

CADRE METHODOLOGIQUE. ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

3.1 Cadre méthodologique

3.1.1 Constitution du corpus et justification du choix des outils

3.1.2 Rapport entre les méthodes qualitatives et quantitatives dans l'analyse du croisement des environnements formels, non-formels et informels

3.1.3 Présentation et explicitation des questionnaires et des entretiens semi-directifs

3.1.4 Collecte des données et contenu des questionnaires

3.1.5 Préliminaires des entretiens et recueil des données

3.1.6 Choix méthodologique pour l'expérimentation d'un blog

3.1.7 Traitement des données de la recherche

3.1.8 Limites de la recherche

3.1.1 Constitution du corpus et la justification du choix des outils

Les deux premiers chapitres de cette thèse ont ainsi apporté un ensemble d'éclairages contextuels et théoriques sur lesquels s'appuieront mes choix méthodologiques et l'analyse des données. L'objectif de ces choix est de vérifier les hypothèses qui sont à l'origine de ma réflexion :

H1 : À partir du constat de la dissociation effectuée par les élèves entre l'apprentissage des langues dans l'environnement formel et dans l'environnement informel, l'apprentissage de l'anglais constitue un cas particulier car il fait appel à des degrés divers à la fois aux deux environnements

H2 : La prise de conscience par les élèves des ressources langagières et des stratégies d'apprentissage adoptées par les élèves dans ces divers environnements facilite le processus d'apprentissage des langues, et notamment de l'anglais.

H3 : Des scénarios d'apprentissage croisant des stratégies et des ressources mobilisées dans les divers environnements peuvent optimiser l'apprentissage de l'anglais

Mon corpus de recherche sera constitué de trois éléments : des **questionnaires exploratoires** adressés à deux échantillons, un échantillon de collégiens et un autre échantillon d'enseignants d'anglais, des **entretiens semi-directifs** menées auprès d'un échantillon plus restreint d'élèves, et **l'analyse d'un scénario** concernant les interactions entre deux groupes de collégiens de 5^e, roumains et français formant une communauté d'apprentissage virtuelle dans l'accomplissement d'une tâche collaborative de type blog.

Étant donné l'hybridation linguistique et culturelle de l'environnement de la région analysée, la diversification et le nombre des communautés dans lesquelles les élèves s'engagent à des degrés divers lorsqu'ils apprennent l'anglais, cette proposition de corpus intégrant aussi bien la dimension quantitative que la dimension qualitative offre des éléments pertinents pour la vérification des hypothèses précisées dans le cadre théorique de la thèse.

La triangulation de ces données me permettra de mettre en relation et d'interpréter aussi bien les représentations des élèves roumains par rapport aux environnements dans lesquels ils apprennent l'anglais que leurs comportements et leurs stratégies dans une situation ponctuelle de travail collectif.

Le choix des questionnaires et des entretiens a été justifié par le fait qu'ils apportent des données complémentaires sur les environnements d'apprentissage de l'anglais pour l'échantillon d'apprenants concernés. Les réponses des élèves aux questionnaires permettent de recueillir des données sur le profil sociodémographique de l'échantillon, sur le répertoire langagier des élèves, sur leurs représentations du statut de l'anglais et de l'apprentissage informel de l'anglais, et une première classification des stratégies d'apprentissage de l'anglais employées tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel. D'autre part, les questionnaires adressés aux enseignants reprennent, dans un premier temps, les mêmes variables que les questionnaires des élèves, et comprennent aussi des questions dont l'objectif est d'entrer plus profondément dans la pratique enseignante et de faire émerger les perceptions des enseignants par

rapport aux liens entre les divers environnements d'apprentissage.

Le croisement des données fournies par ces deux outils feront ressortir des éléments saillants qu'on utilisera ensuite pour la constitution du troisième élément du corpus, notamment la mise en place d'un blog entre des collégiens roumains et français.

À propos de l'entretien lui-même, la littérature de spécialité distingue, en ce qui concerne le rapport à la directivité, deux formes possibles : l'entretien non-directif et l'entretien semi-directif.

Pour cette recherche, j'ai choisi l'entretien semi-directif en raison de ses caractéristiques de souplesse et de contrôle, et aussi de son accessibilité à des non-spécialistes à condition de respecter les consignes principales. Le but de ce type d'entretien est d'étudier « les sujets dans leurs singularité et de découvrir les significations profondes des phénomènes auxquels les sujets enquêtés participent et qu'ils décrivent. » (Zhang, 1997 : 107)

Si l'on s'appuie sur les travaux des chercheurs (Cain et Zarate, 2006 ; Blanchet & Gotman, 1992 ; Ghiglione & Matalon, 1990 ; Blanchet et al., 1985, 1987). L'entretien semi-directif se positionne à un niveau intermédiaire entre la liberté d'expression donnée à l'interlocuteur par une attitude non-directive et le comportement conditionné par l'intention de l'interviewer d'obtenir des données à partir des questions conçues au préalable.

Selon A. Blanchet,

L'enquête par entretien fait apparaître des processus et les 'comment'. L'entretien déroule le cours des choses, propose les éléments contenus dans les phénomènes étudiés, leurs composants, et non pas leur contenant, ni leur enveloppe, les rationalités propres aux acteurs, celles à partir desquelles ils se meuvent dans un espace social. (Blanchet & Gotman, 1992 : 42)

Ainsi, l'entretien semi-directif comme méthode d'enquête me permet d'affiner l'analyse des les données quantitatives fournies par les questionnaires et de connaître comment les élèves apprennent l'anglais dans des environnements différents en faisant appel aux mêmes stratégies ou à des stratégies propres aux particularités de l'environnement. Ces entretiens leur permettent également de s'engager dans un processus de prise de conscience et de travail réflexif sur leurs propres apprentissages.

Parce qu'il établit un contact direct entre le chercheur et les participants à la recherche, ce type d'outil permet d'obtenir des données et ouvre sur des pistes de réflexion riches et variées. L'entretien semi-directif peut ainsi compléter utilement les résultats obtenus jusqu'ici en permettant d'observer le cheminement de la réflexion des collégiens.

L'activité d'écriture menée sur le blog permet d'approfondir ma réflexion puisqu'elle fournit les données pour l'analyse des apprentissages dans une perspective interactionnelle dans un environnement hybride. L'analyse des données permettra de vérifier les liens que tissent les élèves entre les apprentissages formels, non-formels et informels, et leur comportement réel dans un environnement dont l'objectif est d'actualiser et d'encourager le croisement de ces apprentissages.

Ce corpus répond à des préoccupations de :

- **cohérence et progression** : on passe d'un échantillon important (questionnaires et entretiens) à un échantillon de dimension réduite (pour le blog) ; on affine les éléments de l'analyse quantitative par l'analyse qualitative ;
- **dynamique et diversité**: dans les questionnaires et entretiens à travers l'alternance; dans le blog, grâce à la diversification des activités proposées tant par l'expert que par les élèves, ce qui rend possible la vérification des hypothèses et aussi l'émergence de nouvelles pistes de recherche.

Le choix d'un cadre méthodologique mixte, composé des outils de l'analyse quantitative et de l'analyse qualitative répond aux mêmes préoccupations.

3.1.2 Rapport entre les méthodes qualitatives et quantitatives dans l'analyse du croisement des environnements formels/non-formels et informels

À la suite des lectures entreprises dans le cadre de ma recherche, j'ai observé que la littérature de spécialité établit une distinction entre les méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives. Selon Daniel Bô¹¹², il existe quelques distinctions fondamentales entre les études qualitatives et les études quantitatives. Le tableau ci-dessous (2009) fait le point sur les caractéristiques de ces méthodes.

Tableau IV : Méthodes quantitatives et méthodes qualitatives selon D. Bô

Les études dites « quanti »	Les études dites « quali »
Menées sur un grand nombre d'enquêtés, avec des questions fermées standards permettant d'obtenir des réponses préétablies, bénéficiant de la fiabilité et de l'objectivité du nombre statistique.	Menées sur un petit nombre de personnes, mettent en évidence les nuances et la diversité, privilégiant le détail.
<i>Démarche en extension</i> , sur le grand nombre, répétition des mêmes données à grande échelle	<i>Démarche en compréhension</i> , sur un petit nombre, étude de cas

De nombreux chercheurs (Van der Maren, 1995, Krathwohl, 1998, Johnson & Onwuegbuzie, 2004) présentent dans leurs travaux d'une nouvelle méthodologie qui associe les deux dimensions, quantitative et qualitative. Autrement dit, il s'agit d'une méthodologie «éclectique» ou « mixte » ou dans la littérature de spécialité d'orientation anglo-saxonne, « mixed-

¹¹² Daniel Bô est un auteur et chercheur dont le domaine d'étude porte sur les recherches de marketing avec un intérêt particulier en ce qui concerne l'articulation des méthodes qualitatives et quantitatives.

methods research » ou « mixed research ». Bôl conclut lui aussi

L'association des techniques « quanti » et « quali » n'est donc pas simplement « possible », ou « accidentelle », ou « souhaitable », elle est inévitable, et intrinsèque. (2009 : 46)

Ce type de démarche méthodologique qui croise les deux types d'analyse d'une manière cohérente peut mener à l'approfondissement des questions soulevées par la problématique de cette recherche, à savoir l'identification des liens de complémentarité ou les ruptures entre les divers environnements d'apprentissage de l'anglais dans une région roumaine particulière du point de vue linguistique et culturel.

Il est cependant important de rappeler que cette recherche est développée au sein de l'approche écologique de l'apprentissage qui articule sa réflexion autour de la notion d'environnement d'apprentissage. Comme une de nos hypothèses envisage l'émergence d'un éventuel 4^e environnement d'apprentissage, issu des croisements des éléments appartenant aux autres environnements, l'analyse qualitative du blog permet une étude approfondie et particulièrement fine des interactions au sein d'un échantillon restreint. En effet, si l'objectif principal est de fournir un travail riche et fiable tant sur le plan du recueil des données que sur le plan de leur analyse, on ne peut pas se contenter d'une simple juxtaposition des méthodes ou des méthodes parallèles. Il faut effectivement

assumer cette immixtion nécessaire, à baliser les voies [...] de cet entrecroisement, en mettant au point des procédures fiables, éprouvées, et opérationnelles. (Bôl, 2009 : 46).

La triangulation des données et des analyses qui en découlent contribue à assurer la rigueur des conclusions finales, notamment de la confirmation ou de l'infirmité des hypothèses de départ.

3.1.3 Structuration des questionnaires et des entretiens semi-directifs

3.1.3.1 Contexte d'administration des questionnaires des élèves et des enseignants

Les questionnaires ont été administrés dans des collèges situés dans l'environnement urbain et dans l'environnement rural de la région du Banat. En prenant comme repère les données de la Direction Générale de Statistique Timiș¹¹³, 70% des questionnaires ont été administrés dans l'environnement urbain et 30% dans l'environnement rural. Dans le premier cas, j'ai choisi les villes de Timișoara et Arad, et dans le deuxième cas, deux villages dans les départements de Timiș et Arad.

¹¹³ J'expliciterais ces données plus en détail dans l'analyse des questionnaires.

Tous les collèges concernés font partie de structures scolaires comprenant des classes de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire école primaire et collège ou école primaire, collège et lycée. Cette répartition est mise en évidence dans les questionnaires adressés aux enseignants, ceux-ci étant obligés d'enseigner parfois dans des cycles différents pendant la même année scolaire.

3.1.3.2 Échantillon des répondants : élèves et enseignants

L'échantillon de cette recherche est composé de collégiens roumains, d'âge compris entre 11 et 14 ans. Les raisons pour lesquelles j'ai choisi cette tranche d'âge sont les suivantes :

- les collégiens roumains ont déjà une expérience formelle de l'apprentissage de l'anglais supérieure à 2 ans ;
- j'ai pu engager les élèves de cet âge dans tous les éléments du corpus : questionnaires, entretiens et travail sur le blog ;
- le profil de l'adolescent est particulièrement intéressant parce qu'à cet âge le sentiment d'appartenance à un groupe se développe et se traduit par des engagements dans des communautés diverses, d'apprentissage ou de pratique. Comme cela a été démontré dans le cadre théorique¹¹⁴ les changements dans le système motivationnel sont plus marqués, la motivation extrinsèque se situant au cœur des démarches de l'adolescent ;
- le collège représente également pour les élèves roumains le début de l'apprentissage de la deuxième langue vivante dans un cadre formel, ce qui peut faire naître, de nouvelles émergences dans le répertoire langagier de l'individu ;
- à cet âge, les enquêtés sont susceptibles d'avoir plusieurs contacts avec des apprentissages de l'anglais, et/ou d'autres langues, dans des environnements non-formels ou informels ; ces expériences ont été provoquées par les parents ou par d'autres intervenants ou elles ont émergé des interactions naturelles de la vie quotidienne (dans la rue, dans le parc, pendant les vacances, etc.).

Le choix de deux groupes de répondants, élèves et enseignants, s'est imposé dans le prolongement de ma réflexion personnelle, menée tout au long de mes années d'enseignement à des niveaux formels, non-formels et informels, sur les convergences et les divergences des perceptions des élèves et des enseignants. Même si la présente recherche n'envisage pas une étude exhaustive de l'apprentissage formel, la place de l'enseignant dans la classe de langue, et dans l'établissement scolaire, a un impact certain sur l'apprentissage et sur les perceptions des élèves.

Par la suite, l'échantillon des répondants a été constitué à partir de deux groupes de répondants. Le premier groupe de questionnaires a été rempli par 100 collégiens, sur la base de volontariat. Le deuxième groupe de questionnaires a été administré à un nombre de 20 enseignants qui enseignent seulement l'anglais ou l'anglais et une autre langue dans les collèges mentionnés.

En raison de la perspective écologique adoptée et de la finalité qualitative de cette

¹¹⁴ Voir ch. 2.4, page

recherche, l'échantillon des répondants est volontairement limité. Les précisions de Guibert & Jumel sur ce point me confortent dans mes choix :

dans le domaine des sciences sociales, l'usage est que la taille de l'échantillon varie entre 100 et 1000 individus (1997 : 107)

Il faut en outre mentionner que je me suis engagée, avant l'administration de ces questionnaires, dans des discussions préliminaires, exploratoires, avec les élèves de collège pour repérer des éléments qui m'ont aidé ultérieurement à la conception des questionnaires. Ces entretiens ont été menés dans une perspective aléatoire, informelle, sans imposer de contraintes aux élèves, le but étant d'obtenir le plus d'informations possibles sur leurs représentations concernant l'apprentissage des langues dans des environnements différents.

De plus, tant le questionnaire pour les élèves que le questionnaire adressé aux enseignants ont été testés sur 2 répondants appartenant à chaque groupe pour vérifier si le langage était compréhensible et adapté aux profils des répondants. Il est également nécessaire de mentionner que ces 2 répondants ne font pas partie de l'échantillon de recherche et que ce travail de vérification des questions a été effectué avant l'administration finale des questionnaires.

D'autre part, le corpus de cette recherche comprend aussi 10 entretiens semi-directifs. Les participants à ces entretiens, 5 collégiens de 6^e et 5 collégiens de 3^{ème}, ont été sélectionnés parmi les répondants aux questionnaires en fonction de leur perception de leur niveau en anglais. Par conséquent, 2 élèves de chaque sous-groupe, à savoir les sous-groupes de 6^e et de 3^e, ont qualifié comme « très bon » ou « bon » leur niveau en anglais, 2 élèves perçoivent leur niveau comme « pas du tout bon » et 1 de chaque catégorie « assez bon », une perception neutre.

Je pense que cette répartition m'est particulièrement utile pour avoir une meilleure représentativité de l'échantillon et pour recevoir ainsi des informations plus riches des élèves sur leurs manières d'apprendre l'anglais à l'école ou en dehors de l'école. Ce choix a été aussi fait pour mettre en évidence les liens entre les stratégies d'apprentissage adoptées par les élèves et la perception de leur niveau en anglais

Par ailleurs, les entretiens m'ont aidé à faire ressortir des détails concernant la dimension émotionnelle engagée dans l'apprentissage de l'anglais qui peut être liée ou non à l'émergence des stratégies appropriées.

Les dix participants retenus partagent donc des caractéristiques prédéterminées. Néanmoins, ils présentent des profils assez variés. Tous les 10 collégiens qui ont participé à ces entretiens vivent et fréquentent l'école dans un environnement urbain. En effet, les différences ou les ressemblances des données en fonction du type d'environnement, urbain ou rural, n'entrent pas dans la problématique de la présente étude.

3.1.3.3 Temporalité de la collecte des données

L'administration des questionnaires s'est déroulée en plusieurs étapes : un contact préalable avec les enseignants, la programmation des dates précises pour l'administration des questionnaires en classe de langue, et les séances de réponse proprement-dites. Cette démarche a duré 6 mois, de janvier à juin 2011. La durée de la collecte des données quantitatives a été influencée par divers facteurs liés à la structure de l'année scolaires (le rapport entre les cours des élèves et les vacances), la disponibilité des enseignants à intégrer cette activité dans leur classe de langue et mes propres disponibilités à me déplacer dans les écoles pour l'administration des questionnaires.

Les questionnaires pour les élèves ont été remplis en deux temps :

- dans la période mars-avril 2011, les questionnaires adressés aux élèves de l'environnement urbain, notamment les collégiens des villes de Timișoara et Arad, pour un total de 6 collèges.
- dans la période avril-mai 2011, les questionnaires pour les élèves de l'environnement rural, soit un total de 4 collèges.

Le choix de cette période d'administration est justifié par le fait que les élèves de 6ème au milieu ou à la fin de l'année scolaire ont une représentation plus construite de l'apprentissage des langues dans ce cycle scolaire. D'autre part, les collégiens de 3^e peuvent ainsi fournir des informations plus complètes sur l'ensemble de leur expérience d'apprentissage de l'anglais dans l'environnement formel.

En ce qui concerne les entretiens, ils se sont déroulés après l'administration des questionnaires et la prise de contact avec l'enseignant pour avoir la possibilité d'interviewer les élèves. Le déroulement des entretiens semi-directifs a eu lieu en juin 2011, en fin de cursus scolaire. Le choix de cette période est justifié par le désir de donner la possibilité aux élèves interviewés d'avoir une vision complète de leur parcours.

Les entretiens ont été conduits dans les écoles où ces élèves suivent leurs classes d'anglais, mais en dehors du temps d'étude des participants. Les entretiens ont une durée moyenne de 7 à 10 minutes en fonction du profil des participants et de l'avancement naturel de l'entretien.

Le déroulement dans le temps de la collecte des données est lié d'une part à des facteurs ne dépendant pas de ma volonté comme l'organisation de l'année scolaire et d'autre part à ma préoccupation de choisir une période de l'année scolaire pourraient fournir les informations les plus complètes.

3.1.4 Collecte des données et contenu des questionnaires

Compte tenu de l'âge des élèves et suite aux discussions avec un petit échantillon d'enseignants, j'ai pris la décision d'imprimer les questionnaires et de demander aux répondants de les remplir à la main lors des rencontres préétablies avec moi en tant que chercheur.

En ce qui concerne les enseignants, les réactions et la collecte des questionnaires ont été

différentes : un certain nombre d'enseignants ont préféré la variante employée avec les élèves (12 sur 20), tandis que les autres (8 sur 20) ont rempli les questionnaires et les ont envoyés par courrier électronique. Ces derniers sont tous des enseignants plus jeunes dont l'âge ne dépasse pas 35 ans et qui manifestent une plus grande aisance avec les nouvelles technologies de la communication.

Il faut également préciser que j'ai administré et explicité les questionnaires pour élèves personnellement et en l'absence de l'enseignant, en assurant aux élèves que leurs enseignants n'auraient pas accès à leurs réponses.

La langue des questionnaires a été le roumain pour éviter les problèmes de compréhension. Ce choix a été pris après les discussions informelles avec des collégiens qui posaient constamment la même question lorsqu'ils apprenaient le sujet de l'enquête, à savoir « Est-ce que je dois parler/écrire en anglais ? ».

Le but de ces questionnaires a été d'assurer une entrée progressive dans le recueil de données tenant compte de l'analyse du contexte et à la réflexion théorique. L'analyse des résultats quantitatifs obtenus par l'intermédiaire des questionnaires exploratoires m'a permis d'obtenir plus d'informations sur la biographie langagière des élèves et sur la comparaison entre les conditions de l'apprentissage formel et informel.

Le contenu des deux questionnaires comprend un mélange des items de type et de niveaux diversifiés afin d'assurer une progression dynamique et de faciliter la corrélation interne. Il s'agit, par conséquent, d'un mélange de questions fermées, semi-ouvertes et de classements d'échelle.

3.1.4.1 Caractéristiques du questionnaire adressé aux élèves¹¹⁵

Le questionnaire comporte 20 questions majoritairement de type échelle ou à choix multiples qui donnent aussi la possibilité aux élèves de s'exprimer librement dans des sections intitulées « autres ». Il est composé de cinq grandes parties.

La **première partie** est formée de trois questions fermées sur les indicateurs sociodémographiques tels que l'âge et le sexe. Pour des raisons d'efficacité et de rapidité, c'est le chercheur qui a rempli la case « environnement » devant les difficultés de compréhension de ce terme pour les élèves.

La **deuxième partie** est composée de questions ouvertes portant sur le répertoire langagier des élèves : la (les) langue(s) maternelle(s), les langues parlées dans le milieu familial et les langues apprises à l'école. De plus, ces questions sont conçues autour de deux types d'indicateurs : formels (*les langues que je parle...*) et subjectifs (affect, préférence en matière des langues). Dans cette partie, compte tenu de l'intérêt tout particulier porté au parcours linguistique de l'apprenant, l'enquêté est aussi invité à donner des informations sur ses expériences langagières dans des environnements informels et/ou non-formels, autrement dit avant son entrée à l'école.

La **troisième partie** rétrécit le champ de la recherche et regroupe des questions centrées sur le statut de l'anglais dans les représentations des collégiens roumains. La série de quatre

¹¹⁵ Le lecteur trouvera le questionnaire complet dans l'annexe 6, page 354.

questions de cette section encourage l'enquêté à donner plus de détails sur l'importance de l'anglais, la perception du niveau et la finalité pour l'élève de l'apprentissage de cette langue.

J'ai placé au cœur de la **quatrième partie** du questionnaire la comparaison entre les conditions de l'apprentissage formel, non-formel et informel pour les élèves. Les questions de type échelle et semi-ouvertes interrogent les répondants sur les environnements d'apprentissage, le mode d'apprentissage, le contexte d'utilisation, la fréquence de la pratique de la langue et les représentations des élèves sur le rapport formel-informel. Le but de ces questions est d'obtenir des informations plus précises sur les ressources d'apprentissage utilisées par les collégiens en fonction des environnements d'apprentissage.

Enfin, la **dernière partie** se compose de questions dont l'intérêt est de dresser une première liste des stratégies d'apprentissage employées consciemment ou inconsciemment par les élèves dans les apprentissages formels et informels.

