des langues étrangères aurait des bénéfices notables chez les apprenants (Noet-Morand 2003, Rodet 2003, Pereya 2004, Coen 2011). L'immersion du joueur dans le monde fictionnel d'une vidéo collaborative représente une parfaite alternative au monde réel, car nous n'avons pas la possibilité de mettre en place les personnes dans la vie réelle comme la pandémie nous a fait apprendre.

Il est indéniable que la pandémie de COVID-19 a fait subir aux systèmes éducatifs un choc sans précédent dans l'histoire. Cette crise a stimulé l'innovation dans le secteur éducatif, ainsi nous avons vu naître des initiatives innovantes, qui ont permis la poursuite d'activités d'enseignement et de formation – à la radio, à la télévision ou sous la forme de kits pédagogiques pour la maison comme par exemple les vidéos collaboratives.

Cette période de confinement, a conduit les enseignants de langues vivantes du Secondaire à passer dans l'urgence du présentiel au distanciel. Cet événement inédit

a engagé les enseignants à expérimenter sans préparation une situation de perte des repères qui définissent l'enseignement-apprentissage des langues vivantes en collège et lycée.

À partir du 16 mars 2020, l'utilisation des TICE par les enseignants de langues vivantes ne relevait ainsi plus d'une injonction théorique (Guichon, 2012 ; Nissen, 2019; Soubrié, 2016; Vallaud-Belkacem, 2017), mais elle était imposée comme seule voie possible pour assurer la continuité pédagogique.

### PRÉSENTATION

Compte tenu de cette situation inédite, cette proposition veut obtenir des données à la façon dont les enseignants de langues vivantes du Secondaire faisaient l'expérience d'un enseignement exclusivement à distance imposé dans l'urgence car l'une des principales difficultés des enseignants de langues vivantes réassortissait à l'absence de face à face en présentiel. On pourrait dire que ces résultats font écho à ce qu'avait déclaré Jacquinet-Delaunay (2001 : 188), il y a une vingtaine d'années.

D'un autre côté, dans le cadre d'une recherche doctorale et de mon activité professionnelle comme professeure de FLE en Espagne, j'ai entrepris un projet d'apprentissage des LE en tandem à distance, grâce à des technologies, avec une collègue enseignante d'ELE en Nouvelle-Calédonie, une collaboration transcontinentale visant à répondre aux besoins issus du confinement, mais aussi à atteindre d'autres objectifs aussi importants : la motivation, l'interaction avec des locuteurs natifs, les échanges culturels et, surtout, la facilitation de l'apprentissage. Le projet, en tandem avec des chansons bilangues, est actuellement en cours, mais nous pouvons le présenter et partager ses premiers résultats.

### 1.-Du Conseil de l'Europe au Cadre Commun de Références pour les Langues (CECRL) – Système Éducatif –Apprentissage formel

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.

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

## LE TANDEM ET LA COMPÉTENCE PLURILINGUE : la chanson

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.*

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.

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 (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.

---

<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).

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 XXI<sup>ème</sup> 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 de 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.

### 2. Apprentissage formel–apprentissage informel

À partir des publications de Philip Coobs et ses collaborateurs (1968, 1973) et Coombs et Ahmed (1974), la notion d'apprentissage informel correspond à tout 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 très divers souvent à court terme et basés sur le bénévolat ; 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

---

<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 (CECR) du Conseil d'Europe.

<sup>3</sup>“Educación Primaria” en Espagne, “ Enseignement primaire » en France.

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* contiennent involontairement l'idée que les expériences d'apprentissages vécues sur le lieu de travail et dans la communauté seraient incohérentes, non-cruciales et donc moins dignes d'intérêt (Tough, 1999 ; Billet, 2001:14). Comme l'ont exprimé V. Ilich (1971) et d'autres 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'acquiert 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 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, et 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 et Sockett, 2010), (Sockett, 2014).

De nombreuses études sur l'OCLL<sup>5</sup> (Benson, 2016), montrent cet intérêt, sur des plans divers, allant de l'autonomie à l'identité, des stratégies d'apprentissage aux acquisitions langagières (Kusyk, 2017 ; Cole et Vanderplank, 2016). Dans notre travail de recherche avec nos étudiants nous 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 et 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 « Sites Busuu » des contextes informels (Brogère et Bézille 2007) pour la maîtrise d'une langue.