Le tableau ci-dessous offre une synthèse de la structure du questionnaire :

Tableau V : Structure du questionnaire des élèves

Parties	Questions	Variables	Indicateurs
I	Q1, Q2	profil sociodémographique	- environnement, âge, sexe
II	Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8	répertoire langagier	- les langues - leur nombre
III	Q9, Q10, Q11, Q12	statut de l'anglais	- représentations du statut finalité
IV	Q13, Q14, Q15, Q16, Q17	comparaison des conditions des apprentissages formels/non-formels et informels	- mode d'apprentissage - contexte d'utilisations - fréquence - représentation de la comparaison
V	Q18, Q19, Q20	stratégies d'apprentissage	- représentations des stratégies spécifiques à l'environnement formel et à l'environnement informel

3.1.4.2 Spécificités du questionnaire adressé aux enseignants

Le questionnaire conçu pour les enseignants¹¹⁶ reprend la majorité des parties du questionnaire des élèves. Il comprend un total de 23 questions qui portent sur les mêmes variables que les questions destinées aux élèves, et inclut des questions semi-ouvertes, fermées et de type échelle. Pour éviter la répétition de la présentation de chaque section, je ne vais détailler ici que les éléments nouveaux, spécifiques à l'échantillon des enseignants.

Dans la **première partie** portant sur les données d'ordre sociodémographique, j'ai introduit des questions sur l'expérience d'enseignement des répondants et sur le niveau auquel ils enseignent l'anglais au moment où ces questionnaires ont été remplis. Cet aspect est particulièrement important dans la mesure où il est lié au type de formation suivie par l'enseignant, qui influence la manière dont les enseignants abordent l'apprentissage des langues.

La **deuxième** et la **troisième** section incluent également des questions (Q8 et Q10) sur les représentations que les enseignants ont du rapport entre les besoins et les motivations des collégiens, et l'apprentissage de l'anglais.

En dernier lieu, dans la section visant les stratégies d'apprentissage, j'ai introduit deux questions (Q22 et Q23) adaptées à l'étude des représentations des enseignants sur le rôle des nouvelles technologies, surtout des réseaux de socialisation, dans l'apprentissage de l'anglais. Ces deux questions sont étroitement liées à la problématique de cette recherche parce que l'environnement virtuel représente une ressource potentiellement riche de l'apprentissage de l'anglais, et des autres langues vivantes comme l'a montré l'analyse du cadre contextuel. Par ailleurs, la dimension virtuelle et collaborative de l'apprentissage fera l'objet d'un développement détaillé dans le troisième élément du corpus, à savoir le blog.

3.1.5 Préliminaires des entretiens et recueil des données

Après la préparation du guide de l'entretien, j'ai sollicité les collégiens choisis en fonction de leurs réponses aux questionnaires. Il faut préciser que tous les participants ont donné leur accord préalable pour ces entretiens. Il me semble en effet important que l'élève interrogé se sente en confiance et accepte volontiers ce type d'entretien. Dans le cas contraire, une participation imposée entre les interlocuteurs peut influencer les réponses produites par l'élève.

En phase de contact individuel avec le participant, je me suis efforcée de mettre à sa disposition¹¹⁷ des informations concernant mon travail de recherche, le but de l'entretien et son contenu, en le/la rassurant quant à la confidentialité de la conversation et des données qui en résultent. Ce faisant, j'ai employé un langage neutre, compatible avec le niveau de compréhension des adolescents et me suis attachée à établir une relation de confiance avec chacun d'entre eux.

¹¹⁶ Le lecteur trouvera le questionnaire complet dans l'annexe 7, page 359.

¹¹⁷ Ces informations, quoique présentées d'une manière plus succincte, ont été fournies aux collégiens au moment de l'administration des questionnaires.

Pendant l'entretien, j'ai essayé autant que possible de respecter les règles suivantes¹¹⁸ :

- **encourager et faciliter** l'expression de l'interlocuteur, en m'adaptant à son discours et en l'invitant à s'exprimer librement sur ses expériences quotidiennes liées à l'apprentissage des langues ;
- mettre en place **une progression** dans l'ordre **des thèmes et des sous-thèmes** abordés ; en manifestant de l'intérêt pour ce qui est dit et en m'efforçant aussi d'enchaîner ou de relancer les échanges sur les thèmes abordés en fonction du rythme de l'interlocuteur ;
- accorder de **l'attention** au participant, l'écouter et adopter une attitude qui ne laisse pas affleurer des jugements de valeur sur les paroles de l'élève ;
- garder la distance nécessaire pour recueillir des données fiables tout en manifestant de l'empathie envers l'interlocuteur puisque, comme le soulignent Guibert et Jumel :

il s'agit de maîtriser une relation interindividuelle, d'être un confident tout en contrôlant une méthode d'investigation de manière quasi professionnelle. (Guibert&Jumel, 1997 : 104)

La collecte des données a été effectuée en cours d'entretien. Ceux-ci ont été enregistrés au magnétophone et ont donné lieu à des retranscriptions puis à une analyse de contenu. Le format audio a été soumis à un double travail : de retranscription et de traduction en français.¹¹⁹

Etant donné que les discussions avant et pendant l'administration des questionnaires ont mis en évidence le désir des élèves de parler en roumain¹²⁰, les entretiens se sont déroulés en roumain. De plus, compte tenu du niveau d'anglais des collégiens, l'utilisation de la langue maternelle a permis d'obtenir le maximum d'informations de leur part.

À la suite des résultats de l'analyse des données des questionnaires, j'ai centré les échanges sur une série de questions qui nécessitaient un développement particulier. Il convient de rappeler que l'objectif de ces entretiens était d'affiner des éléments mis en évidence par l'analyse quantitative.

D'un point de vue global, il s'agissait d'amener les collégiens à s'exprimer sur leur attitude à l'égard de leur parcours d'apprentissage de l'anglais dans divers environnements. Ainsi, les questions de l'entretien poussent l'interlocuteur à donner des informations concernant trois axes temporels : passé, présent et avenir. Cette approche d'ordre chronologique a été choisie précisément pour mettre en relation l'évolution dans le temps des croisements des apprentissages formels, non-formels et informels en fonction du changement d'environnement.

Le **guide d'entretien** que j'ai élaboré¹²¹ comprend des questions autour des représentations des élèves sur

- leur **parcours langagier** : Où / quand as-tu appris l'anglais ? d'autres langues ?

¹¹⁸ En suivant ainsi la méthodologie préconisée en sciences sociales (Guibert & Jumel, 1997).

¹¹⁹ Les documents audio en original, à savoir en roumain, ont été regroupés sur un DVD attaché à cette thèse tandis que les transcriptions des entretiens peuvent être consultées dans les annexes 12 (page 371) et 13 (page 391).

¹²⁰ Comme dans le cas des questionnaires, le roumain reste la langue préférée des élèves tant dans les échanges oraux qu'écrits.

¹²¹ Voir annexe 11, page 370.

- les liens entre les **stratégies d'apprentissage** et le type d'environnement : Comment as-tu fait pour apprendre l'anglais à l'école? En dehors de l'école ?
- l'évolution du sentiment d'**efficacité personnelle** en fonction des environnements d'apprentissage : Où as-tu le mieux appris et pourquoi ?

Il faut néanmoins préciser que les questions n'ont pas été posées dans l'ordre exact de leur apparition dans le guide au cours de l'entretien, laissant ainsi à l'interlocuteur la possibilité de revenir sur certains aspects et de s'exprimer librement.

Le guide d'entretien est composé de plusieurs questions qui tiennent compte de l'âge des interlocuteurs. Il s'agit en effet de questions-guides, dont l'objectif principal est d'engager l'interlocuteur dans l'entretien et de poser des questions que celui-ci ne se pose pas spontanément. D'autant plus, les entretiens de contrôle conduits au préalable m'ayant permis de constater les tendances des collégiens à donner des réponses monosyllabiques, j'ai utilisé la technique de la relance, surtout dans le cas des collégiens de 6^e pour obtenir les explicitations attendues. Ainsi, pendant le déroulement de l'entretien, dans ma position de chercheur/ interlocuteur, j'ai été parfois amenée à reprendre les paroles de l'adolescent en cas d'arrêt ou de blocage à relancer la discussion en répétant sa dernière phrase, ses derniers mots ou même la question initiale pour inciter l'interlocuteur à poursuivre. Ce faisant, j'ai couru le risque de me répéter, d'utiliser trop de marques d'écoute « je vois... », « je comprends », de recentrer par reprise de la question de départ, de permettre des moments de rire ou de jeu. L'utilisation de ces techniques a été motivé par mon intention de mettre l'interlocuteur en confiance afin d'obtenir de lui le plus d'informations possibles.

3.1.6 Choix méthodologique pour l'expérimentation d'un blog

L'intérêt de ce troisième choix méthodologique est d'avancer dans ma réflexion sur la vérification de l'emboîtement des environnements d'apprentissage. Le scénario d'apprentissage de l'anglais que je propose sous la forme d'un blog offrira des possibilités de croisement des stratégies d'apprentissage et de ressources diverses issues des environnements différents. De plus, le travail centré autour du blog répond à la fois aux besoins affectifs des élèves et à leurs besoins de manipuler des outils informatiques.¹²²

Au cours des activités menées dans ce travail collaboratif, j'ai eu un statut triple, d'expert, d'observateur-chercheur, mais aussi de membre de cette communauté d'apprentissage. Il faut par ailleurs mentionner les actions que j'ai été amenée à faire en tant que chercheur-expert :

L'expérimentation du blog a impliqué de ma part les activités suivantes :

- assurer la mise en place des ressources matérielles nécessaires pour un déroulement harmonieux des séances : l'accessibilité de la salle informatique, l'état des ordinateurs, la connexion WI-FI, etc.

¹²² Voir la caractérisation du public de la recherche, à savoir la génération web 2.0 chapitre 2.3.3.2.5.

- assurer les horaires de rencontre et de travail collaboratif ;
- assurer la relation avec l'expert du groupe français ;
- présenter et expliciter les tâches ;
- répondre aux questions des élèves et clarifier les problèmes liés à la tâche ;
- orienter le travail si les élèves le demandent ;
- enregistrer les séances de travail sur un support audio et/ou vidéo.

Ces activités mettent en évidence le niveau de ma participation dans cette expérimentation et mon statut double de chercheur et d'observateur. Ces deux dernières dimensions reflètent ma préoccupation d'observer de l'intérieur les potentialités d'un 4^{ème} environnement d'apprentissage au croisement des trois autres et situent l'approche méthodologique adoptée dans le cadre de l'observation participante. En même temps elle soulève des problèmes que j'étudierai ultérieurement.

3.1.6.1 Quels liens entre le blog, la communauté d'apprentissage et le 4^e environnement ?

Le terme « *Blog* » correspond à la contraction « web log » et désigne un journal en ligne. Le terme de « web log » a été introduit officiellement pour la première fois par Jorn Brager en 1997 (Blood, 2000) même si c'est Justin Hall qui est considéré comme un des premiers « bloggers », car il a lancé son premier journal en ligne en 1994. Quelques données statistiques mentionnent que plus de 4 million de weblogs ont été créés jusqu'au mi-2003 et plus de 60 millions jusqu'au mois de mai 2005 (Huann, Ow & Ho Pau Yuen, 2005). On constate ainsi une croissance vertigineuse des blogs dans un environnement virtuel qui se caractérise par une accessibilité rapide, une attractivité audio-visuelle et par des changements et des adaptations permanents aux nouveautés technologiques.

Néanmoins, la littérature de spécialité n'arrive pas aujourd'hui à donner une définition consistante des weblogs, les interprétations variant ainsi des journaux personnels à des chroniques commentées des sites visités auparavant. Si l'on reprend pour le moment les éléments noyaux de plusieurs définitions du terme en relation avec le domaine de l'enseignement apprentissage des langues :

Blogs as an approach in teaching and learning can be best defined as a place where texts and visuals meet. It uses websites as its platform for interaction purposes comprising instructional and learning activities with frequent and dated entries in reverse chronological sequence comprising hierarchy of texts, images, media objects, and data. (Blood, 2002; Winer, D. 2003 & Herring et al. 2005)

Dans un premier temps, le choix de cet outil a été motivé par les caractéristiques de

l'échantillon analysé. Dans le prolongement de la réflexion théorique¹²³, la pratique enseignante actuelle ne peut plus ignorer le profil spécifique de la génération des apprenants web 2.0. Le blog comme composante de l'environnement virtuel s'intègre désormais dans l'environnement informel des adolescents. Sans minimiser les apports des autres éléments de l'environnement formel tels les textes écrits, la télévision ou les films, le monde virtuel, avec toutes ses formes d'expression, fait partie de la vie quotidienne des adolescents d'aujourd'hui, répondant ainsi à une variété de besoins, cognitifs, relationnels affectifs, etc.

Des entretiens préliminaires ont mis en évidence que les sujets de mon échantillon partagent aussi ces caractéristiques, notamment une aisance dans l'utilisation de l'ordinateur, des connaissances des logiciels et sont attirés par les dimensions ludiques ou créatives offertes par Internet. Je trouve, par conséquent, essentiel de mettre en correspondance le profil de l'échantillon étudié, ses motivations, ses besoins et son rapport à l'anglais, et aux langues en général, avec les caractéristiques des leurs ressources préférées.

Les blogs peuvent servir à de nombreuses activités en fonction des intentions et des besoins des créateurs et des participants.

Some act as personal, reflective journals, others as promotional sites or as a conduit for disseminating information. Some encourage interaction around themed concerns and thus resemble social networking sites. (Conole & Alevizou, 2010 : 50)

Mises en évidence par les penseurs des théories sociales de l'apprentissage et reprises par Lave et Wenger, les notions liées à la création et au développement des communautés de pratiques sont au cœur de ce choix méthodologique. Le blog, une des ressources disponibles dans l'environnement virtuel, constitue tant une source qu'un outil d'apprentissage, de socialisation ou de loisir de l'environnement informel.

Il convient dans ce sens de rappeler le travail de Will Richardson (2006) qui souligne, dans une synthèse de la pédagogie du blogging, que les blogs sont des outils constructivistes d'apprentissage avec lesquels les participants construisent des savoirs, partagent des idées et contribuent aux travaux des autres. Ainsi, mon objectif a été de mettre en place un scénario pour observer les stratégies d'apprentissages des élèves dans une communauté de pratique située dans un nouvel environnement.

Through social interactions mediated by language (but not restricted to language), edublogs¹²⁴ offer students the opportunity to surface their ideas in a social plane. The ability to comment on these ideas enables individuals to participate in social construction of knowledge and meaning making. Scaffolding of the meaning-making process carried out through commenting can further enhance learning. (Tan, 2005 : 2)

L'activité de « blogging » stimule ainsi la construction et l'intériorisation du savoir en permettant aux élèves de revoir leurs publications archivées et de mener un travail de réflexion sur

¹²³ Voir chapitre 2.3.3.2.5.

¹²⁴ L'*édublog* est défini comme un blog employé dans des buts éducationnels.

ce qu'ils ont écrit et sur les commentaires de leurs pairs et de leurs enseignants. Ainsi, les blogs facilitent la communication asynchrone, donnant à leurs membres la possibilité de (re)visualiser, de commenter, d'apporter d'autres informations en créant progressivement « a web-based conversation » (Polly, 2007 : 1). Cette activité développée autour d'un outil informatique a une finalité sociale et culturelle qui est discutée plus en détail dans la partie sur la description de l'échantillon.¹²⁵

Les analyses de Fernette et Brock Eide (Eide Neurolearning Blog, 2005), confirment l'intérêt de ce choix méthodologique dans le contexte de ma problématique de recherche lorsqu'ils soulignent les apports des activités conduites au cours de la production du blog :

- *promote critical and analytical thinking*
- *be a powerful promoter of creative, intuitive, and associational thinking*
- *promote analogical thinking*
- *be a powerful medium for increasing access and exposure to quality information*
- *combine the best of solitary reflection and social interaction.*

Plus liées à la tâche collaborative que je propose pour ce blog, les observations d'Amir et al. (2011) qui citent Godwin-Jones montrent l'intérêt de l'utilisation des blogs en tant qu'outils d'écriture. Ainsi, le blog

encourages feedback and represents both writing and reading activity ; critical analysis and encourages articulation of ideas and opinions ; offers possibilities for collaborative learning; provides an environnement in which students can develop skills of persuasion and argumentation; creates a more student-centred learning environnement; and offers informal language reading.

L'intérêt de ma recherche est de démontrer que les élèves font appel consciemment ou inconsciemment à des savoirs et stratégies issues de plusieurs environnements pour réaliser cette tâche d'écriture collaborative. En outre, le blog est un outil d'autant plus approprié à la réalisation d'une tâche collaborative qu'il facilite l'apprentissage de l'anglais à travers sa forme multimodale.

3.1.6.2 Contexte du travail collaboratif dans le 4^e environnement

Le blog, intitulé Nutshellfun¹²⁶, pour des raisons d'ordre pratique et temporel, a été créé par le chercheur en suivant les étapes suivantes : création d'une adresse électronique sur *Google*, accès à l'option gratuite *blogger* et réalisation guidée du blog. Dans une première séance de travail avec les collégiens sélectionnés, les détails concernant le placement d'une série d'éléments sur la page d'accueil et les *gadgets* ont été décidés ensemble.

L'environnement dans lequel ce travail a eu lieu présente certaines particularités. D'une

¹²⁵ Voir chapitre 3.1.4.

¹²⁶ Le lecteur peut visualiser le blog à l'adresse suivante : <http://nutshellfun.blogspot.ro/>.

part, il s'agit d'un **environnement hybride** composé d'un espace physique, qui est le laboratoire d'informatique du collège fréquenté par les participants à l'expérimentation, et d'un espace virtuel, représenté par l'environnement du blog, projeté à son tour dans la blogosphère et sur le web. De plus, malgré son déroulement dans un environnement formel, à savoir un collège, l'environnement créé intentionnellement par le chercheur comporte une forte dimension non-formelle. La présence d'une personne habilitée, la réalisation d'une tâche et d'objectifs spécifiques confère à cette situation un caractère formel. D'autre part, l'absence d'évaluation basée sur des échelles, sur des critères préétablis dans des documents officiels ou par les enseignants, l'absence de guidage au cours de l'activité et la flexibilité d'ordre temporel donnent une dimension informelle à l'activité. La tâche que je propose aux élèves se déroule dans un **environnement qui est à la fois formel et informel, physique et virtuel**, et qui comprend en outre les éléments qui émergent aux marges de ces environnements et à leur croisement.

Par ailleurs, cet environnement fait appel à deux contextes linguistiques et culturels différents, dans la mesure où les échanges qui interviennent sur le blog se réalisent entre deux groupes d'élèves de collège : un groupe roumain et un groupe français. Autrement dit, cette activité à dimension non-formelle est mise en place simultanément dans un contexte roumain plurilingue, qui est l'environnement de la région du Banat, et dans un contexte francophone, qui est la commune de La Ciotat, située dans le département des Bouches-du Rhône et la région Provence-Alpes-Côte d'Azur.

Compte tenu de mon hypothèse de départ, j'ai tenté de mettre en place un environnement d'apprentissage hybride qui puisse actualiser ou potentialiser le croisement des divers environnements et qui offrent des « affordances » d'apprentissage aux individus qui y participent.

3.1.6.3 Participants ou membres de la communauté d'apprentissage

L'analyse des différences ou des ressemblances entre les deux groupes appartenant à des langues-cultures distinctes ne constitue pas la problématique de ce travail. Par conséquent, mes observations et mes analyses sont centrées sur l'échantillon des collégiens roumains et les interactions dans ce groupe.

L'échantillon choisi pour ce travail a été composé de 10 collégiens de 5^e : cinq élèves roumains et cinq élèves français¹²⁷. Il s'agit d'un échantillon homogène en termes d'âge et des spécificités qui en découlent : les élèves ont entre 11 et 12 ans. Pour des raisons de faisabilité, j'ai opté pour un groupe d'élèves provenant de la même école et de la même classe¹²⁸. Le même choix a été fait par l'enseignant qui s'est occupé du projet du côté français.

¹²⁷ Dorénavant, le groupe roumain sera appelé GR et le groupe français GF.

¹²⁸ La mise en place de ce projet a demandé la compatibilité des plusieurs ressources matérielles (le laboratoire d'informatique, des ordinateurs branchés à Internet), humaines (les élèves sélectionnés, l'enseignant-responsable du laboratoire d'informatique), administratives (l'accord du directeur du collège et de l'enseignant de la classe) et temporelles (l'allocation d'un temps spécifique dans les horaires des élèves, le temps du chercheur, la mise en relation avec l'autre groupe et ses disponibilités).

En ce qui concerne les collégiens roumains, certaines précisions s'imposent pour mieux présenter leur situation par rapport à notre problématique. Deux d'entre eux ont rempli le questionnaire utilisé dans cette recherche, à savoir Debora et Iasmi.

La participation dans ce projet a été volontaire de la part des collégiens. Néanmoins, j'ai rencontré quelques problèmes au niveau de la constitution de cet échantillon. Dans un premier temps, il s'agissait d'un groupe homogène, constitué de trois filles (Debora, Iasmi et Adelina) et de deux garçons (Marco et Vlad), tous les cinq ayant un très bon niveau d'anglais. Certains changements ont eu lieu au cours du travail, leur présentation et leur explicitation seront faites dans le chapitre de l'analyse des données¹²⁹. À l'heure de la mise en place du blog, les élèves étaient dans leur troisième année d'anglais dans un environnement formel, l'anglais étant une matière obligatoire en collège, mais dans leur cinquième année d'anglais si l'on tient compte des deux premières années d'école primaire où la langue a été enseignée sous la forme de matière optionnelle.

Du côté français, les cinq collégiens, Kenza, Tom, Wilfrid, François et Noemie, ont été eux aussi volontaires. Pour ce qui est de leur niveau d'anglais, ils sont en deuxième année d'anglais au collège.

Comme cela a été précisé plus haut (voir chapitre 3.1.6), j'ai été considérée comme membre de leur communauté, mes responsabilités étant établies avant le commencement de ce travail.

Il convient aussi de souligner que ces élèves n'avaient jamais fait l'expérience d'un travail collaboratif. Cet aspect fera apparaître plusieurs problèmes que j'analyserai dans le chapitre suivant.

3.1.6.4 Dimension temporelle des interactions sur le blog

Le travail mené par les deux groupes de cette communauté de pratique virtuelle a été réparti sur une période d'environ trois mois, la première publication des élèves roumains ayant eu lieu le 26 janvier 2012 et la dernière le 23 avril 2012. J'ai rencontré les cinq élèves en moyenne une fois par semaine, au cours des séances de 40 à 50 minutes.

L'analyse du corpus portera en priorité sur les interactions au cours de la tâche collaborative même si des éléments renvoyant à l'ensemble des activités sont parfois cités. Le tableau ci-dessous résume la répartition de l'écriture des épisodes de l'histoire sur la période mentionnée :

¹²⁹ Voir chapitre 3.2.5.1.

Tableau VI : Synthèse des dates des séances de travail

Participants	GR	GF
N° d'épisode		
Episode 1 : 1 ^{ère} intervention	12.03	16 :03
2 ^e intervention	19 :03	_ ¹³⁰
Episode 2	26 :03	29 :03
Episode 3	30 :03	06 :04
Episode 4	23 :04	13.06
Révision de l'ensemble	27.04	-

La période comprise entre le 26 janvier et le 12 mars a représenté une séquence préliminaire nécessaire dans le déroulement de ce projet. Les apprenants ont reçu ainsi des détails sur le contexte de déroulement de l'activité, le public avec lequel ils allaient être en interaction, le segment de temps. De plus, ils ont eu la possibilité de se familiariser avec l'outil et ses spécificités.

Enfin, le choix de l'échantillon et la temporalité de l'expérimentation ont été déterminés par la préoccupation de contribuer à la dynamique de l'environnement d'apprentissage. Compte tenu de l'entrée volontaire des élèves dans cette activité et du fait que le rythme de son déroulement a été fixé en fonction de leurs motivations, besoins et degrés d'engagement, je me suis efforcée d'assurer une atmosphère de travail non-contraignante et stimulante pour les participants.

3.1.6.5 Caractéristiques de la tâche d'écriture collaborative

Afin de mieux comprendre l'intérêt de la tâche proposée, il faut préciser que, dans une perspective actionnelle, je m'appuie sur la définition de la tâche donnée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001).

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. (CECR : 16)

La tâche doit avoir un sens pour l'apprenant, l'amener à poursuivre et, si possible, à atteindre un objectif. Autrement dit, la réalisation de la tâche n'est pas un but en soi, mais elle doit répondre à des enjeux réels qui soient en mesure de motiver l'apprenant à mobiliser toutes les stratégies et les ressources qu'il possède, en faisant également appel à des environnements qui lui semblent utiles dans son travail. Comme le souligne Goullier

[..] il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. (2005 : 21)

¹³⁰ Aucune intervention de la part du GF.

Le tâche proposée aux collégiens consiste dans l'écriture d'une histoire collaborative, répartie en épisodes, à partir de quelques éléments regroupés dans les catégories suivantes : *characters* (3)¹³¹, *places* (2), *other elements (objects or animals)* (4). Le but du travail dans son ensemble, et de cette tâche en particulier, a été de nature sociale et personnelle : d'un côté, les élèves ont voulu connaître et établir des échanges avec des collégiens de leur âge¹³² et de l'autre, le blog leur a donné la possibilité de s'exprimer en anglais, en mettant l'accent sur certains aspects de leur vie quotidienne.

Selon le critère du contrôle et en s'appuyant sur la spécificité du contexte didactique, la tâche proposée s'inscrit autant dans la catégorie de *la tâche semi-contrôlée* par l'expert, que dans la catégorie de *la tâche libre* - voir la typologie des tâches de Chaudron et Valcárcel (1988). Donc, il s'agit d'une **tâche hybride**, adaptée à l'environnement dans lequel elle est mise en place. D'autre part, elle est aussi une tâche de production ou d'expression, selon la typologie de Frauenfelder et Porquier (1980). Néanmoins, il faut retenir que la tâche a été adaptée au nouvel environnement.

Par rapport à la langue des échanges, la langue anglaise a été imposée comme langue employée sur le blog tandis que la langue utilisée lors des échanges reste au choix des participants, notamment le roumain et/ou l'anglais.

Les activités menées autour du blog ont été regroupées en deux parties, suivant ainsi la progression chronologique du travail :

- 1^{ère} étape : **découverte de l'outil et de l'autre groupe de participants**. Les activités dans cette phase incluent de courtes présentations des élèves et des comptes-rendus des événements quotidiens qui font plaisir aux membres. Je reprends quelques exemples : *Winter in Timișoara*¹³³ (description de la ville), *Today's Joke*, *The legend of « Mărțisor »*¹³⁴ (fait culturel), *Haribo Panther by J.K. Rowling*¹³⁵ (parodie des lectures personnelles). Il faut noter que certaines interventions ont entraîné des réactions mises dans la rubrique « commentaires ».
- 2^e étape : **réalisation de la tâche collaborative**. Pendant quatre séances, les participants ont écrit quatre épisodes d'une histoire, chaque épisode correspondant à une session. Le GR a commencé le travail d'écriture par la rédaction du premier épisode. Ensuite, le GF a continué en rajoutant d'autres détails. Ainsi, la réalisation de la tâche consiste en un va-et-vient des publications en ligne par des reprises et des enrichissements du travail de l'autre groupe.

En relation avec la troisième hypothèse, le but de ce travail est de repérer l'existence d'un 4^e environnement, d'observer son évolution et d'étudier aussi les stratégies que les élèves utilisent ou développent dans ce nouvel environnement. L'étude de cette partie du corpus permettra de

¹³¹ Le chiffre en parenthèses indique le nombre d'éléments que les élèves ont été censés d'introduire dans le récit.

¹³² Cet aspect a été mis en évidence surtout dans la première étape à travers la présentation de chaque membre de la communauté et de leurs intérêts.

¹³³ Voir annexe 17, page 434.

¹³⁴ Voir annexe 17, page 433

¹³⁵ Voir annexe 17, page 435.

complexifier l'analyse quantitative des questionnaires et l'étude des entretiens semi-directifs. Le tableau ci-dessous résume les hypothèses formulées à partir des variables je veux affiner l'analyse antérieure:

Tableau VII : Mise en lien des variables et des hypothèses de travail

Variables	Hypothèses
Stratégies d'apprentissage	Dans une interaction collaborative à distance avec des élèves d'une autre langue-culture, les élèves roumains utilisent des stratégies d'apprentissage de l'anglais différentes ou identiques.
Parcours biographique	L'efficacité et la diversité des apprentissages de l'anglais sont liées au parcours biographique dans le contexte transculturel et translangagier.
Interlangue	Le travail collaboratif mené autour de la tâche proposée fait ou ne fait pas émerger l'évolution des formes intermédiaires du langage et/ou le passage d'une langue à l'autre.
Outils de l'environnement informel, non-formel et formel	Dans la réalisation de la tâche, les élèves roumains font ou ne font pas appel à des outils et/ou des données provenant de l'environnement informel, formel ou non-formel.
Sentiment d'efficacité personnelle	Dans une communauté d'apprentissage virtuelle les participants sont plus motivés à résoudre la tâche en recourant à des stratégies et outils divers et adaptés au type d'environnement et d'interaction.
Rôle de l'expert	Dans une communauté d'apprentissage virtuelle, le rôle de l'expert n'est pas assumé seulement par l'enseignant.

3.1.6.6 Approche mixte de recueil des données

Le corpus constitué à partir de l'expérimentation inclut la **transcription des interactions** enregistrées pendant plusieurs séances de travail du GR, un **entretien collectif** de fin de projet, huit **entretiens d'auto-confrontation** avec les cinq participants à la tâche d'écriture.

Une des limites majeures des données obtenues à partir de la **transcription des interactions** est qu'elle fournit seulement des informations implicites et indirectes sur les stratégies des apprenants. L'utilisation d'autres méthodes de collecte des données, entretien collectif et entretiens d'auto-confrontation s'appuient sur les verbalisations des apprenants pour avoir un accès direct sur leurs propres stratégies.

Dans un premier temps, l'**entretien collectif semi-directif**, conduit avec les cinq élèves du GR, permet une confrontation des perceptions et sentiments individuels par la reconstruction collective de la réalisation de la tâche d'écriture sur le blog. Le guide de l'entretien¹³⁶ contient des questions, dont le but a été de permettre aux élèves d'exprimer leurs opinions sur l'ensemble du travail, et sur l'apprentissage de l'anglais en particulier.

Dans un deuxième temps, à partir des propositions méthodologiques de Chamot (2004), cité et traduit par Jeannot & Chanier (2008) « dans presque tous les contextes d'apprentissage, la

¹³⁶ Voir annexe 20, page 462.

seule façon de savoir si des étudiants utilisent des stratégies d'apprentissage alors qu'ils réalisent une tâche d'apprentissage est de leur demander. »

Les entretiens d'auto-confrontation¹³⁷, confrontant les apprenants à des enregistrements de certaines séquences de la tâche d'écriture, ont permis de recueillir des données complémentaires concernant les stratégies employées par les apprenants à un moment donné.

L'objectif de ce type d'entretien est :

- « d'accéder à la construction du sens, et à la reprise de conscience du contexte, que les participants utilisent pour produire des jugements et s'engager dans des activités ;
- d'arriver à mieux connaître leur comportement et leur processus d'apprentissage. »
(traduction faite par Jeannot & Chanier)

Les entretiens d'auto-confrontation ont eu lieu dans le même laboratoire informatique de l'école. Les participants à l'entretien étaient invités à regarder une séquence, choisie par le chercheur, de l'enregistrement vidéo à laquelle ils avaient participé et à s'exprimer sur les activités observées. Pour les aider à refaire ce chemin de rappel, le chercheur interrompait le visionnage de la vidéo au signal des élèves, ceux-ci prenant le temps de se rappeler et de s'exprimer sur l'événement qui avait conduit à l'arrêt de la vidéo. Le rôle du chercheur était d'accompagner les apprenants par différentes techniques de questionnement, de relance, de reformulation en écho ou de reprise pour faciliter l'obtention des données sur leur expérience vécue.

3.1.7 Traitement des données

3.1.7.1 Traitement des questionnaires

Après avoir recueilli les questionnaires sur papier, dans le cas des élèves, et sur papier et en format électronique dans le cas des enseignants, j'ai utilisé le logiciel de traitement des données statistiques SPSS (Statistical Package for Social Sciences), largement employé dans le domaine du marketing, de la recherche expérimentale, de l'éducation, etc.

En fonction du nombre de variables prises en compte dans un traitement, il existe trois types d'analyse: l'analyse uni-variée, analyse bi-variée et analyse multi-variée. Cette thèse a utilisé seulement les deux premières, la dernière étant trop complexe, compte tenu du fait que ma recherche ne vise pas une étude quantitative approfondie. L'analyse uni-variée est une manière simple de restituer l'information et de faire l'estimation statistique. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une description de la population concernée qui examine une seule variable à la fois. J'ai fait tout d'abord appel à ce type d'analyse pour chaque question.

Afin de pouvoir avoir accès à des relations existant entre deux variables à des fins d'explication et/ou de prédiction, j'ai introduit également l'analyse bi-variée. Cette approche nécessite la formulation d'une hypothèse qui sera validée ou invalidée par les données statistiques.

¹³⁷ Il les appelle « stimulated recall interviews ».

Le coefficient de corrélation simple, également appelé coefficient de corrélation Pearson, a été employé afin d'indiquer le degré d'association linéaire entre deux variables, l'association étant réciproque. Ce coefficient varie entre -1 et +1; au moment où le coefficient est égal à zéro, il n'y a pas d'association entre les modifications des deux variables. Quand le coefficient se rapproche de +1, la modification de la variable est fortement associée avec la modification directe linéaire de l'autre variable. Dans le cas des deux variables x et y , les intervalles pour le coefficient de corrélation r_{xy} Pearson sont indiqués dans le tableau ci-dessous :

Tableau¹³⁸ VIII : Disposition des variables x et y et les intervalles pour le coefficient de corrélation r_{xy}

$r_{xy} = -1$	détermination négative complète ; quand x augmente, y descend
r_{xy} entre -1 et -0,7	corrélation négative forte
r_{xy} entre -0,7 et -0,3	corrélation négative moyenne
r_{xy} entre -0,3 et 0	corrélation négative faible
$r_{xy} = 0$	il n'y a pas de relation entre les deux variables
r_{xy} entre 0 et 0,3	corrélation positive faible
r_{xy} entre 0,3 et 0,7	corrélation positive moyenne
r_{xy} entre 0,7 et 1	corrélation positive forte
$r_{xy} = 1$	détermination positive complète

3.1.7.2 Traitement des entretiens semi-directifs

Après avoir mis en relation les résultats de l'analyse des questionnaires, des entretiens et les hypothèses de départ, j'ai pu identifier un certain nombre de thèmes que j'ai regroupés en quatre catégories principales :

- **1. Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais**

Cette catégorie contient les perceptions que l'élève a de son parcours d'apprentissage des langues tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel ou non-formel. Le but de l'analyse est aussi d'identifier les autres langues que l'élève emploie ou avec lesquelles il est en contact d'étudier l'influence du milieu familial ou régional sur ses perceptions de l'anglais, et des langues en général.

- **2. Sentiment d'efficacité personnelle**

La finalité de l'analyse sera d'étudier l'évolution de ce sentiment en fonction de la fréquence et de la spécificité des expériences d'apprentissages de l'élève.

- **3. Stratégies d'apprentissage**

Après un repérage initial des stratégies d'apprentissage de l'anglais à travers les questionnaires,

¹³⁸ Selon Reisz, R. *Carte de statistica [Livre de statistique]* ouvrage consulté en roumain sur <http://www.scribd.com/doc/78135988/58090697-Carte-de-Statistica-1>, consulté le 12.06.2012.

les entretiens permettent d'en approfondir l'analyse.

- **4. Rapport apprentissage formel – apprentissage informel**

Cette dernière catégorie permet de repérer et d'analyser les perceptions des élèves par rapport à l'apprentissage de l'anglais et à son efficacité dans plusieurs environnements.

L'identification de ces thèmes a facilité la réalisation d'une grille d'analyse.¹³⁹ Cette grille d'analyse est appliquée à chaque entretien et elle contient la liste des thèmes répertoriés sous la forme codée. Plus précisément, elle inclut la liste des thèmes et sous-thèmes, le niveau d'implication de l'élève (positif, négatif ou neutre – codé +, -, 0) et la manière dont le thème apparaît, à savoir de façon spontanée ou de façon provoquée. La colonne « commentaires » concerne essentiellement les liens éventuels entre les thèmes ou les sous-thèmes, les reprises et les répétitions de certains éléments, ou tout autre indice à même d'affiner l'analyse de l'entretien.

Dans le prolongement de l'analyse thématique de chaque entretien, j'ai procédé au croisement des dix entretiens semi-directifs pour identifier les ressemblances ou les différences. Enfin, les résultats de cette analyse complexifieront celles des données obtenues grâce à l'approche quantitative et mettra évidence des éléments utiles pour l'expérimentation réalisée sur le blog.

3.1.7.3 Traitement des données collectées à partir des interactions sur le blog

Pour l'analyse des données recueillies à partir des interactions sur le blog, l'**analyse thématique** sera croisée avec l'**analyse des négociations** et l'**analyse des émotions** ou des états émotionnels, basées sur l'analyse interactionnelle proposée par V. Traverso (2009). L'analyse des négociations est nécessaire justement pour observer la manière dont les élèves s'organisent et communiquent au cours de la tâche collaborative, en faisant appel à toute une série de ressources.

« En utilisant la métaphore du jeu, on dira que toute action effectuée par des participants doit être ratifiée par ses partenaires pour que le jeu se poursuive. » (Traverso, 2009 : 73). Elle reprend le thème des accords locaux comme des exemples de « co-construction » qui désigne l'ensemble des procédés employés par les participants.

Dans un sens plus restrictif, la négociation « désigne ce qui se passe, au cours de cette co-construction, dans le cas où affleurent des désaccords. La négociation dans le sens adopté ici est donc un mode de traitement des désaccords. » (ibid, p. 74) Traverso identifie plusieurs sources de négociation qui révèlent un désaccord: les signes employés, la structuration locale (les tours de parole), la structuration globale (la clôture), les thèmes, les opinions avancées et les rôles interactionnels. Il faut néanmoins préciser que ces niveaux se trouvent dans une relation d'interdépendance.

D'autre part, un désaccord peut être reconnu par quelques participants mais complètement

¹³⁹ Voir la grille de codage des entretiens dans l'annexe 14, page 410 et les grilles d'analyse pour chaque élève dans l'annexe 15, page 411.

ignoré par les autres. Pour cette raison, Traverso propose l'observation des actions postérieures à l'identification du désaccord, deux cas étant possibles : *ajustement* ou *négociation*. En fonction de l'intensité des échanges, on peut même parler d'une cristallisation du désaccord, quand les interlocuteurs identifient le désaccord, le prennent en compte et restent sur leurs positions. Dans les cas les plus complexes, plusieurs types d'ajustements peuvent apparaître, à savoir des ajustements sur les signifiants, des ajustements sur les opinions ou des ajustements incessants des tours de parole.

L'analyse des diverses formes de négociations qui se mettent en place dans ce 4^e environnement offre des indices sur les stratégies d'apprentissage des élèves mais aussi sur leur engagement dans la tâche et dans la communauté d'apprentissage auquel ils appartiennent. De plus, il faut vérifier si les façons de résoudre ces désaccords proviennent d'un environnement spécifique ou si elles émergent dans ce 4^e environnement.

L'analyse des négociations est croisée avec l'**analyse thématique** puisqu'au cours de la tâche d'écriture collective, les négociations portent sur la négociation des thèmes. Je me propose de repérer et de discuter la fréquence et l'évolution des types de construction thématique, à savoir « la *discontinuité* (ou « transition avec frontière ») avec les procédures de clôture ou de rupture des thèmes suivies de propositions de thèmes nouveaux et la *continuité* (ou la « transition progressive ») avec les procédures de ratification et surtout les glissements. » (Traverso, 2009 : 38) Ces analyses non seulement les constructions thématiques auxquelles les élèves sont habituées dans d'autres environnements mais aussi les choix qu'ils font dans ce 4^e environnement pour réaliser la tâche. Traverso (2009 : 44) propose quelques modes d'élaboration thématique, notamment les modes *descriptif-commentatif*, *explicatif*, *narratif*, *argumentatif* et *échanges à bâtons rompus*, en précisant qu'une forme peut en intégrer une autre. Je m'interroge par conséquent sur les choix des élèves portant sur les modes qui facilitent l'avancement de leur travail.

Cependant, tout en reconnaissant l'importance de la tâche dans cet environnement, l'engagement affectif des participants dans cette communauté représente une composante fondamentale du 4^e environnement. C'est pour cette raison que je considère nécessaire de croiser l'analyse des négociations et l'analyse thématique avec l'étude des émotions des élèves.

Il faut d'abord souligner que dans la transcription des extraits de la séance choisie pour une analyse plus détaillée, j'ai opté pour un codage à fonction multiple : la 1^{ère} colonne contient les paroles des participants, 2^e colonne marque les gestes, la mimique, les changements de la voix¹⁴⁰ et dans la 3^e colonne, une première « lecture » des comportements a été prévue par le chercheur. Tant au niveau de l'ensemble du travail que dans des situations ponctuelles, l'analyse des émotions peut fournir des éléments nouveaux. Traverso mentionne non seulement l'importance de l'identification de l'émotion mais aussi le repérage des modes de gestion de l'émotion, et de ses effets sur l'interaction.

Dans le premier cas, l'impossibilité de nommer des émotions isolées mène à la constitution d'une « zone émotionnelle » (Traverso, 2009 : 61) qui est caractérisée par : un lieu psychologique, une ou des cause(s), la désignation de l'émotion, son évaluation, son intensité et son contrôle. Les

¹⁴⁰ Prélevées grâce à l'enregistrement par la caméra.

indices vocaux et non-verbaux sont également pris en compte. Dans le deuxième cas, les manières de gérer les émotions peuvent avoir des effets inhibiteurs sur l'interaction ou plutôt liés à la contagion. Par conséquent, Traverso identifie plusieurs procédures :

- procédures qui visent la minimalisation, la régulation ou l'effacement de l'émotion ;
- procédures qui consistent à mettre en avant une émotion complémentaire ;
- procédures qui consistent à manifester une émotion symétrique.

Les caractéristiques peu contraignantes du quatrième environnement pour les adolescents participants, et la nature de la tâche facilitent l'expression libre des émotions et des sentiments.

Pour résumer, les analyses menées dans ce 4^e environnement résulteront d'un choix méthodologique mixte : une analyse de l'évolution des processus identifiés et une analyse approfondie des extraits de la 2^e séance du travail effectué autour de l'histoire collective.

En ce qui concerne la première analyse, je m'appuierai sur le contenu des publications des élèves sur le blog ainsi que sur les données fournies par l'entretien collectif. Pour la deuxième analyse, le croisement des analyses thématique, émotionnelle et des négociations sera affiné par des éléments des entretiens individuels d'auto-confrontation.

Néanmoins, ces choix méthodologiques présentent quelques limites.

3.1.8 Limites de la recherche

En ce qui concerne l'analyse quantitative, le questionnaire pour les élèves présente le risque de collecter des réponses qui ne reflètent pas rigoureusement leurs propres perceptions de l'apprentissage de l'anglais dans les différents environnements et correspondent plutôt aux réponses attendues par le chercheur. La rubrique faisant appel à l'auto-évaluation des répondants peut les amener à surévaluer leur niveau en se présentant comme « (très) bon en anglais ». Pour limiter les effets de ce biais, j'ai conduit des entretiens semi-directifs avec un échantillon restreint d'élèves qui permettent de vérifier la fiabilité de leurs réponses.

Les questionnaires destinés aux enseignants présentent le même risque. Les répondants peuvent consciemment ou inconsciemment donner des réponses valorisantes qui ne correspondent pas à leur pratique ou à leurs perceptions personnelles. Ce biais pourrait aussi être limité grâce à des entretiens mais cette recherche vise d'abord les élèves, leurs représentations et leurs stratégies d'apprentissages. L'analyse des liens existant entre les réponses des deux populations, élèves et enseignants, peut représenter une piste de recherche émergeant de cette thèse.

Le déroulement des entretiens dans l'espace formel de leur école a pu avoir une influence sur leurs réponses. Un entretien en dehors de l'école, dans une atmosphère n'ayant pas autant de connotations spécifiques pourrait fournir des informations plus fiables.

Malgré l'intention de maintenir un rythme régulier des interactions, des interruptions dues à une distribution différente des vacances dans les systèmes d'enseignement roumain et français ont perturbé les échanges entre les deux groupes. De plus, les contraintes des activités des

collégiens dans l'environnement formel ont pu les empêcher de consacrer du temps au travail sur le blog et limiter leur engagement dans la tâche d'écriture collaborative.

La traduction des divers entretiens du Roumain au Français a pu entraîner un certain nombre d'imprécisions modifiant plus ou moins l'analyse des réactions émotionnelles des élèves.

Enfin ma présence, aussi neutre et discrète qu'elle ait été, au cours de l'accomplissement de la tâche, a sans doute influencé les interactions et l'engagement des apprenants. Parallèlement, bien que je sois consciente des risques de la stratégie méthodologique de l'observation participante, il se peut que les interactions des participants aient également eu des effets sur la neutralité de mes observations.

Ces limites seront prises en compte au cours de l'analyse des données et permettront de nuancer l'interprétation des résultats.

Pour garder une certaine balance des interactions, avec des alternances des interventions des deux groupes, il a été tenu compte de ces intervalles inactifs. Deuxièmement, j'ai enregistré des décalages dans les réponses des élèves à cause des activités des participants qui ont lieu dans l'environnement formel et qui les empêchaient de consacrer du temps au travail sur le blog.

Les choix méthodologiques et les limites de la recherche ayant été explicités, le chapitre suivant sera consacré à la présentation et à la discussion des résultats de la recherche.

3.2. Analyse des résultats de la recherche

3.2.1 Analyse des questionnaires adressés aux élèves

3.2.2 Analyse des questionnaires adressés aux enseignants

3.2.3 Croisement des analyses des questionnaires des élèves et des enseignants

3.2.4 Analyse des entretiens semi-directifs des collégiens roumains

A. Analyse des entretiens des élèves de 6^e

B. Analyse des entretiens des élèves de 3^e

3.2 Analyse des résultats de la recherche

3.2.1 Analyse des questionnaires adressés aux élèves

L'analyse des questionnaires adressés aux élèves¹⁴¹ et aux enseignants constitue le premier élément du mon corpus de recherche. L'analyse de ces données confirmera l'hypothèse selon laquelle l'essor de l'apprentissage de l'anglais dépend à la fois de l'apprentissage formel à l'école et des expériences vécues par les apprenants dans les autres environnements.

Je vais analyser dans ce sous-chapitre quatre variables : **le répertoire linguistique** des élèves interrogés (les questions de la première partie du questionnaire), **le statut de l'anglais** (IIe partie), **les conditions de l'apprentissage formel et informel** et éventuellement de l'apprentissage non-formel pour les élèves (IIIe partie) et **les stratégies d'apprentissage** (IVe partie). Ce questionnaire m'apporte des informations à la fois de type quantitatif et qualitatif (voir, par exemple, les questions sur l'utilité, la facilité ou l'intérêt de l'apprentissage de l'anglais).