### 3.-Notre travail

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.

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 pour un objectif commun, a été reprise pour nommer la rencontre entre deux personnes qui se soutiennent mutuellement dans l'apprentissage et la pratique d'une langue étrangère. De cette façon, appliqué à notre propre projet, les participants étaient les élèves de 3<sup>e</sup> année (groupe A et groupe

---

<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).

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 ont été 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, et la possibilité d'améliorer la communication (production orale-écrite) et la fluidité verbale ou écrite (compréhension orale-écrite) a toujours été la principale motivation pour sa réalisation. Mais dans notre cas particulier, 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.

#### 4.-Description du projet et analyse des données.

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 que Mme 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. Madame Laduguie nous a mises en contact pour organiser notre projet dans l'enseignement secondaire. Ce travail a été réalisé entre deux écoles : la première, le Centre Pontífice Paul VI, située à Séville (Espagne) et la seconde, le collège de Dumbéa-Sur-Mer, situé dans la ville éponyme (Nouvelle-Calédonie).

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 la chanson bilingue de Maître Gims et Álvaro Soler. Le travail consistait 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 refrain 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, tout d'abord, par écouter les couplets de la chanson et, après l'étude de la coupe phonétique et sémantique des textes, nous avons encouragé les étudiants à chanter les paroles, en grand groupe, sur un fond mélodique réalisé en format karaoké. Au début, les étudiants 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.

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.

### 5.-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 :

- Les participants 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.

- L'utilisation de la chanson est un moyen de liaison entre adolescents et la communication est réelle car la musique est un élément important de la vie de l'adolescent.

- 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.

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).

### 6.-Analyse et évaluation 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 » (2006 :20) 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». (2006 :20)

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 ces 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 actuelle que nous vivons, ce qui nous intéresse ici dans ce travail c'est de souligner l'intérêt d'introduire l'expérience tandem dans des contextes formels ou académiques.

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 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 (annexe 1 et 2) qui leur a été présenté. Reprenant ces données et les reliant au sujet du problème de motivation que nous avons soulevé, nous pouvons dire que 99% des élèves (180 participants 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 admirable 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. 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. Face à ce conflit interculturel, nous avons rencontré des problèmes tels que le décalage horaire (les fuseaux horaires), les habitudes alimentaires de vie saine et la routine de vie dans les différentes cultures, entre autres, qui ont été résolus entre eux grâce au dialogue, en utilisant la langue véhiculaire comme moyen de communication.

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]. Le phonème [y] est présent dans de nombreuses langues et notamment le français. Les Néocalédoniens se sont rendus 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 n'est pas toujours repéré dans l'apprentissage formel de la langue comme, par exemple, dans les paroles de la chanson étudiée en tandem : « *No voy a vivir encerra'o, no era lo que me he imagina'o* ».

### 7.-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 tandem. L'utilisation de chansons comme un pont entre les adolescents et l'enseignement des langues s'avère 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 un outil très important pour profiter des connaissances futures et pour s'en servir dans des expériences professionnelles.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

Brougère, 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.

Candas, P. (2009). « Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage ». Thèse de doctorat, Strasbourg : Université de Strasbourg. [En ligne]. URL : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00943151/document>> (consulté le 6 avril 2014).

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 Européenne. (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.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.

Dörnyei, Z. & E. Ushioda (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.

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.

Krashen, S. D. & T. D. Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York : Pergamon Press.

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.

Maspero, M. (dir.) 2012. « L'autonomie en langues : processus et dispositifs d'apprentissage ». *Les Langues Modernes*, 2012/3. [En ligne]. URL:<<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4688>> (consulté le 29 janvier 2014).

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. 325-352.

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.

Fecha de recepción 12 de abril de 2023

Fecha de aceptación 25 DÍA de julio de 2023



Este artículo pertenece a la Universidad de Zaragoza y se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Eres libre de compartir copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato Bajo las condiciones siguientes:

**Reconocimiento de la autoría**, ya incluida en esta diapositiva.

**NoComercial** — no se puede utilizar el material para una finalidad comercial.

**SinObraDerivada** — Sin remezclar, transformar o crear a partir del material