3.2.1.1 Caractéristiques du profil sociodémographique de l'échantillon d'adolescents roumains

3.2.1.1.1 Un échantillon majoritairement urbain

La première section du questionnaire est composée de trois questions portant sur les indicateurs sociodémographiques: environnement, âge et sexe. La figure ci-dessous illustre la répartition selon le critère urbain/rural des écoles où apprennent les répondants aux questionnaires:

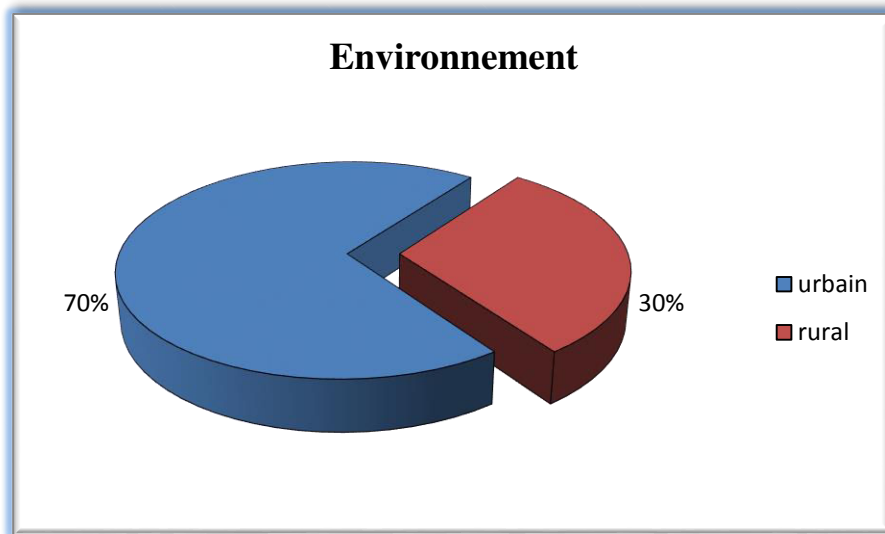


Figure IV : Type d'environnements de provenance de l'échantillon analysé

¹⁴¹ Voir annexe 6, page 354.

Sur les 100 questionnaires adressés aux élèves de collège, 70 ont été administrés aux collégiens dans des établissements urbains et 30 dans les écoles situées dans l'environnement rural. La différence entre le nombre de questionnaires collectés dans ces deux environnements s'explique par le déséquilibre de la population de collégiens dans les trois départements¹⁴² qui constituent la région du Banat selon les données statistiques (2009) fournies par la Direction Générale de Statistique Timiș¹⁴³.

Le décalage entre l'environnement urbain et rural est aussi important pour au moins deux raisons :

- il y a plusieurs difficultés en ce qui concerne l'apprentissage formel de l'anglais dans l'environnement rural à cause du manque d'enseignants ;
- les langues des minorités nationales sont apprises surtout dans le milieu familial, privé, dans l'environnement rural.

3.2.1.1.2 Répartition par groupe d'âge

(Question 1 - Annexe 6, page 354)

Même si mon étude n'envisage pas une étude approfondie des groupes d'âges spécifiques et leur perception de l'apprentissage formel, non-formel et informel, j'ai introduit cette question pour mettre en évidence le degré d'homogénéité de l'échantillon. Au regard des données statistiques présentées dans la figure V ci-dessous, je constate que les tranches d'âge pour les 100 élèves se répartissent comme suit : 31% des répondants sont des élèves de 11 ans, 20% ont 12 ans, 31% ont 13 ans et 18% ont 14 ans.

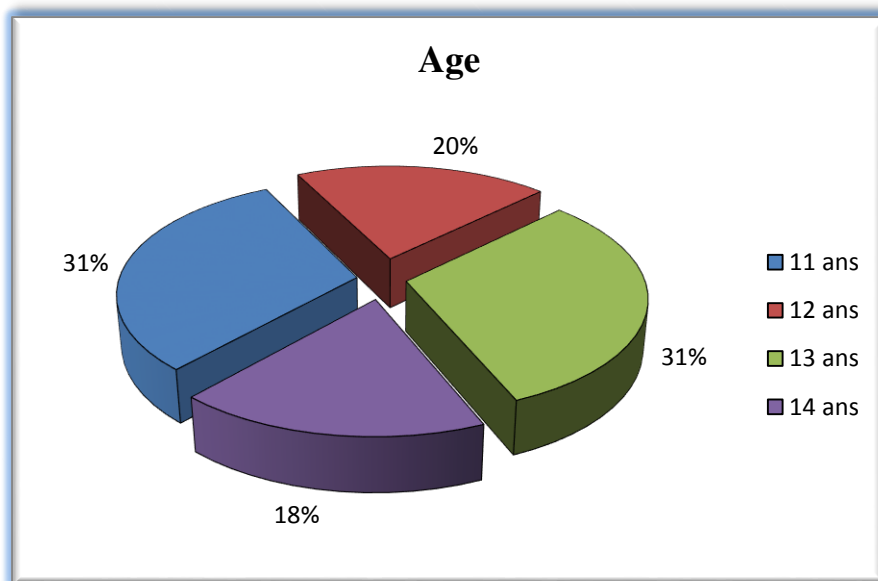


Figure V : Répartition par groupe d'âge

¹⁴² Arad, Caras-Severin et Timiș.

¹⁴³ Pour plus de détails, consultez le site <http://www.timis.insse.ro> (site en roumain).

Ces résultats montrent deux aspects : une spécificité du système d'enseignement, et le critère de la temporalité dans l'administration des questionnaires.

Dans le premier cas, les différences relevées entre les collégiens sont dues au fait que l'âge d'entrée à l'école primaire en Roumanie présentait une certaine flexibilité, les parents avaient le droit de choisir à partir de quel âge leurs enfants pouvaient aller à l'école : 6 ans ou 7 ans. Actuellement, la nouvelle réforme de l'enseignement rend obligatoire l'entrée à l'école à partir de 6 ans dans ce qu'on appelle « la classe préparatoire ».¹⁴⁴ Dans le deuxième cas, les différences entre les âges des collégiens s'expliquent par l'administration des questionnaires à la fin du semestre. Malgré ces différences, l'échantillon des élèves qui a répondu aux questionnaires est plutôt homogène ce qui est très important pour cette étude puisque les analyses des variables prendront en compte les âges des collégiens. Je vais affiner cette dernière observation dans l'analyse des entretiens semi-directifs.¹⁴⁵

3.2.1.1.3 Répartition par genre des répondants

(Question 2 - Annexe 6, page 354)

En ce qui concerne la variable « genre », la figure montre que 56% des élèves questionnés sont des filles et 44% des garçons.

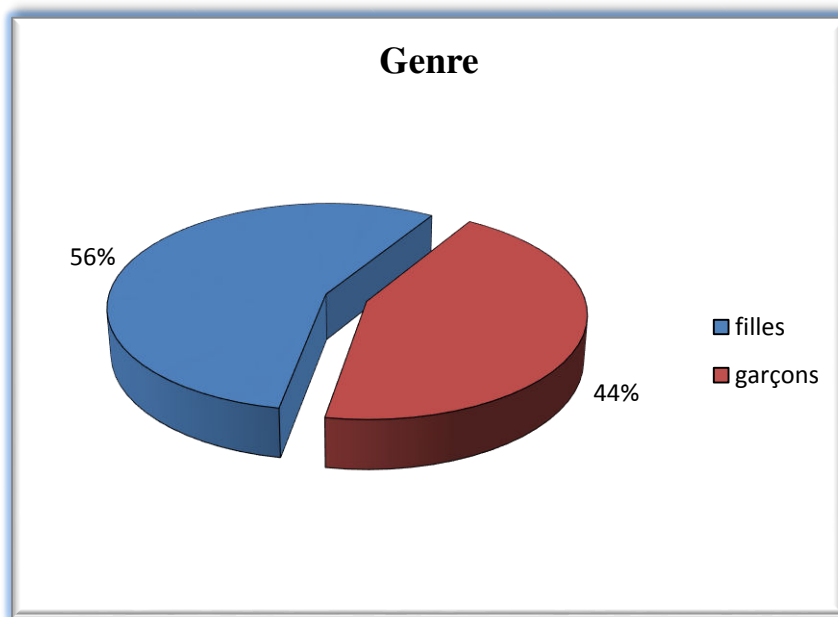


Figure VI : Répartition par genre

¹⁴⁴ Il s'agit d'une classe préparatoire dont l'objectif global est de familiariser les enfants au système scolaire proprement-dit qui commence à l'école primaire. Voir chapitre 1.2 pour une présentation détaillée du système d'enseignement roumain.

¹⁴⁵ Voir chapitre 3.2.4.

3.2.1.2 Variable 1 : Répertoire linguistique des élèves roumains
(Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8 – Annexe 6, page 354)

Q3 : Ma langue maternelle est

Les collégiens qui ont répondu à ce questionnaire ont indiqué le roumain comme leur langue maternelle. Malgré le passé historique fortement plurilingue de cette région, le nombre des individus ayant une autre langue maternelle s'est considérablement réduit. Comme je l'ai aussi démontré dans ma recherche de master,¹⁴⁶ ces langues minoritaires sont parlées surtout par les représentants de la troisième génération, à savoir les grands-parents des élèves questionnés.

Q4 : Les langues parlées dans ma famille.....

Les réponses à cette question me sont particulièrement utiles parce qu'elles confirment la diversité linguistique, formée tant de la langue maternelle que des autres langues, spécifiques à l'environnement de la région, c'est-à-dire le serbe, le hongrois et le bulgare et l'allemand d'une part, et de l'anglais, comme langue de la mondialisation.

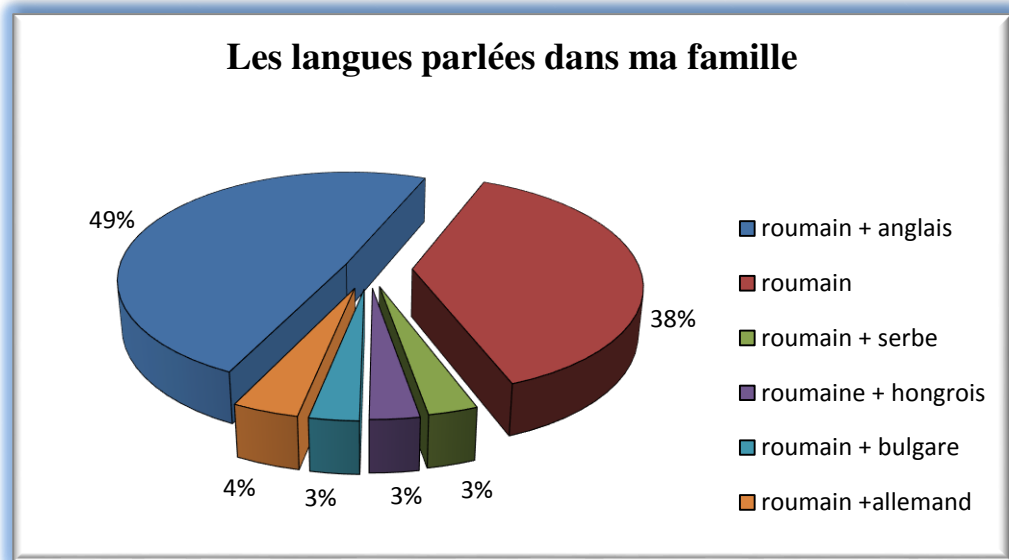


Figure VII Langues parlées dans le milieu familial

La figure VII montre également le statut privilégié de l'anglais dans le répertoire langagier des répondants puisque, pour la moitié de l'échantillon, cette langue est pratiquée dans l'environnement familial en même temps que la langue maternelle. Les langues des minorités nationales ont un statut inférieur, justifié par la diminution de leur influence dans la population du

¹⁴⁶ « Contribution à la caractérisation de l'environnement plurilingue de l'apprentissage des langues vivantes en Roumanie: le cas des élèves de la région de Timișoara ». 2008.

Banat, résultat qui correspond aussi aux données du dernier recensement. Toutefois, le fait que ces questionnaires ont été administrés dans des établissements scolaires où les langues des minorités nationales ne sont pas les langues de scolarisation¹⁴⁷ démontre que, pour l'autre moitié de l'échantillon, les langues minoritaires sont parlées, dans l'environnement informel, surtout dans le milieu familial. L'analyse des données fournies par les entretiens semi-directifs nous permettront de voir si l'apprentissage de ces langues conduit aussi au développement des stratégies d'apprentissages caractéristiques pour l'environnement informel.

Le pourcentage de 49% des élèves qui indiquent dans leurs réponses que le roumain et l'anglais sont les langues les plus utilisées à la maison, pourrait être expliqué, et ce que je vais vérifier aussi dans l'analyse des entretiens, par l'initiative d'un grand nombre de parents d'aider leurs enfants à apprendre cette langue. Cette démarche mène, dans la majorité des cas, à un engagement particulier de la part des parents par rapport à l'apprentissage de l'anglais¹⁴⁸.

Q5 : La langue que je préfère parler.....

Cette question permet d'établir une hiérarchie d'ordre qualitatif dans le répertoire linguistique des élèves en s'appuyant sur un indicateur d'ordre affectif : « les langues que je préfère parler ». Comme le montre la figure VIII ci-dessous, la langue préférée de la majorité des élèves roumains est leur langue maternelle, suivie par l'anglais. Je constate aussi que les répondants citent plus de langues que celles qu'ils pratiquent dans le milieu familial, ce qui peut signifier que les adolescents montrent de l'intérêt et pratiquent des langues dans des environnements en dehors de l'école et de leur famille.

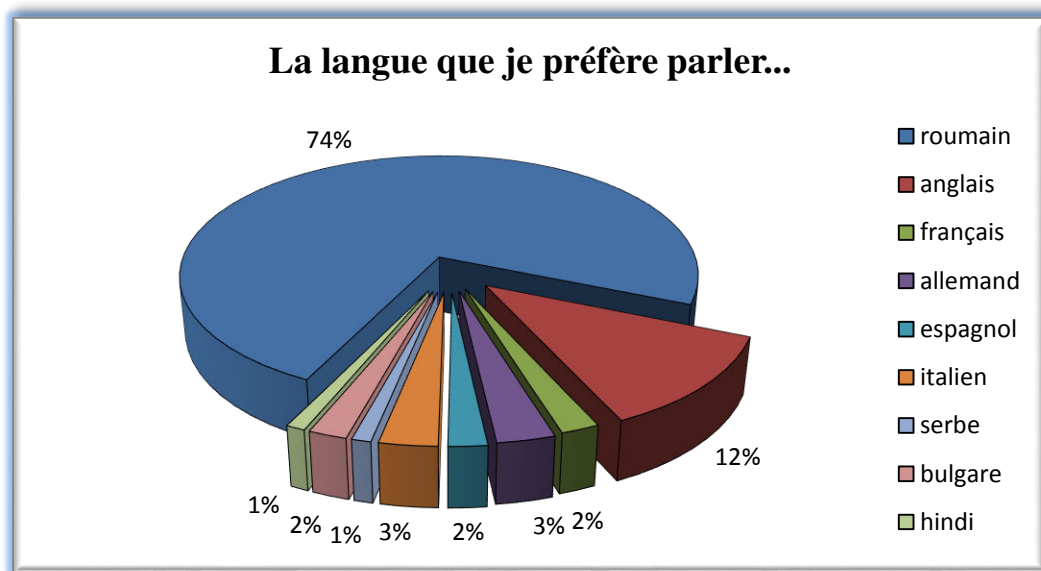


Figure VIII : Langue(s) préférée(s) par les adolescents roumains

¹⁴⁷ Il faut préciser néanmoins qu'il y a des écoles dans lesquelles l'enseignement est dispensé en langues des minorités nationales.

¹⁴⁸ Voir, par exemple, les cours optionnels d'anglais dispensés dans les écoles maternelles, surtout à la demande des parents.

L'apprentissage de l'anglais se détache significativement des autres langues, ce qui montre que l'anglais n'est pas seulement une donnée spécifique de l'environnement informel et que les élèves qui l'apprennent semblent avoir un lien affectif avec cette langue.

Q6 : La langue que j'aimerais apprendre.....

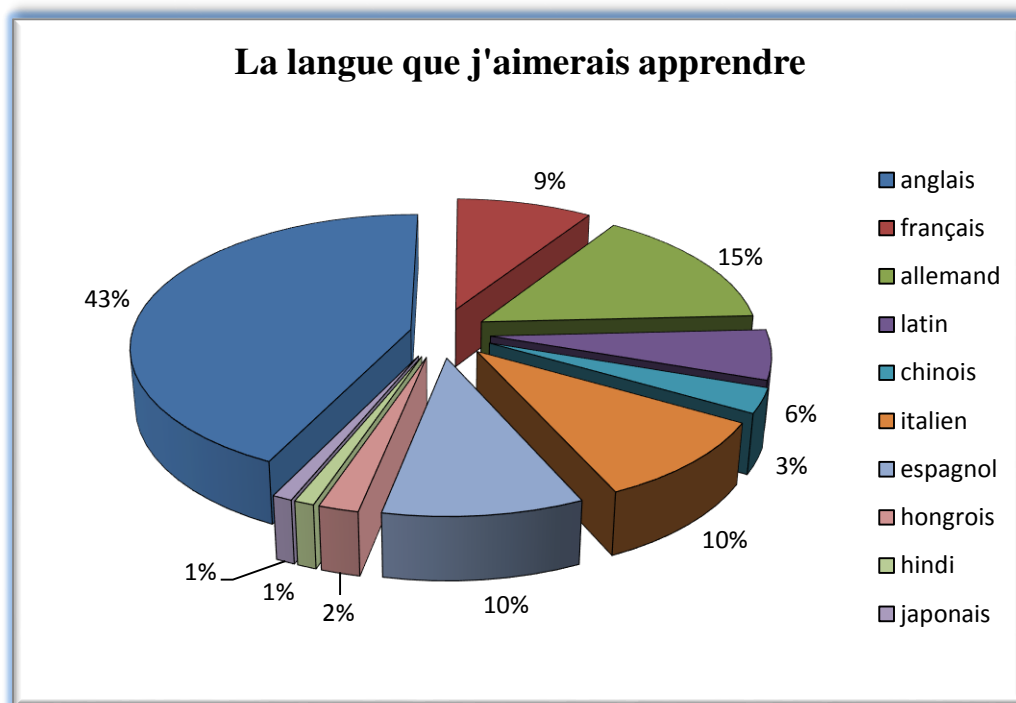


Figure IX : Langue(s) que les élèves aimeraient apprendre

Selon les réponses des collégiens interrogés, l'anglais, avec un taux de 43%, est la langue qu'ils aimeraient le plus apprendre tandis que l'allemand, l'espagnol ou l'italien, avec des taux de 15% et 10%, sont significativement moins citées quand ils se projettent dans l'avenir. Il est intéressant de remarquer la référence à l'apprentissage de l'italien et de l'espagnol au niveau des préférences des élèves bien que ces langues ne soient pas enseignées dans la majorité des établissements scolaires.¹⁴⁹ En reliant ce résultat à celui de la question précédente, je constate une grande diversité dans l'éventail des langues citées par les répondants et un écart entre les souhaits des apprenants et les possibilités d'apprentissage offertes par l'environnement formel.

Ces résultats confirment partiellement¹⁵⁰ mon hypothèse selon laquelle l'anglais bénéficie d'une position particulière, au niveau affectif, dans le système de représentations des élèves. La

¹⁴⁹ Font exception les établissements scolaires qui ont des programmes d'apprentissage spécifiques : espagnol ou italien intensif.

¹⁵⁰ Je vais vérifier à nouveau cette hypothèse par le croisement des données fournies par les questionnaires et par les entretiens.

suite de l'analyse des données permettra de vérifier l'impact de cette préférence sur leur sentiment d'efficacité et sur la prise en charge de leur apprentissage.

Néanmoins, ces données doivent être mises en relation avec les réponses à la question suivante Q7 concernant les langues vivantes apprises dans les établissements scolaires fréquentés par mon échantillon.

Q7 : Les langues que j'apprends à l'école

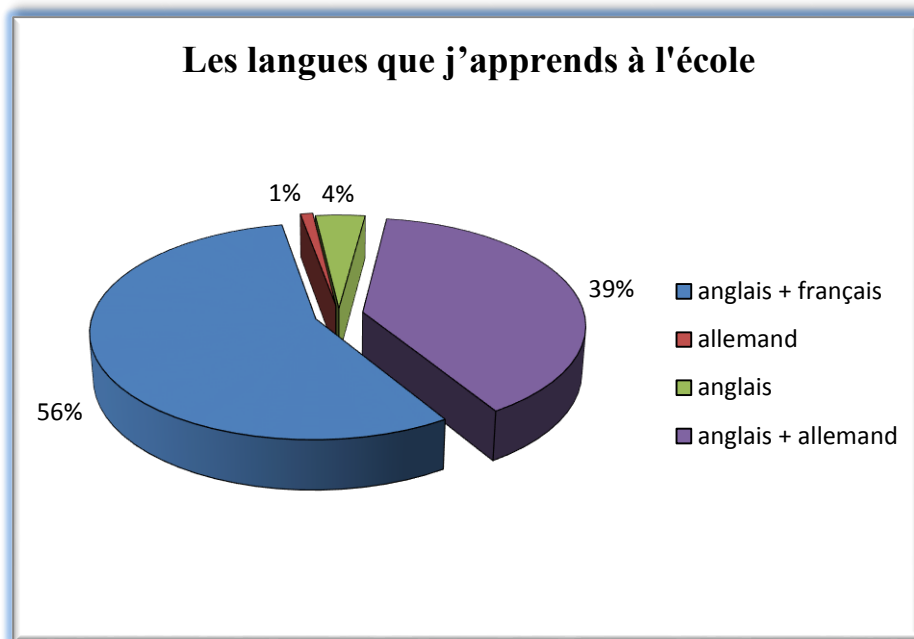


Figure X : Langues apprises à l'école

La figure X illustre la priorité donnée à l'anglais dans l'environnement formel. Comme je l'ai précisé dans le cadre méthodologique de la recherche, pour les élèves roumains de mon échantillon, la première langue étrangère apprise au collège est l'anglais tandis que la deuxième est le français ou l'allemand.¹⁵¹ Le choix de la deuxième langue étrangère se fait en fonction des préférences des élèves mais dépend également du nombre disponible d'enseignants et de la politique linguistique nationale.

Les réponses à la Q8 me fournissent des données sur le contact des élèves interrogés avec les langues vivantes dans l'environnement informel, ce dernier se découpant en plusieurs sous-environnements : la famille, les espaces culturels ou les endroits réservés aux jeunes, comme les clubs d'enfants, les associations de théâtre pour les enfants, etc.

¹⁵¹ La figure n° X illustre les langues mentionnées par les élèves. J'observe qu'ils ne font pas de relation entre le français et l'allemand.

Q8 : Avant d'entrer à l'école

Tableau IX : La pratique des langues avant l'entrée dans l'environnement formel

Je parlais	le serbe	le hongrois	l'allemand	l'anglais	le français	autres langues
pas du tout	93%	92%	82%	50%	90%	87%
avec mes parents	6%	3%	6%	19%	4%	-
avec mes grands-parents	-	4%	-	-	3%	-
dans un centre culturel	-	1%	2%	7%	-	-
dans un espace jeunes	-	-	-	2%	-	-
autres endroits	1%	-	10%	22%	3%	13%

Cette question se réfère aux langues autres que le roumain, pratiquées dans l'environnement informel. Les réponses présentées dans le tableau ci-dessus indiquent le niveau de pratique de ces langues dans divers contextes sociaux :

- A. un pourcentage très élevé des adolescents a répondu négativement à cette question (sauf en ce qui concerne le cas de l'anglais), ce qui me conduit à affirmer que la langue maternelle reste la langue la plus utilisée dans l'environnement informel et à nuancer sa dimension plurilingue puisque les réponses mettent en évidence que la pratique d'autres langues avant l'entrée à l'école concerne un pourcentage limité de répondants.
- B. l'importance de l'interaction élèves-parents pour l'apprentissage de l'anglais (19%), serbe et allemand (6%), français (4%) et hongrois (3%) me mène à constater que dans l'environnement informel, avant l'entrée à l'école, la pratique et/ou l'apprentissage de l'anglais est favorisé.
- C. l'apprentissage de l'anglais a une position particulière dans toutes les rubriques mentionnées dans le tableau XII ; les élèves questionnés ont indiqué qu'ils parlaient l'anglais avant l'entrée à l'école¹⁵² tandis qu'un taux de 19% a précisé l'interaction avec leurs parents comme faisant partie de leur apprentissage de l'anglais dans l'environnement informel. Parmi les autres endroits où ces élèves pratiquent la langue les réponses mentionnent : l'école maternelle (15 élèves sur 100 élèves), les cours particuliers (5 élèves sur 100 élèves) ou les pays étrangers (2 élèves sur 100 élèves). L'apprentissage de l'anglais

¹⁵² C'est-à-dire, avant 6 ou 7 ans.

à l'école maternelle n'est pas inclus dans les programmes officiels mais dans la liste des activités optionnelles à côté des activités artistiques, sportives et/ou langues étrangères. Je vérifierai à travers l'analyse des entretiens dans quelle mesure ce type d'apprentissage a influencé le parcours langagier des élèves.

- D. Ces réponses montrent une différence de statut notable entre le statut de l'anglais et les autres langues. Les élèves questionnés ont été familiarisés très tôt avec des langues vivantes historiquement enracinées dans leur environnement géographique (le serbe, le hongrois et l'allemand).

Synthèse des données sur la variable « répertoire linguistique des élèves »

Au niveau de la première variable analysée l'analyse des données fait apparaître les caractéristiques suivantes :

- l'anglais est la langue étrangère la plus citée dans les préférences linguistiques des élèves ;
- l'anglais est présent dans leur répertoire linguistique à la fois en tant que langue apprise dans l'environnement informel et dans l'environnement formel ;
- l'importance des minorités nationales a beaucoup diminué ;
- les collégiens manifestent de l'intérêt pour l'apprentissage d'autres langues qui ne font pas l'objet d'apprentissage formel.

3.2.1.3 Variable 2. Perception du statut de l'anglais chez les apprenants roumains

(Q9, Q10, Q11, Q12 – Annexe 6, page 354)

Les questions 9, 10 et 11 relèvent les représentations des élèves sur le statut de l'anglais. Je vais les traiter différemment dans cette analyse pour mettre en relation l'importance que les élèves accordent à l'apprentissage de l'anglais en lien avec les environnements d'apprentissage, formels, non-formels et informels.

Q9 : Pour moi, apprendre l'anglais c'est (entourez la réponse qui est la plus appropriée)

4 très important 3 important 2 peu important 1 pas important du tout

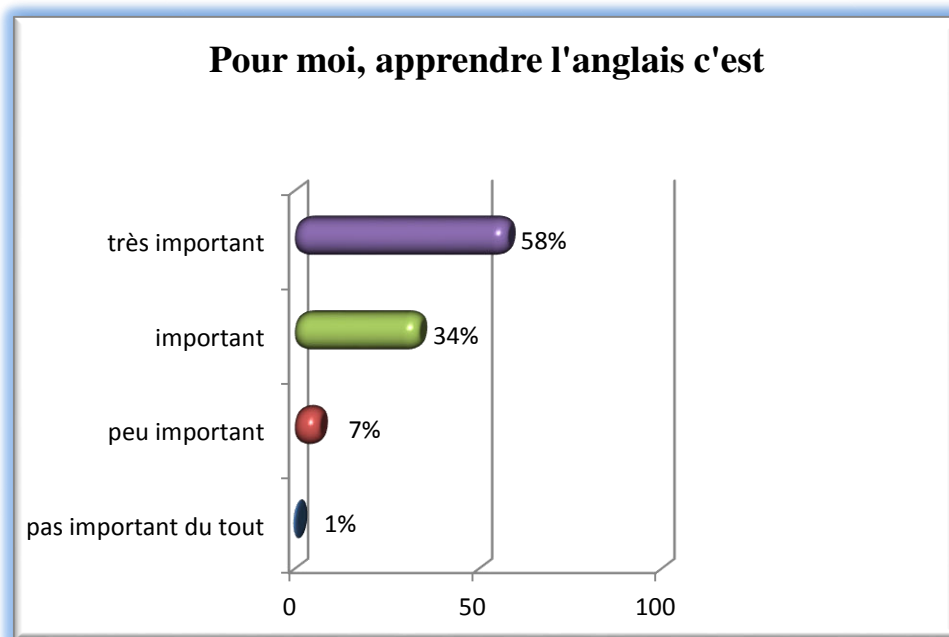


Figure XI : Degrés d'importance de l'apprentissage de l'anglais chez les collégiens roumains

Si l'on regroupe les réponses « important » et « très important » 92 élèves sur 100, soit 92% s'accordent sur l'importance de cette langue. Sur ces 92%, plus de la moitié (58) pensent qu'il est très important d'apprendre l'anglais et 1/3 pense que c'est important.

Ces pourcentages élevés et très positifs sont liés aux influences de l'environnement et des communautés dans lesquelles ces élèves s'engagent dans des activités diverses d'apprentissage de l'anglais. Ils reflètent aussi la priorité donnée à l'enseignement de l'anglais dans l'environnement formel.

La question suivante dresse un tableau de connotations positives et négatives que les élèves attribuent à l'apprentissage de l'anglais dans des environnements différents.

Q10

Tableau X : Perception de l'indicateur « facilité » d'apprentissage de l'anglais

Facilité de l'apprentissage de l'anglais	à l'école	sur Internet	à la télé	Autres
	36% ¹⁵³	29%	27%	22%

Le pourcentage de 36% montre que pour un certain nombre d'élèves l'apprentissage

¹⁵³ Il faut préciser que les élèves ont coché plusieurs cases pour chaque indicateur. Il s'agit donc des réponses multiples.

scolaire est facile. L'Internet et la télévision représentent des sources de pratique de l'anglais associées au même indicateur « facile ». Dans la catégorie « autres » endroits où l'apprentissage de l'anglais ne suppose pas un degré élevé de difficulté, les répondants ont également inclus dans cette catégorie les activités spécifiques à l'environnement virtuel, à savoir les jeux sur l'ordinateur ou Facebook ; la musique, la radio, la lecture et les voyages à l'étranger.

Le pourcentage d'élèves qui pensent que l'école est un environnement qui facilite leur apprentissage montre que les apprentissages scolaires, systématisés et contrôlés, sont perçus des appuis dans le développement des compétences en langue vivante pour un nombre réduit d'apprenants. L'analyse de la première colonne du tableau montre une certaine homogénéité entre l'environnement formel, l'école, les environnements non-formels et informels d'apprentissage, y compris l'environnement virtuel. Cette observation me mène à constater que les environnements divers, à des degrés similaires, offrent des outils et des situations qui facilitent l'apprentissage de l'anglais, en créant par conséquent, des affordances multiples.

Tableau XI : Perception de l'indicateur « utilité » d'apprentissage de l'anglais

Utilité de l'apprentissage de l'anglais	à l'école	sur Internet	à la télé	autres
	51%	33%	29%	19%

La dimension « utilité » me paraît particulièrement intéressante puisqu'elle témoigne des perceptions nuancées des apprenants concernant l'utilité de l'apprentissage dans chaque environnement. D'après les réponses des élèves, 51% d'entre eux affirment que c'est l'apprentissage à l'école de l'anglais qui leur est le plus utile suivi par les apprentissages informels : 33% mentionnent Internet, 29% la télévision tandis que 19% indiquent « autres » environnements. Ces données confirment partiellement que l'environnement formel n'est pas l'endroit exclusif d'apprentissage de l'anglais et que la nouvelle génération de collégiens 33%, influencés par les médias et les outils de l'environnement virtuel, devient de plus autonome dans sa recherche de ressources d'apprentissage. Ces résultats confirment à nouveau mon hypothèse selon laquelle les apprentissages faits dans différents environnements sont complémentaires. Néanmoins, l'ensemble des réponses met en évidence la diversité des environnements d'apprentissages pour les collégiens questionnés. Sous le libellé « autres » 15 % des répondants ont ajouté des sous-environnements appartenant tant à l'environnement informel (jeux sur l'ordinateur, la rue, la maison, les voyages à l'étranger, les amis, la radio, « our world ») qu'à l'environnement non-formel (les cours particuliers, les centres culturels ou les écoles de langues privées).

Tableau XII : Perception de l'indicateur « intéressant » d'apprentissage de l'anglais

« Intéressant » dans l'apprentissage de l'anglais	à l'école	sur Internet	à la télé	autres
	33%	51%	45%	15%

En ce qui concerne le critère « intéressant », 51% des élèves ont mentionné l'apprentissage sur Internet, 45% ont indiqué la télévision tandis que les pourcentages plus bas ont visé l'école (33%) ou d'autres endroits (15%). Cette répartition souligne l'attractivité des ressources multimédia et des nouvelles technologies par rapport à l'offre de l'environnement formel. L'intérêt des nouvelles technologies chez les collégiens peut aussi s'expliquer par leur dimension ludique.

En ce qui concerne l'indicateur « obligatoire » seulement 38% des collégiens associe cet indicateur à l'environnement formel. Si seulement 38% des collégiens perçoivent le caractère obligatoire de l'apprentissage de l'anglais à l'école, on peut en déduire que la majorité d'entre eux ne se pose pas de question sur cet apprentissage et que l'anglais fait partie des disciplines fondamentales obligatoires apprises à l'école. Cette analyse est confirmée par les réponses à la question 11 qui montrent l'importance accordée à l'anglais par 92 % des répondants.

Pour les deux derniers indicateurs, « difficile » et « ennuyeux », les résultats obtenus convergent : pour une minorité des collégiens les ressources d'apprentissage disponibles sur Internet et à la télévision sont difficiles à utiliser et/ou peu intéressantes.

Pour conclure, les perceptions des élèves concernant l'importance de l'apprentissage de l'anglais Q9 et son caractère obligatoire Q10 mettent en évidence le statut prioritaire de cet apprentissage dans leurs perceptions. Les pourcentages élevés en ce qui concerne les indicateurs « facilité », « utilité », « intéressant » montrent l'engagement des collégiens dans l'apprentissage de l'anglais dans les divers environnements.

Dans la question suivante Q11, j'ai proposé aux élèves de s'auto-évaluer et d'indiquer leur niveau d'anglais. Comme le montre la figure ci-dessous, 83% des collégiens pensent que leur niveau est « assez bon » ou « bon » tandis que seulement 8% apprécient leur niveau comme « très bon » et 9% « pas du tout bon / mauvais ». Leurs représentations très positives de leur niveau peuvent être mises en relation avec la variété des environnements d'apprentissage qu'ils mentionnent et sont une première indication de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Le rapport équilibré entre le nombre d'environnements dans lesquels les élèves disent qu'ils apprennent l'anglais et le taux élevé sur la perception de leur niveau indique une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle de la part des élèves : être exposé à l'anglais à l'école, pendant le temps libre, pendant les vacances, dans la vie quotidienne confère aux collégiens le sentiment d'une amélioration de leur niveau de langue.

En conclusion, les pourcentages obtenus pour les différents indicateurs font ressortir les connotations positives associées à l'apprentissage de l'anglais dans les différents environnements. Les pourcentages faibles associés aux indicateurs dépréciatifs « obligatoire », « difficile », « ennuyeux » peuvent être interprétés comme la marque de leur relative indifférence à l'égard de l'apprentissage de l'anglais.

Les réponses à cette question sont aussi liées aux résultats de la Q12 et seront approfondies dans l'analyse des entretiens pour faire apparaître les raisons qui se trouvent derrière ces représentations.

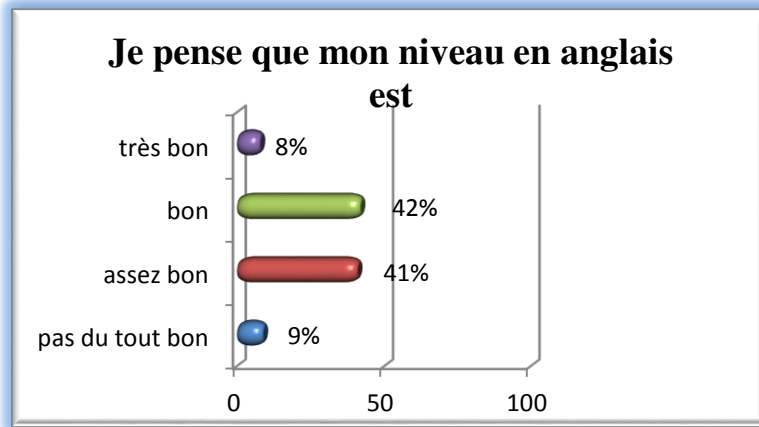


Figure XII : Appréciation du niveau d'anglais

Le but de la Q12 Ce qui compte le plus pour moi pour connaître mon niveau en anglais est de réaliser une constellation des éléments, de proposer une série de critères qui facilitent l'auto-évaluation de la part de l'apprenant.

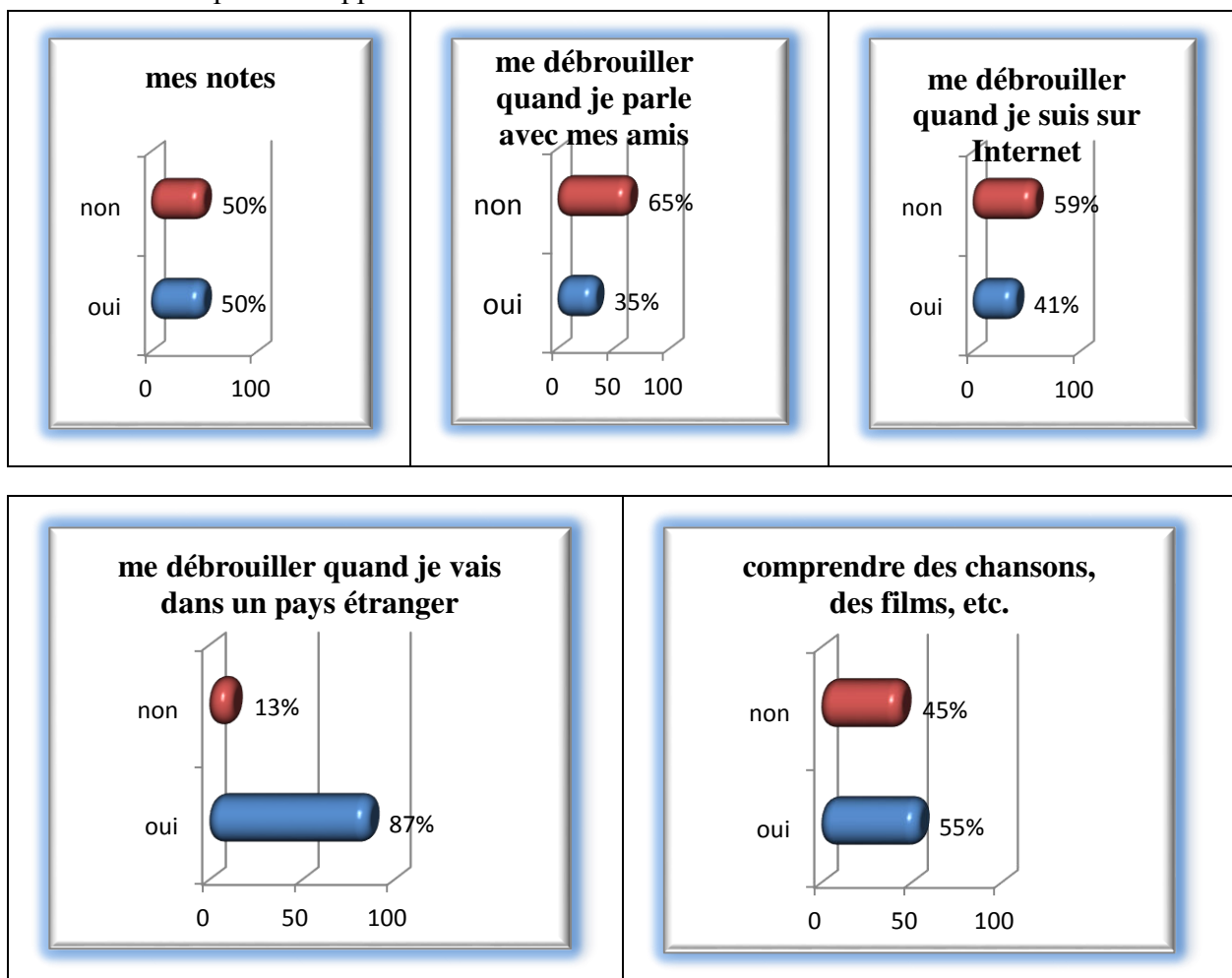


Figure XIII : Indicateurs de l'évaluation du niveau de langue

Selon la figure ci-dessus, pour 87% des élèves questionnés leur niveau d'anglais se vérifie à travers les interactions sociales à l'étranger, ce qui indique une sensibilisation particulière des collégiens à l'importance accordée à l'apprentissage de l'anglais au niveau global. Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus, indiquent, que pour la majorité d'entre eux, le critère de la pratique et du savoir-faire, lié à la capacité d'agir, est plus importants que la note attribuée par l'enseignant dans l'environnement formel.

Toutefois, cette analyse sera développée dans les entretiens avec les élèves, dans leurs réponses concernant leurs expériences langagières et culturelles à l'étranger.

D'autre part, la compréhension des chansons et des films, choisie par 55% des collégiens questionnés comme un critère d'évaluation confirme l'importance de la dimension affective et de l'élément *loisir* dans l'apprentissage des collégiens. L'apprentissage de l'anglais n'est pas un but en soi mais il est étroitement lié aux activités et aux passetemps des apprenants.

Les interactions verbales avec les amis (35%) et la navigation sur Internet (41%) montrent des pourcentages plus modérés qui seront explicitées dans le prochain chapitre. Néanmoins, à ce niveau de l'analyse, ce pourcentage de 35% est justifié par le fait que la majorité des amis des répondants sont des roumains, ce qui est confirmé aussi par les réponses à la Q5 (*les langues que je préfère parler*) : 74% des collégiens ont indiqué le roumain et seulement 12% l'anglais.

Dans l'environnement formel, l'apprentissage de l'anglais est lié à des savoirs et à des compétences tandis que dans l'environnement informel, il est lié au savoir-faire.

Synthèse des représentations des élèves sur la variable « statut de l'anglais »

Ce niveau d'analyse de la variable souligne que :

- pour la majorité des collégiens (92%) l'apprentissage de l'anglais est une activité fondamentale ;
- l'Internet et la télévision sont représentés comme les ressources d'apprentissage de l'anglais les plus intéressantes ;
- un pourcentage élevé des collégiens roumains interrogés (83%) jugent leur niveau d'anglais bon ou très bon.

3.2.1.4 Variable 3. Les conditions de l'apprentissage informel par rapport à l'apprentissage formel

(Q13, Q14, Q15, Q16, Q17 – Annexe 6, page 355)

Pour les cinq questions qui figurent dans cette partie, les élèves interrogés sont invités à indiquer les endroits ou les situations dans lesquelles ils utilisent l'anglais, et aussi les personnes avec qui les collégiens sont en interaction dans cette démarche d'apprentissage.

La visualisation de la Q13 ci-dessous est une représentation des données recueillies pour la première question.

Tableau XIII : Quelques environnements d'apprentissage de l'anglais

J'apprends l'anglais	souvent	parfois	rarement	jamais
lorsque je lis les annonces publicitaires	9%	40%	37%	14%
lorsque je joue sur mon ordinateur, sur Internet	63%	27%	8%	2%
lorsque j'écoute des chansons en anglais	69%	19%	8%	4%
lorsque je regarde la télévision en anglais	42%	34%	20%	4%
lorsque je lis des articles divers en anglais	6%	27%	40%	27%
lorsque je lis des articles sur ce qui se passe dans d'autres pays	8%	26%	37%	29%
lorsque je fais d'autres activités	35%	-	-	-

L'analyse des réponses à cette question fait apparaître les ressources de l'environnement informel majoritairement utilisées par les élèves, Internet et la télévision et les activités associées à l'apprentissage de l'anglais, la compréhension des chansons et les jeux sur l'ordinateur, 69% et 63% des répondants faisant ces activités SOUVENT. Ces réponses confirment les réponses données à la Q12, la musique et Internet occupant une place importante dans les loisirs des adolescents. Elles montrent ainsi que dans l'apprentissage de l'anglais, la dimension audio-visuelle et la facilité de manipulation des outils représentent des éléments très importants dans leur motivation et engagement dans les activités quotidiennes.

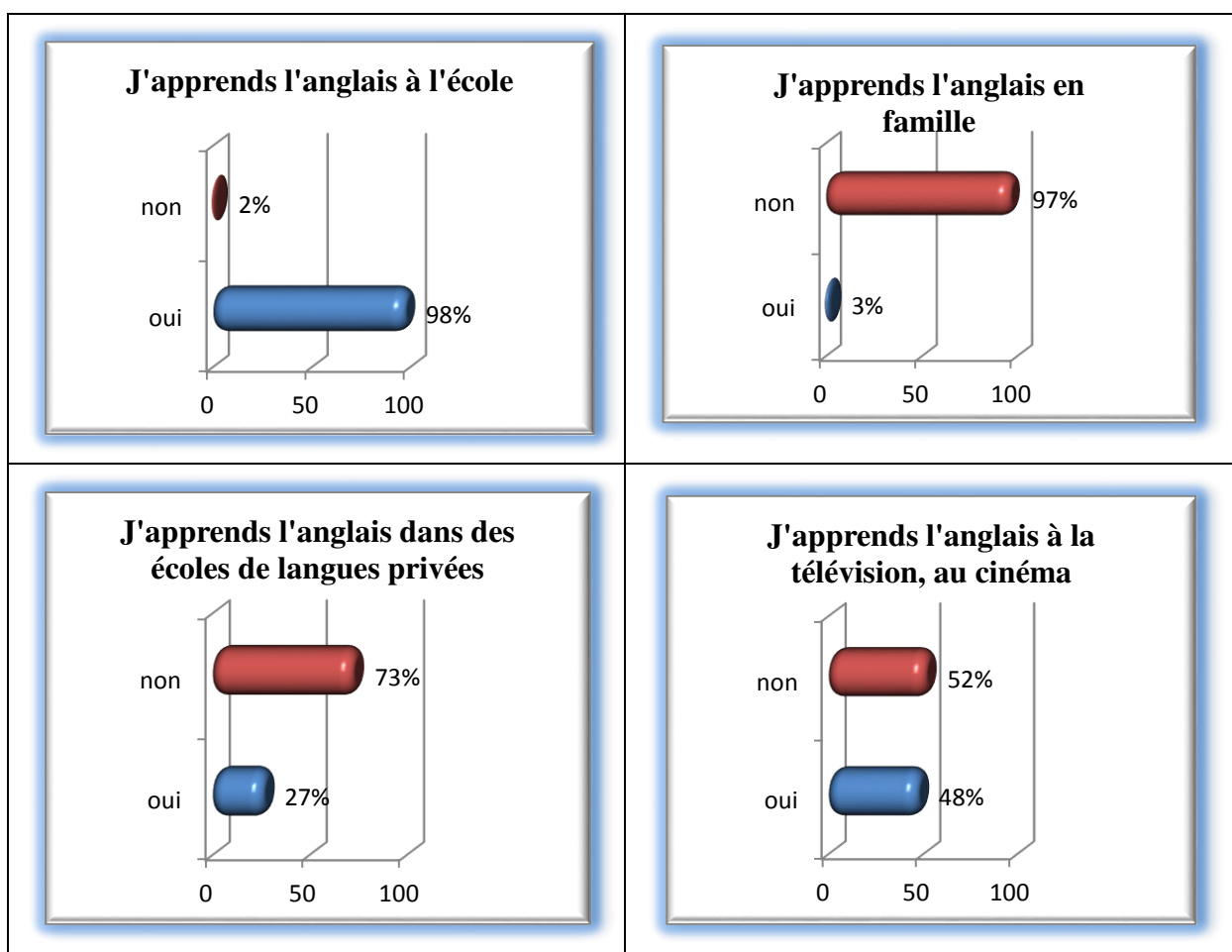
Comme le montre la comparaison des données dans le tableau XVI, la lecture d'articles en anglais, quel que soit le contenu des articles, ne constitue pas une activité pratiquée régulièrement par les collégiens roumains : 40% des enquêtés lisent RAREMENT des articles en anglais tandis que 27% ne le font JAMAIS. Au niveau de la lecture à titre d'information sur la culture ou la vie dans d'autres pays, 37% des élèves affirment qu'ils lisent ces articles RAREMENT et 29% ne lisent JAMAIS. Ce thème de la lecture en anglais sera approfondi dans les entretiens semi-directifs pour voir, par exemple si ce choix dépend du type de documents : articles, magazines, romans, etc.

La figure ci-dessus montre aussi des pourcentages assez homogènes en ce qui concerne le contact avec la télévision et le visionnage des émissions en anglais. En accord avec les réponses à la Q12, les réponses à cette question situent la télévision parmi les médias qui choisies par les collégiens roumains comme moyens d'apprentissages de l'anglais : 42% mentionnent qu'ils regardent des émissions en anglais SOUVENT et 34% des élèves le font PARFOIS. Il convient d'ajouter que la politique de la diffusion culturelle en Roumanie permet le visionnage en version originale des films et des émissions en langue étrangère.

Dans la rubrique AUTRES, j'ai groupé les résultats comme suit : lecture des romans en

anglais (6% des élèves indiquent qu'ils le font SOUVENT), voyages dans des pays étrangers¹⁵⁴ (2% des répondants), participations dans des partenariats avec d'autres écoles (5%), visionnage des films avec ou sans sous-titres (8%) et prise de contact avec d'autres personnes (8%) : « je parle avec des gens d'un autre pays », « je parle avec mes amis à l'étranger par Internet », « je parle avec les parents qui sont ailleurs », « je parle avec les personnes qui me rendent visite ». Ces pourcentages sont trop faibles pour être représentatifs et exploitables.

La Q14 interroge les élèves sur le lien qu'ils perçoivent entre l'apprentissage de l'anglais et les diverses composantes des environnements d'apprentissage formel, non-formel et informel. Selon les résultats de la figure XIV, les collégiens qu'ils apprennent l'anglais surtout à l'école (98%), ce qui indique que l'environnement formel avec toutes ses caractéristiques¹⁵⁵ constitue l'espace d'apprentissage fondamental pour la *quasi*-totalité des collégiens roumains.



¹⁵⁴ En croisant ces réponses avec les indicateurs sélectionnés par les élèves, notamment pour leur niveau, voir Q12, on constate que la dimension sociale de l'apprentissage joue un rôle fondamental. La façon dont les élèves s'engagent dans des situations communicationnelles à l'étranger représente tant une modalité d'améliorer leur niveau que de l'évaluer.

¹⁵⁵ Voir chapitre 2.2.2.

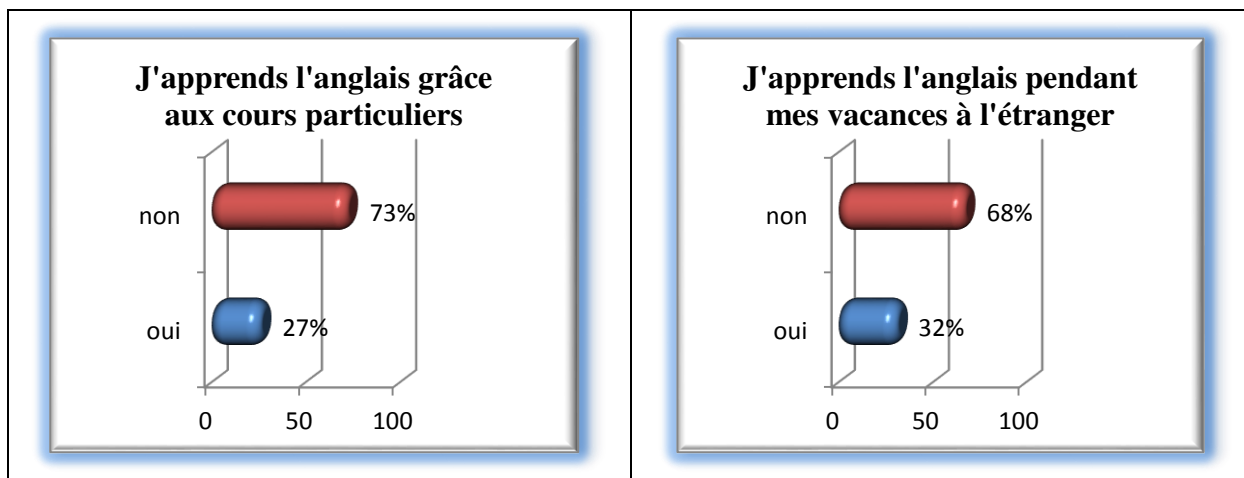


Figure XIV : Des micro-contextes d'apprentissage

Les écoles de langues privées (27%) et les cours particuliers (27%), représentent également des modalités d'apprentissages complémentaires non-négligeables, ce qui confirme en Roumanie le fonctionnement d'un environnement ni formel, ni informel et que j'ai qualifié de non-formel. De plus, ces réponses apportent des informations plus précises sur l'influence relative des micro-contextes d'apprentissage : le cinéma ou la télévision (48%) occupe une place importante dans la démarche d'apprentissage de l'anglais, pour 32% des collégiens roumains, les vacances à l'étranger représentent une source d'apprentissage. Parmi les 15% des élèves mentionnant qu'ils apprennent l'anglais dans d'autres endroits on peut remarquer : « sur Internet », « en écoutant des chansons », « en dehors, avec mes amis », « au travail de mon papa ».

La Q15 demande aux élèves de préciser l'identité de leurs interlocuteurs dans chacun de ces environnements : dans l'environnement formel, « mon professeur à l'école », « mes camarades à l'école », ou dans l'environnement informel, « mes parents », « des personnes qui ne parlent pas le roumain », « des amis sur Internet ». Selon les réponses des collégiens, l'enseignant d'anglais dans l'environnement formel est pour 86% d'entre eux l'interlocuteur privilégié, ce qui indique que dans leurs représentations la majorité des échanges en anglais se concrétisent avec ce dernier et confirme l'importance de l'apprentissage formel dans la pratique de la langue, soulignée dans les réponses précédentes.

Dans l'environnement informel, les pourcentages positifs les plus représentatifs désignent les échanges avec des personnes qui font partie de certaines communautés, notamment la communauté virtuelle, ou des milieux élargis dans lesquels les collégiens peuvent rencontrer des locuteurs qui parlent anglais en Roumanie ou à l'étranger. La prise en compte de ces interlocuteurs montre qu'à cet âge, l'apprenant passe des espaces d'expression plutôt clos et surveillés comme la famille, le cercle d'amis ou l'école vers des espaces ouverts tels les voyages à l'étranger, l'adhésion à des communautés virtuelles, etc.

Ces résultats illustrent aussi une certaine prise de conscience des élèves à l'égard des personnes qui facilitent leur apprentissage : ils sont conscients des potentialités des ressources humaines et matérielles présentes dans chaque environnement.

Tableau XIV : Formes de la présence de l'expert dans l'apprentissage de l'anglais

Je parle anglais	OUI
avec mon professeur à l'école	86%
avec mes camarades de classe	8%
avec mes parents	19%
avec des personnes qui ne parlent pas le roumain	47%
avec des amis sur Internet	51%

Le nombre très restreint d'élèves, 8%, pour qui leurs camarades de classe sont des interlocuteurs avec qui ils parlent anglais montre clairement la place limitée attribuée aux interactions orales en anglais au cours de l'apprentissage formel. La mise en relation de ces réponses avec le rôle essentiel donné à l'enseignant dans la première rubrique de Q15 fait ressortir le caractère frontal de l'apprentissage de l'anglais dans l'environnement formel pour les répondants. Cette caractéristique explique probablement leur intérêt pour d'autres environnements d'apprentissage où les échanges en anglais sont moins contraints.

Les réponses à la question suivante Q16 indiquent la fréquence avec laquelle ils parlent l'anglais tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel. J'observe un certain équilibre entre les réponses des élèves : 24 des enquêtés % mentionnant qu'ils parlent l'anglais « chaque jour », 20% des élèves parlent 4-6 fois par semaine tandis que 25% des répondants indiquent qu'ils parlent l'anglais de 2 à 4 fois par semaine. Comme le nombre d'heures d'anglais obligatoire à l'école est de 2, les réponses montrent que 23% des élèves parlent l'anglais de 1 à 2 fois par semaine, c'est-à-dire exclusivement en classe de langue. Néanmoins, la comparaison des pourcentages obtenus pour la fréquence de la pratique de la langue montre que, pour la majorité des répondants, cette pratique a lieu dans l'environnement informel ou non-formel.

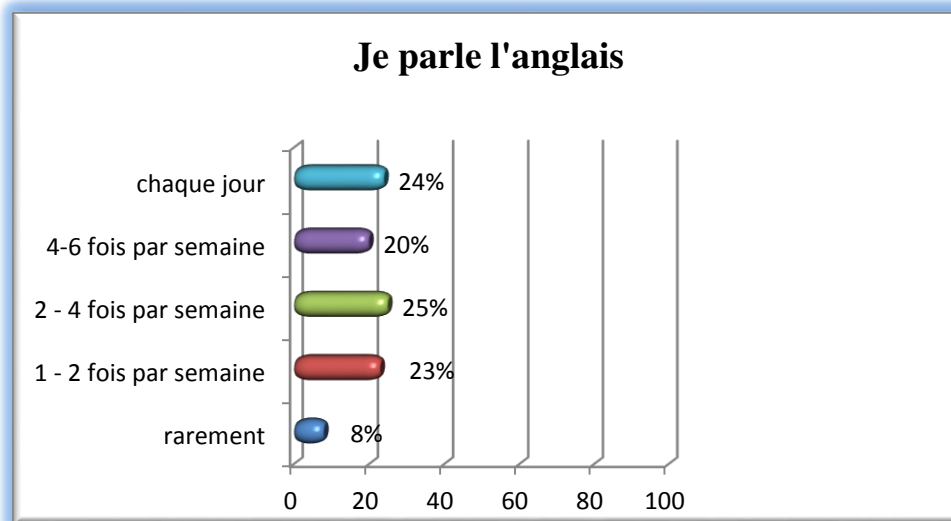


Figure XV : Fréquence de l'expression orale en anglais

La dernière question de cette partie permet de comparer quantitativement les perceptions des apprenants sur l'efficacité respective de l'apprentissage formel et de l'apprentissage informel. Cette comparaison permettra de faire ressortir des tendances indicatives compte tenu du sens des adverbes de quantité retenus pour les diverses rubriques. Pour la rubrique « beaucoup », les pourcentages obtenus montrent que 1/3 des apprenants pensent que l'apprentissage informel est très efficace. La comparaison des résultats pour la rubrique « assez », si l'on tient compte de sa connotation positive dans cette question, souligne la perception favorable de l'apprentissage formel par les 2/3 de l'échantillon interrogé, c'est-à-dire la majorité, tendance qui confirme les analyses des données obtenues pour Q10 (rubrique utilité) et Q14. Le pourcentage plus élevé de réponses pour l'apprentissage informel dans la rubrique « un peu » met en évidence l'apport de cet apprentissage, même s'il est limité. Le score le plus élevé dans les réponses des collégiens est celui qui montre qu'ils apprennent ASSEZ à l'école (67%), un résultat neutre mais avec une connotation positive néanmoins, ce qui rend l'interprétation plus difficile. Par ailleurs, 14% des enquêtés pensent qu'ils apprennent l'anglais BEAUCOUP à l'école alors que, avec un score similaire, 15% des sondés disent le contraire, UN PEU. Compte tenu du caractère obligatoire de l'apprentissage formel de l'anglais, ces pourcentages montrent l'efficacité de l'apprentissage même si l'appréciation reste neutre. Même si les scores sont moins significatifs, 3% des élèves pensent qu'ils apprennent TRES PEU à l'école par rapport à 11% en dehors de l'école. De plus, seulement 1% des collégiens pensent qu'ils n'apprennent PAS DU TOUT à l'école, le score en dehors de l'école étant plus élevé (7%). Les pourcentages correspondants à ces deux derniers indicateurs montrent que l'apprentissage de l'anglais à l'école occupe une place importante dans les représentations des collégiens. Les scores négatifs pour cette question sont très faibles par rapports aux scores attribués aux indicateurs BEAUCOUP et ASSEZ.

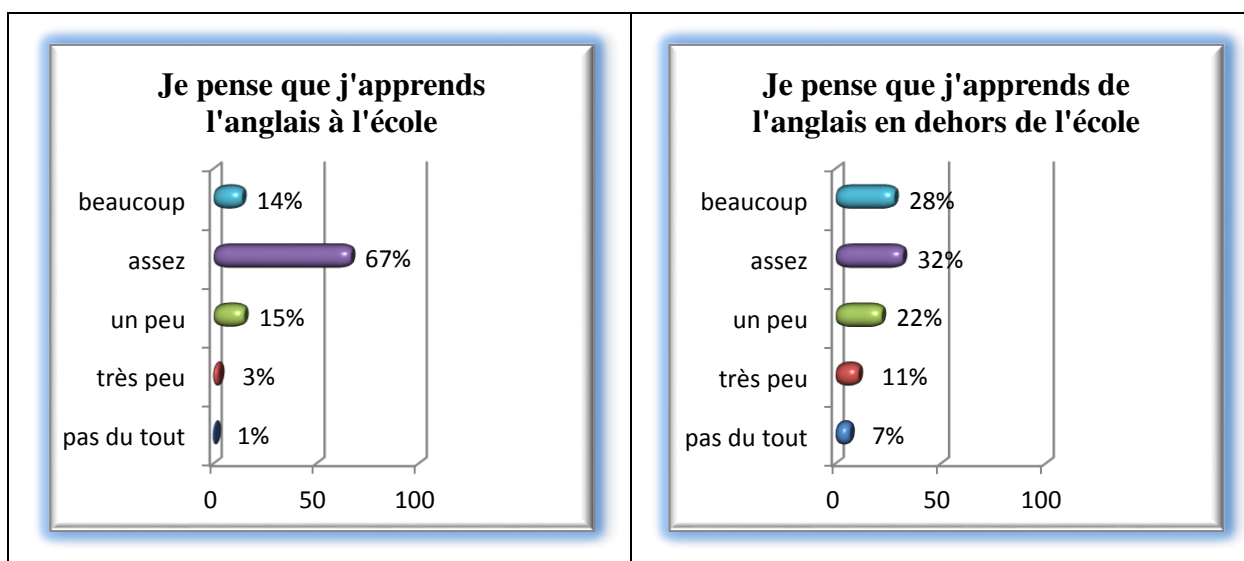


Figure XVI : Perception de l'apprentissage formel et informel de l'anglais au niveau quantitatif¹⁵⁶

¹⁵⁶ Je précise que j'ai demandé aux élèves de cocher seulement une seule rubrique pour les Q17 A et Q17B.

En employant la fonction « corrélation » du logiciel SPSS utilisé pour l'analyse de ces questionnaires, j'ai mis en relation la Q11 et la Q17 comme la visualisation ci-dessous l'indique.

Tableau XV: Corrélation entre la Q11 et la Q17
Corrélations

		Q11 : Je pense que mon niveau en anglais est...	Q17a : Je pense que j'apprends l'anglais à l'école	Q17b : Je pense que j'apprends de l'anglais en dehors de l'école
Q11 : Je pense que mon niveau en anglais est ...	Pearson Correlation	1	.221*	.360**
	Sig. (1-tailed)		.013	.000
	N	100	100	100
Q17a : Je pense que j'apprends l'anglais à l'école	Pearson Correlation	.221*	1	.039
	Sig. (1-tailed)	.013		.349
	N	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Q11+Q17a= $r(100)=.221, p<.05$ relation positive d'intensité moyenne, significative du point de vue statistique ;

Q11+Q17b= $r(100)=.360, p<.01$ relation positive d'intensité moyenne supérieure, significative du point de vue statistique.

Ces résultats statistiques montrent l'existence d'une relation très forte des représentations des élèves entre leur niveau d'anglais et leur apprentissage en dehors de l'école, ce qui indique une corrélation importante entre les apprentissages informels et les progrès dans la maîtrise de la langue. Par ailleurs, même si la corrélation entre le niveau de langue et son apprentissage à l'école est d'« intensité moyenne » les résultats aux questions précédentes ont montré que l'école occupe pourtant une place importante dans les représentations des élèves.

Dans la même lignée, l'analyse de la corrélation entre la Q16 et la Q17 confirme l'existence d'un lien très fort entre la fréquence de l'apprentissage de l'anglais et les environnements d'apprentissage informel comme le démontre le tableau ci-dessous. Néanmoins, la relation est moins forte entre les représentations des élèves entre la fréquence de leur apprentissage et l'environnement formel, relation justifiée aussi par le volume horaire faible accordé à l'apprentissage de l'anglais à l'école. Ainsi, en dehors de la classe, la diversité et la zone de potentialité des apprentissages de l'anglais sont élargies.

Tableau XVI : Corrélation entre la Q16 et la Q17

Corrélations

		Q16 Je parle l'anglais	Q17a Je pense que j'apprends l'anglais à l'école	Q17b Je pense que j'apprends de l'anglais en dehors de l'école
Q16 Je parle l'anglais	Pearson Correlation	1	-.012	.509**
	Sig. (1-tailed)		.452	.000
	N	100	100	100
Q17a Je pense que j'apprends l'anglais à l'école	Pearson Correlation	-.012	1	.039
	Sig. (1-tailed)	.452		.349
	N	100	100	100

Q16+Q17a= $r(100)=-.012$, $p>.05$ relation négative d'intensité faible, pas significative du point de vue statistique ;

Q16+Q17b= $r(100)=.509$, $p<.01$ relation positive d'intensité très forte, significative du point de vue statistique.

Synthèse des représentations des élèves

Cette partie de l'analyse des données réservée à l'étude de la variable « **représentations des apprentissages formels et informels** » souligne les points suivants :

- en ce qui concerne l'apprentissage informel, la majorité des collégiens questionnés mentionnent des activités qui les aident à apprendre l'anglais : l'utilisation de l'ordinateur et l'écoute des chansons ;
- l'école reste à la première place en tant qu'environnement d'apprentissage de l'anglais;
- l'environnement non-formel se situe comme un type d'apprentissage qu'on peut appeler « complémentaire », les écoles de langues privées et les cours particuliers contribuant à l'apprentissage ou à l'amélioration de la langue ;
- au niveau de la communication en anglais, l'enseignant à l'école reste la personne la plus fiable selon les représentations des collégiens roumains ;
- en comparant les deux modalités d'apprentissage, pour ce type de public, l'environnement informel offre de nombreuses possibilités d'apprentissage rapide et facile de l'anglais pour les collégiens roumains ;
- il y a une complémentarité implicite des deux environnements et aussi une prise de conscience de cette complémentarité.

3.2.1.5 Variable 4. Identification et analyse des stratégies d'apprentissage des collégiens roumains dans les divers environnements

(Q18, Q19, Q20 – Annexe 6, page 356)

La dernière partie du questionnaire est centrée sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel.

La finalité de la Q18 est d'analyser le degré d'autonomie des élèves en matière de d'apprentissage de l'anglais.

Tableau XVII : Repérage des indices de dépendance ou d'indépendance à l'interaction humaine

J'apprends l'anglais:	OUI
seul (e)	29%
avec l'aide de quelqu'un (enseignants, parents, amis, camarades de classe, voisins, etc.)	77%
avec l'aide de l'ordinateur (j'utilise Internet, consulte des dictionnaires en ligne, etc.)	61%
autres.....	13%

Les données du tableau ci-dessus laissent penser que les apprenants sont très dépendants d'une aide humaine (77%) ou matérielle (61%). Néanmoins, l'utilisation de ressources telles que l'utilisation d'un dictionnaire en ligne ou d'autres ressources matérielles disponibles peut être une marque d'autonomie, voir une stratégie d'apprentissage si elle leur permet de résoudre des problèmes liés à l'apprentissage de l'anglais. L'utilisation des nouvelles technologies devient ainsi complémentaire à l'aide fournie par l'expert.

La liste des stratégies d'apprentissage de l'anglais, adoptées par les répondants à l'école et en dehors de l'école, que j'ai établie à la suite des entretiens exploratoires met en évidence plusieurs types de stratégies d'apprentissage, notamment :

- des stratégies d'exposition et de recherche de contact avec la langue culture, qui font appel à la médiation d'un expert, l'enseignant à l'école ou une autre personne en dehors de l'école

et

- des stratégies autonomes telles que

Même si la lecture ne constitue plus une activité importante pour la génération web 2.0 par rapport à d'autres, elle est néanmoins mentionnée par les élèves questionnés comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau XVIII : La lecture dans l'apprentissage de l'anglais

je lis des histoires, des romans, etc. en anglais choisi	OUI
<input type="checkbox"/> par moi	32%
<input type="checkbox"/> par mes parents	4%
<input type="checkbox"/> par mes amis	4%
<input type="checkbox"/> autres personnes.....	8%

On retrouve la dimension affective dans les stratégies d'apprentissage mentionnées, notamment dans le choix des livres, de chansons, de films, de jeux et de la messagerie électronique pour communiquer avec leurs amis.

- 77% des questionnés écoutent des chansons en anglais et cherchent les paroles sur Internet : repérage des formes et traduction, notamment des stratégies de compréhension ;
- 81% des élèves regardent des films en version originale et essaient de les comprendre, des stratégies de compréhension globale ;
- 60% des répondants parlent sur messagerie électronique avec des amis et ils emploient des mots en anglais, ce qui implique l'adoption de stratégies qui font appel à des ressources variées telles que les émoticônes ou les images, stratégies qui peuvent déboucher sur un langage hybride¹⁵⁷, multi-modal ;
- 55% des élèves font appel au manuel, dictionnaires, Internet, etc.

L'objectif de la dernière question Q20 est d'étudier l'existence des liens qu'ils tissent entre les apprentissages dans les divers environnements 38% des élèves indiquent qu'ils emploient TRES SOUVENT en classe de langue des mots et SOUVENT des phrases appris dans l'environnement informel tandis que 43% indiquent qu'ils ré emploient SOUVENT des mots. Ces résultats, qui s'expliquent par la récurrence des items lexicaux utilisés notamment dans les jeux vidéo ou l'utilisation des ordinateurs, mettent en évidence les transferts qu'ils effectuent entre l'environnement informel et l'école. Cette récurrence facilite la mémorisation des mots simples ou des phrases rencontrés au cours des jeux sur Internet, par exemple ou lors de l'écoute de chansons ou de films. Un pourcentage significatif d'élèves, 24% TRES SOUVENT et 44% SOUVENT, déclarent ré-utiliser en classe de langues des informations de diverse nature, recueillies en dehors de l'école.

¹⁵⁷ Son utilisation dans une tâche d'écriture sera vérifiée dans le travail du blog.

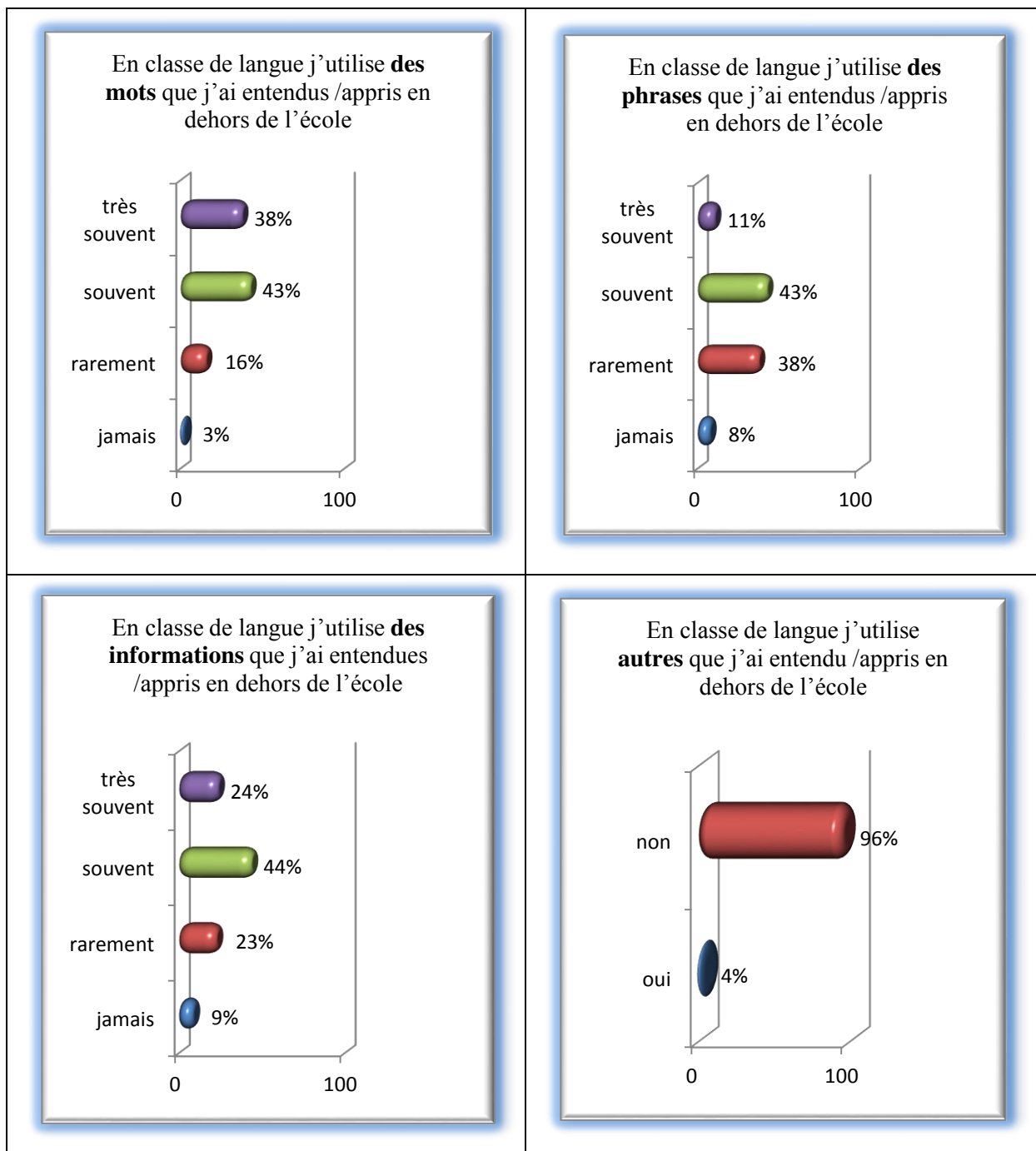


Figure XVII : Transfert des apprentissages de l'environnement informel vers l'environnement formel

Dans la rubrique « autres » les répondants ont inclus des chansons, des titres de livres ou d'autres ouvrages, « des idées » ou « des principes ». Ces résultats font ressortir l'intérêt des acquis extérieurs à l'école et leur valorisation en classe de langue. Les apprentissages effectués en dehors de l'école ne sont pas des apprentissages « parallèles », ils sont réinvestis dans les activités d'apprentissage en classe de langue. Ce réinvestissement suggère une certaine prise de conscience

de leur part des savoirs développés dans l'environnement informel même si ces savoirs sont limités. Les Q20A et Q20B visent à obtenir des données sur le rôle des enseignants et leur intervention dans la mise en valeur de ces liens entre les environnements.

Q20A Mes professeurs m'encouragent à les utiliser pendant les classes d'anglais

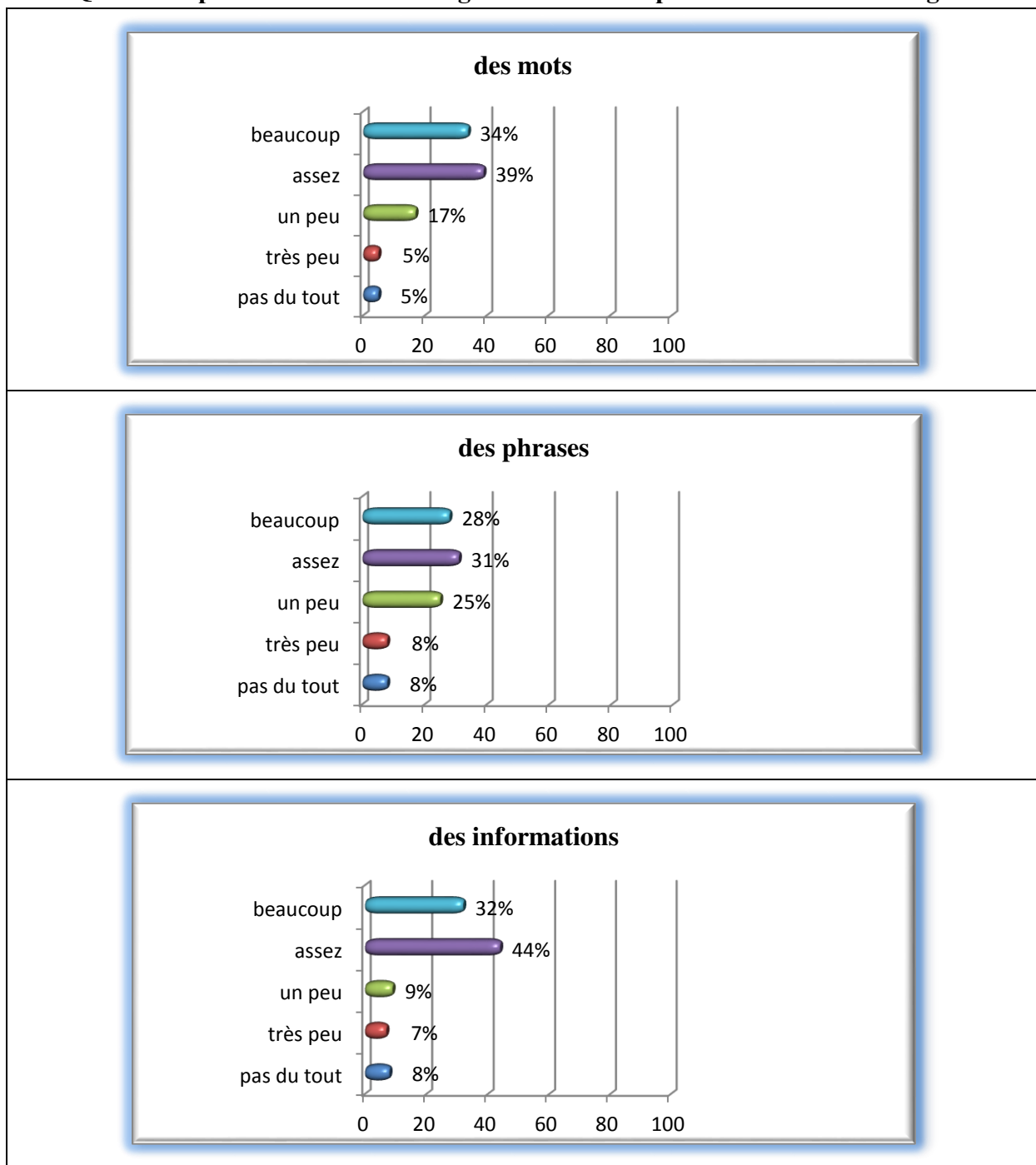


Figure XVIII : Attitudes des enseignants à l'égard du transfert de l'apprentissage informel vers l'apprentissage formel

Les résultats ci-dessus coïncident avec les réponses à la question précédente. Selon les élèves, les enseignants aussi encouragent l'emploi des mots et des informations en anglais acquis en dehors de la classe. On peut penser que cette réactivation, stimulée par les enseignants, contribue ainsi à la cohérence et à l'appropriation des apprentissages, le travail, plus ou moins conscient ou pas, effectué par les apprenants en dehors de la classe de langue est pris en compte par leurs enseignants. Les réponses concernant le transfert de phrases ou d'information montrent que malgré les encouragements des enseignants. Les élèves font plus facilement le transfert des groupes linguistiques minimaux, de type « mots » que de structures plus complexes. Ces encouragements mettent en évidence une prise de conscience de la part des enseignants des savoirs informels acquis par les élèves et leur préoccupation d'établir des croisements entre les apprentissages de l'environnement formel et l'environnement informel. La prise en compte et la valorisation stimule les apprentissages dans l'environnement informel.

La Q20 B oriente cette démarche quantitative vers la mise en valeur de ces transferts de l'environnement informel vers l'environnement formel. La question qui m'intéresse est de voir si le travail d'apprentissage informel, mené consciemment ou pas par les apprenants, est repéré et valorisé par l'enseignant en classe de langue. En effet, les réponses apportent quelques éléments sur la relation de dépendance plus ou moins forte entre les savoirs construits dans un environnement donné et cet environnement. Les marques de transfert qui indiquent la réutilisation des mots, phrases ou informations semblent montrer que le réinvestissement des savoirs émergeant d'un environnement donné n'est pas limité à cet environnement. L'enseignant en tant que médiateur principal dans l'environnement formel représente l'autorité par excellence dans des apprentissages scolaires.

Cette préoccupation des enseignants est confirmée par les réponses à la question Q20 B puisque 82% ont répondu que l'enseignant leur met une meilleure note s'il remarque qu'ils utilisent en classe de langue des mots, des phrases ou des informations apprises ailleurs ; 60% ont précisé que l'enseignant en tient compte ; seulement 32% ont précisé qu'ils sont interrogés sur l'origine de leur savoir et 24% mentionnent que leur enseignant ne leur dit rien. Cette valorisation des savoirs informels par les enseignants qui se concrétise dans l'évaluation par l'attribution d'une note supérieure peut avoir des effets sur la motivation des collégiens même si pour la moitié d'entre eux la note a une importance relative (Q12).

Synthèse des représentations des élèves concernant la variable « stratégies d'apprentissage »

Ce niveau d'analyse de la variable souligne que :

- la majorité des élèves fait appel à des ressources humaines ou informatiques appartenant aux trois environnements pour apprendre l'anglais, ce qui souligne la **complémentarité des environnements** d'apprentissage ;
- dans l'environnement **formel**, les stratégies les plus utilisées en classe de langue sont la mémorisation, le contact/ l'écoute de l'enseignant,
- dans l'environnement **informel**, la majorité des élèves est attirée par l'écoute des chansons et le visionnage de films, et expression orale et écrite, par le chat sur des outils multimédias ; l'utilisation de **stratégies différentes** dans chaque environnement ;
- la complémentarité entre les environnements d'apprentissage est facilitée par les démarches valorisantes des enseignants ;
- les stratégies employées par les élèves dépendent dans une grande mesure des **particularités de l'environnement** où se déroulent leurs apprentissages et de leurs activités.

3.2.2 Analyse des questionnaires adressés aux enseignants

La deuxième catégorie de questionnaires montre les représentations des enseignants par rapport aux apprentissages de leurs élèves et par rapport à leur propre enseignement. L'objectif de cette analyse est de mettre en évidence l'existence ou l'absence de corrélations entre les réponses des élèves et des enseignants en matière de modalités d'apprentissage et de stratégies spécifiques à ces modalités. Compte tenu de la taille des échantillons de cette recherche l'échantillon des enseignants qui sera analysé contient tant des réponses des enseignants des élèves questionnés que des réponses d'autres enseignants d'anglais.

3.2.2.1 Profil sociodémographique de l'échantillon d'enseignants roumains

3.2.2.1.1 Un échantillon majoritairement urbain

La figure XIX¹⁵⁸ présente la répartition des enseignants en fonction de l'environnement urbain ou rural où se déroulent leurs activités d'enseignement. Elle correspond à la répartition de l'échantillon d'élèves, trois quarts des répondants se situant dans l'environnement urbain, et à la répartition de la population enseignante au niveau national. Cette différence urbain-rural ne peut pas être négligée car les ressources des environnements formels, non-formels et informels sont différentes dans l'espace urbain et rural. Par conséquent, les affordances possibles seront aussi très diversifiées. Les grandes villes bénéficient en général d'une offre linguistique et culturelle

¹⁵⁸ Les données présentes dans les figures représentent le nombre d'enseignants qui ont répondu aux questions.

significative qui facilite la préservation de la dimension plurilingue et transculturelle de l'apprentissage, du point de vue qualitatif et quantitatif, tandis que dans l'environnement rural, cette préservation est assurée surtout par la présence de communautés de personnes d'une autre nationalité, serbe, hongroise, bulgare ou allemande.

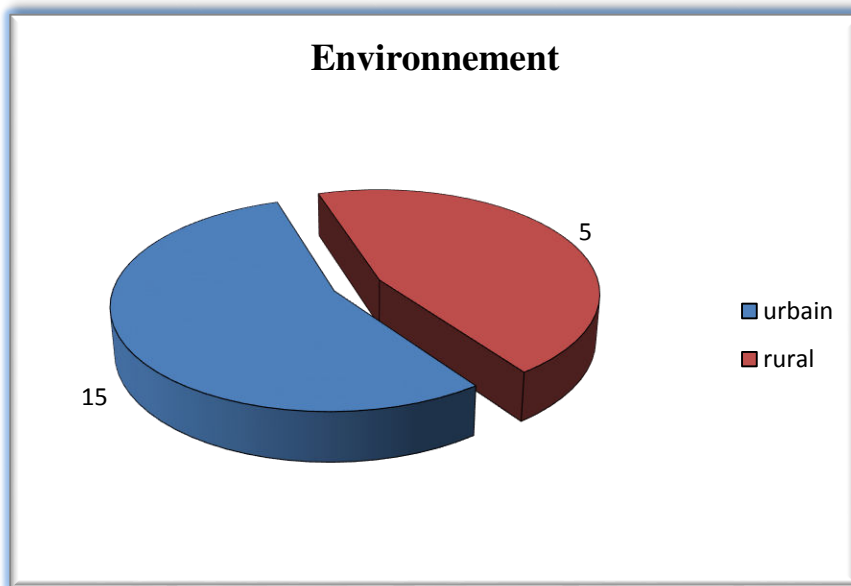


Figure XIX : Répartition des enseignants par environnement

3.2.2.1.2 Répartition par groupe d'âge

(Question 1 - Annexe 7, page 359)

La répartition des enseignants questionnés par tranche d'âge se présente de la manière suivante :

- 7 enseignants sur 20 ont entre 20 ans et 30 ans ;
- 11 enseignants ont entre 30 ans et 40 ans ;
- 2 enseignants ont plus de 50 ans.

Le nombre réduit des enseignants entre 20 et 30 ans correspond à une moyenne régionale et nationale¹⁵⁹ et reflète la démotivation accrue des jeunes pour le métier d'enseignant.¹⁶⁰ De plus, ces enseignants ont bénéficié de formations différentes en didactique des langues cultures:

- une formation de type niveau licence (4 ans) avec ou sans master (2 ans) ; ou
- une formation correspondant aux mesures du traité de Bologne : licence (3ans) et

¹⁵⁹ Ce n'est pas le but de mon étude mais, à ma connaissance, cet aspect a tendance à se généraliser tant au niveau local que national.

¹⁶⁰ Ce phénomène de démotivation est justifié surtout par des raisons financières qui font que les ressortissants des facultés de langues et lettres s'orientent vers des domaines plus attractifs comme la traduction, les relations internationales, la communication, etc.

master (2 ans).

La majorité des enseignants interrogés se situent dans la deuxième tranche d'âge et ont bénéficié du second mode de formation (4ans) et master (2ans).

Comme les élèves, les enseignants ont répondu au questionnaire sur la base du volontariat.

3.2.2.1.3 Répartition par genre des répondants

(Question 2 - Annexe 7, page 359)

Comme le tableau ci-dessous le montre, la majorité des enseignants de langue vivante interrogés sont de sexe féminin, ce qui correspond à la répartition de la population enseignante au niveau national.

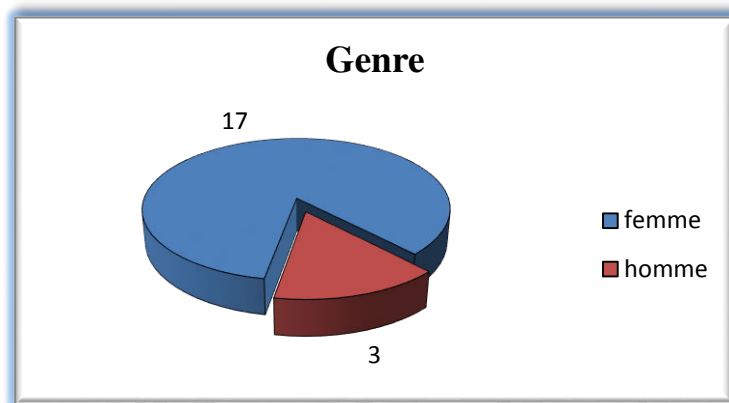


Figure XX : Répartition par genre

3.2.2.1.4 Langues enseignées. Expérience dans l'enseignement de l'anglais

(Q3, Q4, Q5 - Annexe 7, page)

La Q3, Q4 et Q5 présentent des données sur le nombre et la nature des langues qu'ils enseignent. On peut penser la préoccupation de développer la pratique de l'anglais varie en fonction de la spécialisation des enseignants.

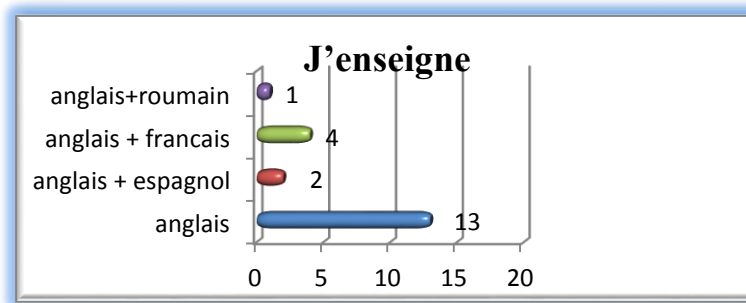


Figure XXI : Langues enseignées par les enseignants roumains

Les résultats à la Q3 montrent que 13 répondants sur 20 enseignent seulement l'anglais tandis que 4 personnes enseignent l'anglais et le français, 2 personnes l'anglais et l'espagnol et une seule personne l'anglais et le roumain. Cette répartition est liée à deux facteurs, le type de formation universitaire des enseignants en langues¹⁶¹ et la diminution du nombre de postes dans les inspectorats régionaux¹⁶². Toutefois, l'enseignement de deux langues-cultures augmente les possibilités pour ces enseignants de faire des liens entre les langues enseignées et les stratégies d'apprentissages de leurs élèves.

Comme l'anglais est, presque dans tous les cas, la première langue vivante enseignée au collège, il est fréquent d'associer l'apprentissage de l'anglais soit associé à une autre langue vivante, notamment le français, l'allemand ou l'espagnol.

La Q4 met en évidence l'expérience d'enseignement de l'échantillon, évaluée en nombre années d'exercice. Pour la grande majorité d'entre eux, cette expérience dans le métier est supérieure à 5 ans. Cette ancienneté donne une certaine fiabilité à leurs réponses.

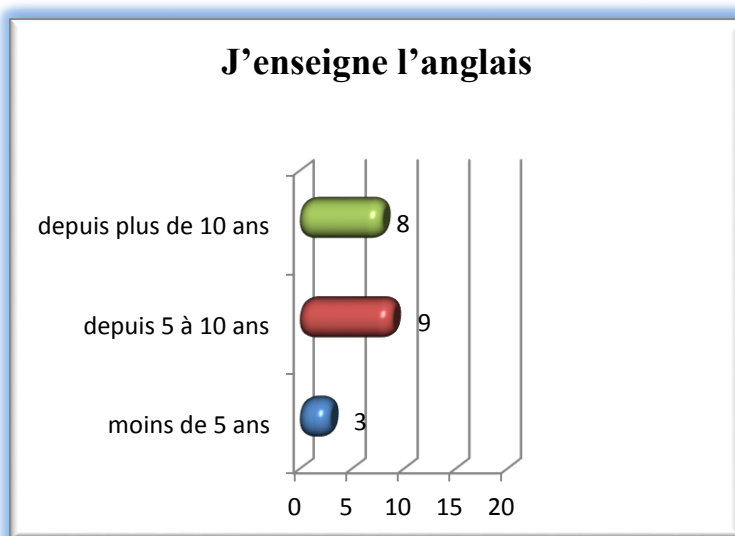


Figure XXII : Expérience d'enseignement de l'anglais

Il y a aussi un équilibre entre les niveaux assurés par les enseignants en anglais : 17 répondants sur 20 enseignent à l'école primaire et au collège ce qui signifie que certains enseignants assurent des cours dans les deux cycles, 5 au lycée, 1 dans une école professionnelle et 2 dans des écoles de langue privées.

¹⁶¹ Voir cadre contextuel.

¹⁶². Suite à la réduction du nombre d'enfants scolarisés et aux nouvelles réformes qui contribuent à la présence d'un grand nombre d'élèves par classe, le nombre de postes a été réduit.

3.2.2.2 Variable 1. Perceptions des enseignants sur le répertoire linguistique des collégiens roumains

(Q6, Q7, Q8 - Annexe 7, page 359)

Les questions suivantes (Q6, Q7, Q8) permettent de comparer les représentations des enseignants sur les préférences et le répertoire linguistique des élèves avec les choix exprimés par les élèves.

Pour la première question, Q6 (**Je pense que les langues que mes élèves préfèrent parler sont...**) l'analyse des résultats à cette question met en évidence plusieurs aspects tels :

- une forte présence de l'anglais au niveau de l'indicateur *affect* (9 enseignants sur 20 pensent que l'anglais est la langue préférée de leurs élèves) ;
- les représentations des enseignants sont étroitement liées à des langues que les élèves apprennent dans l'environnement formel : français et allemand ;
- la présence de l'espagnol représente une trace de l'environnement informel dont les enseignants sont conscients.

La comparaison des réponses à cette question avec celles de la **Q5** du questionnaire des élèves (**La langue que je préfère parler ...**) fait apparaître des convergences et des différences tant au niveau quantitatif que qualitatif. Si l'on écarte les divergences concernant le choix du roumain sans doute dues à des interprétations différentes du terme « langues » par les enseignants et par les élèves. L'anglais est placé au premier rang des langues que les élèves préfèrent parler après leur langue maternelle, les autres langues vivantes recueillant un nombre peu significatif de réponses par les deux échantillons. Cette convergence confirme la valeur affective donnée à l'anglais et peut être mise en relation avec sa place privilégiée dans l'environnement formel et son influence au niveau national et international.

La Q7 porte sur le répertoire linguistique des collégiens roumains avant d'entrer dans l'environnement formel. Pour 6 enseignants sur 20 les collégiens n'ont appris aucune autre langue avant, leur entrée à l'école. Cette perception laisse supposer que ces derniers ne tiennent pas compte du répertoire linguistique de leurs élèves dans leur démarche d'enseignement des langues et sont indifférents à la dimension plurilingue et pluriculturelle de la région. Néanmoins, les réponses de la majorité des autres enseignants recourent celles des élèves puisque pour ces enseignants comme pour les élèves, le répertoire des collégiens varie d'une à six langues, pratiquées dans le contexte familial faisant partie de l'environnement informel pour les langues des minorités nationales, le hongrois, le serbe et l'allemand et dans divers autres contextes faisant partie d'un environnement intermédiaire, pour ce qui concerne l'anglais et l'allemand. Ce lien entre le répertoire linguistique des élèves et l'environnement d'apprentissage, confirmé par les élèves montre le rôle déterminant de l'environnement informel et d'un environnement intermédiaire, non-formel dans le développement du répertoire linguistique

Ainsi, les perceptions des enseignants correspondent à celles des collégiens lorsqu'on les interroge sur le répertoire linguistique de ces derniers, l'apprentissage de l'anglais bénéficiant dans ce répertoire d'une place privilégiée dans les environnements non-formels et informel.

La question suivante Q8 fait le lien entre le répertoire linguistique et les indicateurs « besoin » et « motivation ».

Q8 : Je crois que les langues qui répondent le mieux

- aux besoins actuels de mes élèves sont :
- aux motivations de mes élèves sont :

L'analyse des réponses aux questions de cette partie fait ressortir la perception très favorable que les enseignants ont de l'anglais, qui se détache clairement des autres langues puisque cette langue répond, selon eux, tant aux besoins qu'aux motivations des élèves. Néanmoins, les perceptions des enseignants montrent aussi que les élèves ressentent la nécessité d'apprendre plusieurs langues, l'anglais/allemand (6 réponses sur 20) ; anglais/français/espagnol (4 réponses sur 20).

Tableau XIX : La relation entre l'apprentissage de la langue et besoins et motivations des élèves

Langues	Anglais	Anglais et français	Anglais et allemand	Anglais et espagnol	Allemand et français	Anglais, français et espagnol	Anglais, italien et allemand
besoins	6 ¹⁶³	1	6	1	-	4	2
motivations	9	-	3	4	1	-	-

Les réponses à cette question viennent confirmer les résultats obtenus à la Q6 du questionnaire des élèves, portant sur les langues que les élèves aimeraient apprendre. Les pourcentages obtenus et les corrélations entre ces deux questions montrent une convergence forte entre les perceptions des élèves et des enseignants par rapport à la motivation pour l'apprentissage de l'anglais et aussi des autres langues vivantes. Cette convergence est due en particulier aux spécificités historiques et sociales de la région du Banat et aux phénomènes liés à la mondialisation. Elle peut avoir un effet sur la pratique enseignante et la recherche par les élèves des ressources disponibles en anglais dans l'environnement extra-scolaire. Elle fait aussi émerger l'intérêt d'inclure dans la formation didactique des enseignants de langue vivante une réflexion sur les enjeux du plurilinguisme.

Synthèse des données sur la variable « répertoire linguistique des élèves »

Ce niveau de l'analyse souligne que dans les croyances des enseignants:

- l'anglais est langue préférée dans les échanges oraux, langue apprise avant l'entrée à l'école et langue correspondant aux besoins et motivations des apprenants ;
- le hongrois et le serbe sont des langues pratiquées exclusivement dans les espaces privés ;
- les élèves entrent à l'école ayant déjà des expériences langagières avec les langues de minorités nationales ou d'autres langues ;
- les environnements non-formel et informel contribuent au développement du répertoire linguistique des apprenants répertoire plurilingue.

¹⁶³ Nombre de répondants : 6 sur 20 enseignants, par exemple.

3.2.2.3 Variable 2. Représentations des enseignants sur le statut de l'anglais chez leurs élèves

(Q9, Q10, Q11, Q12, Q13 - Annexe 7, page 360)

La deuxième partie du questionnaire adressé aux enseignants porte sur le positionnement de l'anglais dans les environnements formel, non-formel et informel, en relation avec la motivation des apprenants et leur niveau de langue.

La Q9 demande aux enseignants d'apprécier le niveau de motivation de leurs élèves par rapport à l'apprentissage de l'anglais. Les résultats ci-dessous seront confrontés avec les données fournies par le travail fait autour du blog, ce dernier permettant d'observer les relations entre les motivations des apprenants et leur engagement dans la tâche lors d'une situation d'apprentissage donnée par un expert-chercheur.

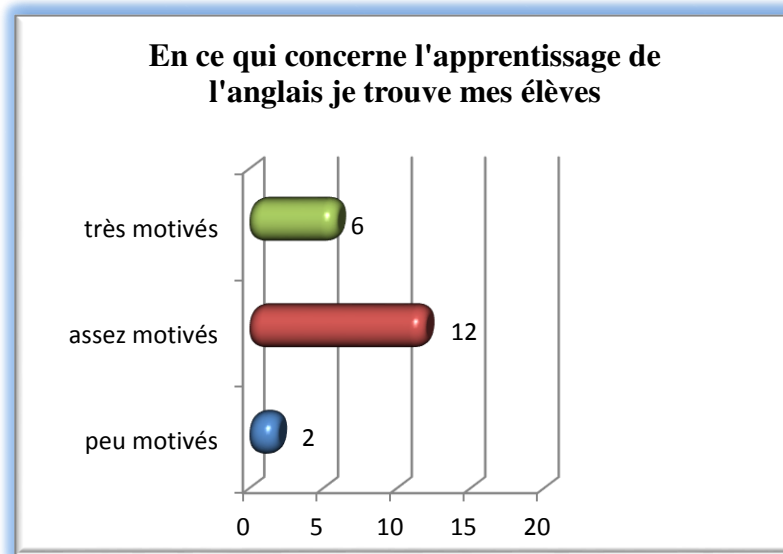


Figure XXIII : Motivation des collégiens dans la perspective des enseignants

Les réponses à la Q9 présentent un intérêt certain dans la mesure où elles sont données par les enseignants d'anglais qui, à cause de leur rôle dans le processus d'enseignement apprentissage de la langue, sont des observateurs fiables de la motivation des élèves. Elles font apparaître que, pour les enseignants interrogés, la moitié des élèves sont « assez motivés » (12 réponses) tandis que 6 réponses indiquent « très motivés ». Elles mettent en évidence l'attitude favorable, voir très favorable de la majorité des élèves à l'apprentissage de l'anglais.

Le but de la question suivante Q10 est d'approfondir la réflexion sur le lien entre l'anglais et les besoins et motivations des collégiens roumains.

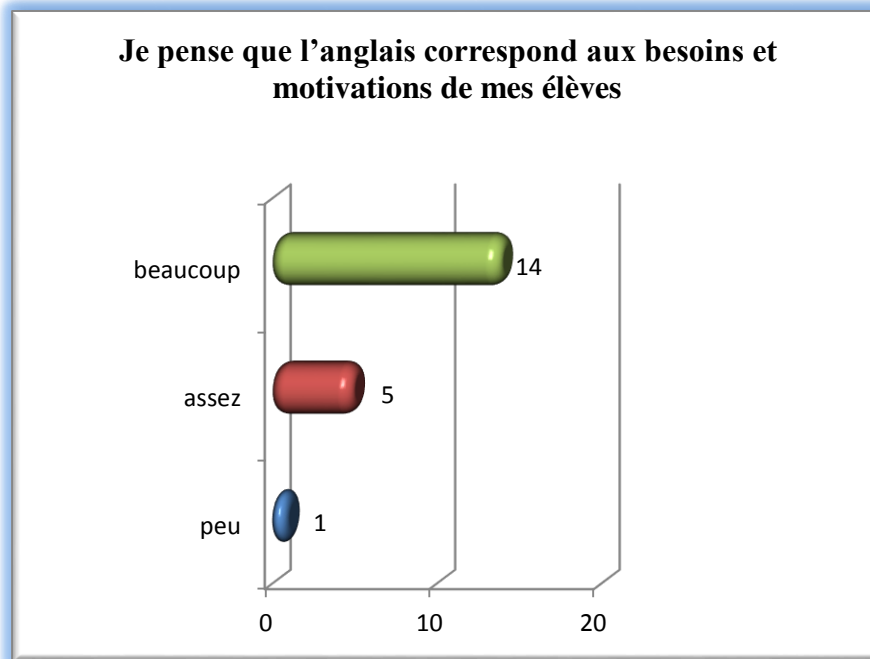


Figure XXIV : La correspondance entre les besoins et les motivations des élèves et l'apprentissage de l'anglais

Comme la représentation graphique le montre, 14 enseignants affirment que l'anglais correspond « beaucoup » à ce que les apprenants ont besoin et à ce qui les motive. On peut établir une corrélation très forte entre les réponses à cette question et les réponses à Q8 qui montre que les enseignants confirment le pouvoir de l'anglais et son impact sur les motivations des apprenants.

La mise en relation des réponses à Q11 et des réponses à Q10 dans le questionnaire destiné aux élèves permettent de comparer les appréciations des enseignants et des élèves sur l'apprentissage de l'anglais dans les environnements formel et informel.

Tableau XX : Quelques appréciations de l'apprentissage de l'anglais dans plusieurs environnements

Facile	<i>à l'école</i>	<i>sur Internet</i>	<i>à la télé</i>	<i>autres</i>
	5 ¹⁶⁴	7	7	2
Utile	<i>à l'école</i>	<i>sur Internet</i>	<i>à la télé</i>	<i>autres</i>
	14	9	7	2
Intéressant	<i>à l'école</i>	<i>sur Internet</i>	<i>à la télé</i>	<i>autres</i>
	8	14	12	-
Obligatoire	<i>à l'école</i>	<i>sur Internet</i>	<i>à la télé</i>	<i>autres</i>
	15	1	1	-
Difficile	<i>à l'école</i>	<i>sur Internet</i>	<i>à la télé</i>	<i>autres</i>
	2	2	2	-
Ennuyeux	<i>à l'école</i>	<i>sur Internet</i>	<i>à la télé</i>	<i>autres</i>
	1	-	-	-

En matière **d'utilité et d'obligation** de l'apprentissage scolaire, les réponses montrent un décalage important entre les appréciations des élèves et celles des enseignants 51% des élèves et 14 enseignants trouvent l'apprentissage scolaire **utile**. Ce décalage reflète la tendance des adolescents à relativiser le rôle de l'école et celle des enseignants à ne pas remettre en cause l'utilité de leur enseignement. La comparaison des deux échantillons concernant l'utilité des ressources utilisées dans l'environnement informels fait ressortir des appréciations voisines, voir plus favorables chez les enseignants. Elle confirme, pour les deux échantillons, l'utilité et l'intérêt d'activités de loisirs qui se déroulent dans l'environnement informel pour l'apprentissage de la langue.

En matière **d'intérêt** de l'apprentissage scolaire, les appréciations sont également convergentes, 33% des élèves et 8 enseignants. Inversement, la comparaison des appréciations des deux populations pour les indicateurs « intéressant » et « ennuyeux » montre que les enseignants sont tout à fait conscients de l'attrait des ressources multimédia disponibles dans l'environnement informel sur les élèves alors que les appréciations positives des élèves de ces mêmes ressources sont plus modérées. Elles peuvent aussi faire ressortir les manques de l'environnement scolaire dans le domaine des ressources multimédia.

En matière de **facilité**, les élèves ont répondu affirmativement dans l'exemple de l'Internet et 45% pour l'apprentissage par l'intermédiaire de la télévision. Cela veut dire que l'environnement informel est plus valorisée et plus encourageant, s'agissant probablement du résultat d'une projection de leurs attentes vers un environnement moins contraignant. Les enseignants perçoivent un prolongement de l'apprentissage dans l'environnement informel compte tenu du potentiel des facteurs qui stimulent ce type d'apprentissage.

En matière de facilité, les appréciations des élèves sont plus favorables à l'apprentissage

¹⁶⁴ Il faut préciser que les enseignants ont coché plusieurs cases pour chaque indicateur.

scolaire que celles des enseignants alors que les mêmes élèves se montrent plus réservés que les enseignants pour juger de la facilité des ressources multimédia dans l'environnement informel.

Les réponses ouvertes des enseignants interrogés révèlent qu'ils sont conscients de la participation de leurs élèves à d'autres contextes d'apprentissage comme les centres de langues étrangères ou les clubs d'enfants. Ils confirment ainsi la contribution à l'apprentissage de l'anglais d'un autre environnement d'apprentissage distinct de l'environnement scolaire et de l'environnement informel que j'ai qualifié d'informel.

Les enseignants ont tenu à s'exprimer sur le niveau de langue des collégiens dans la Q12.

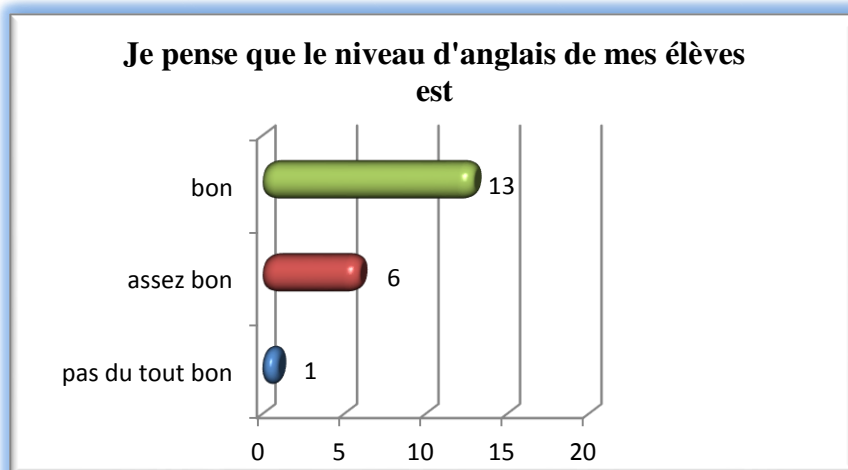


Figure XXV : La perception des enseignants sur le niveau des élèves

Si je compare les évaluations des enseignants et des élèves concernant le niveau de ces derniers, les réponses des deux échantillons pour le niveau « bon » et « assez bon » sont très proches : 8% des élèves pensent qu'ils sont « très bons », 42% ont considéré qu'ils sont « bons » et 41% « assez bons » tandis que pour les enseignants, le niveau des collégiens est plutôt « bon » (13 réponses) et « assez bon » (6). Ils ne mentionnent pas de cas où le niveau est « très bon ».

L'objectif de la question Q13 est d'analyser les représentations des enseignants sur les objectifs de l'apprentissage de l'anglais pour les élèves. Le tableau ci-dessous présente les données statistiques obtenues pour cette question.

Tableau XXI : Perception de l'objectif d'apprentissage

Selon moi, les élèves apprennent l'anglais	N° de réponses
pour avoir de bonnes notes	15
pour se débrouiller quand ils/elles parlent avec leurs amis	8
pour se débrouiller lorsqu'ils sont sur Internet	10
pour se débrouiller s'ils / elles vont dans un pays étranger	9
pour comprendre des chansons, des films, etc.	12

Si je prends en compte les pourcentages les plus élevés j'observe un choix équilibré entre les objectifs liés à l'apprentissage formel et à l'apprentissage informel. Autrement dit, pour les

enseignants, les notes obtenues à l'école sont le premier objectif des élèves alors qu'obtenir de bonnes notes est seulement l'objectif de 50% des élèves si l'on se rapporte à la Q12 du questionnaire des élèves. La mise en relation des données des deux échantillons montre néanmoins prise en compte d'autres objectifs d'apprentissage comme la compréhension de chansons ou de films ou l'utilisation d'internet.

L'étude des objectifs de l'apprentissage de l'anglais sera affinée dans l'analyse des entretiens dans lesquelles les collégiens seront questionnés sur les modalités d'apprentissage informel, plus précisément le visionnage des films en anglais, avec ou sans sous-titres.

Grâce à la fonction « corrélation » du logiciel SPSS j'ai lié la Q9 et la Q10 comme le tableau XXII ci-dessous l'indique.

Tableau XXII : Corrélation entre la Q9 et la Q10

		Q10 Je pense que l'anglais correspond aux besoins et motivations de mes élèves
Q9 En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais je trouve mes élèves	Pearson Correlation	.641**
	Sig. (1-tailed)	.001
	N	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Pour résumer, le calcul statistique met en évidence une corrélation très forte entre l'apprentissage de l'anglais et les besoins et motivations des élèves. Autrement dit, selon les enseignants, les collégiens roumains sont motivés à apprendre cette langue parce qu'elle fait sens pour eux, en satisfaisant des besoins comme les loisirs, la possibilité de communiquer avec des étrangers, la compréhension des chansons et des films, etc.

Les représentations des enseignants font apparaître aussi un lien significatif entre la motivation des collégiens et leur niveau d'anglais.

Tableau XXIII : Corrélation entre la Q9 et la Q12

		Q12 Je pense que le niveau d'anglais de mes élèves est
Q9 En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais je trouve mes élèves	Pearson Correlation	.514*
	Sig. (1-tailed)	.010
	N	20

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

$9+10 = r(20) = .514$ $p < .05$ relation positive de forte ; significative du point de vue statistique.

Comme le montre le tableau XXIII, les leviers motivationnels qui poussent les collégiens à apprendre l'anglais se croisent avec les éléments qui attestent leur niveau de langue.

Synthèse des représentations des enseignants

L'analyse de la variable « statut de l'anglais » a mis en évidence que :

- la majorité des enseignants (90%) ont une perception positive du degré de motivation des élèves pour l'apprentissage de l'anglais;
- selon les enseignants, l'anglais correspond dans une grande mesure (70%) aux besoins et motivations des élèves ;
- l'évaluation du niveau d'anglais des élèves « bon » (65%) ou « assez bon » (30%) confirme leur motivation, et le statut décisif qu'ils donnent à l'apprentissage de cette langue
- en ce qui concerne la finalité de l'apprentissage, les enseignants l'associent surtout à l'obtention d'une note alors que les réponses des élèves font apparaître d'autres finalités.

3.2.2.4 Variable 3. Croyances des enseignants sur les conditions de l'apprentissage formel et de l'apprentissage informel

(Q14, Q15, Q16, Q17, Q18 - Annexe 7, page 361)

Pour les cinq questions suivantes, les enseignants sont interrogés sur l'éventuelle complémentarité entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel de l'anglais au niveau des modes d'apprentissage, du contexte d'utilisation et de la fréquence.

La première question de ce groupe porte sur les situations d'apprentissage de l'environnement informel.

Tableau XXIV : Quelques situations d'apprentissage de l'anglais dans l'environnement informel

J'apprends l'anglais lorsque	souvent	parfois	rarement	jamais
je lis les annonces publicitaires	4	7	5	4
je joue sur mon ordinateur, sur Internet	15	5	-	-
j'écoute des chansons en anglais	14	6	-	-
je regarde la télévision en anglais	12	6	2	-
je lis des articles divers en anglais	2	5	12	1
je lis des articles sur ce qui se passe dans d'autres pays	2	7	8	3

Les données recueillies pour cette question confirment les résultats de la question précédente et mettent en lumière d'autres aspects. Elles permettent de classer en terme de fréquence les activités situées dans l'environnement informel au cours desquelles les élèves peuvent apprendre l'anglais, c'est-à-dire les activités qui, dans une perspective écologique, présentent pour les élèves des affordances d'apprentissage. La comparaison des réponses des enseignants et des élèves à la Q13 du questionnaire élèves montre une hiérarchisation presque identique des activités en terme de fréquence, la seule différence concernant l'utilisation de l'ordinateur, classée au 1^{er} rang par les enseignants et au second rang par les élèves et inversement pour l'écoute des chansons, le visionnage de la télévision, les activités de lecture placées dans un rang inférieur même si la fréquence de chacune de ces activités, à l'exception de la lecture de publicités, est jugée supérieure par les enseignants. Cette identité de point de vue montre que les enseignants ont une connaissance précise des activités de leurs élèves dans l'environnement informel et admettent l'intérêt potentiel de ces activités pour l'apprentissage de l'anglais.

Les pourcentages élevés attribués par les élèves à la catégorie « écoute de chansons » montre que la musique représente le loisir préféré de la majorité des adolescents, qu'elle joue un rôle particulièrement important dans l'apprentissage de l'anglais puisque la compréhension de la langue donne accès à une plus grande diversité de chansons. Par conséquent, il n'est pas surprenant que les enseignants indiquent que les élèves apprennent l'anglais à travers les chansons SOUVENT ou PARFOIS. Ces résultats soulignent aussi la dimension affective de l'apprentissage notamment pour les élèves appartenant à cette tranche d'âge.

La fréquence faible des activités de lecture de divers documents, articles généraux confirmée par les réponses des élèves montre la diminution progressive de l'activité de lecture pour la majorité des adolescents au profit d'activités liées aux ressources multimédia, ordinateurs, télévision très facilement accessibles dans l'environnement informel et moins disponibles dans l'environnement informel. Contrairement aux élèves, les enseignants trouvent que la lecture des annonces publicitaires, participe à l'apprentissage de l'anglais. Pour 4 enseignants, les élèves les lisent SOUVENT tandis que 7 d'entre eux pensent qu'ils le font PARFOIS. Cette différence de perception peut s'expliquer par la sensibilité des enseignants à l'effet de l'association d'images et de messages attractifs sur la compréhension du sens.

Dans la rubrique « autres » les réponses des enquêtés incluent « voyages à l'étranger », « correspondances en anglais », « des projets en partenariats avec des élèves des autres pays », « des travaux supplémentaires en anglais », « l'utilisation des dictionnaires », « la lecture de livres appropriés à leur niveau », « le chat avec les natifs », des activités d'apprentissage souvent en relation avec l'environnement informel.

Les réponses à la question 16 présentés dans la figure ci-dessous permettent de faire une synthèse provisoire des perceptions des enseignants sur l'apport des contextes d'utilisation de l'anglais à l'apprentissage de l'anglais. Ces réponses montrent que l'apprentissage formel et l'apprentissage non-formel se situent en premier puisque 14 enseignants indiquent l'école comme l'environnement où les élèves apprennent le plus, suivi par les cours particuliers avec 12 réponses. Les contextes d'apprentissage de l'environnement informel, représentés dans cette question par la

télévision, le cinéma ou les vacances à l'étranger, ont pour les enseignants des effets plus limités sur l'apprentissage de l'anglais.

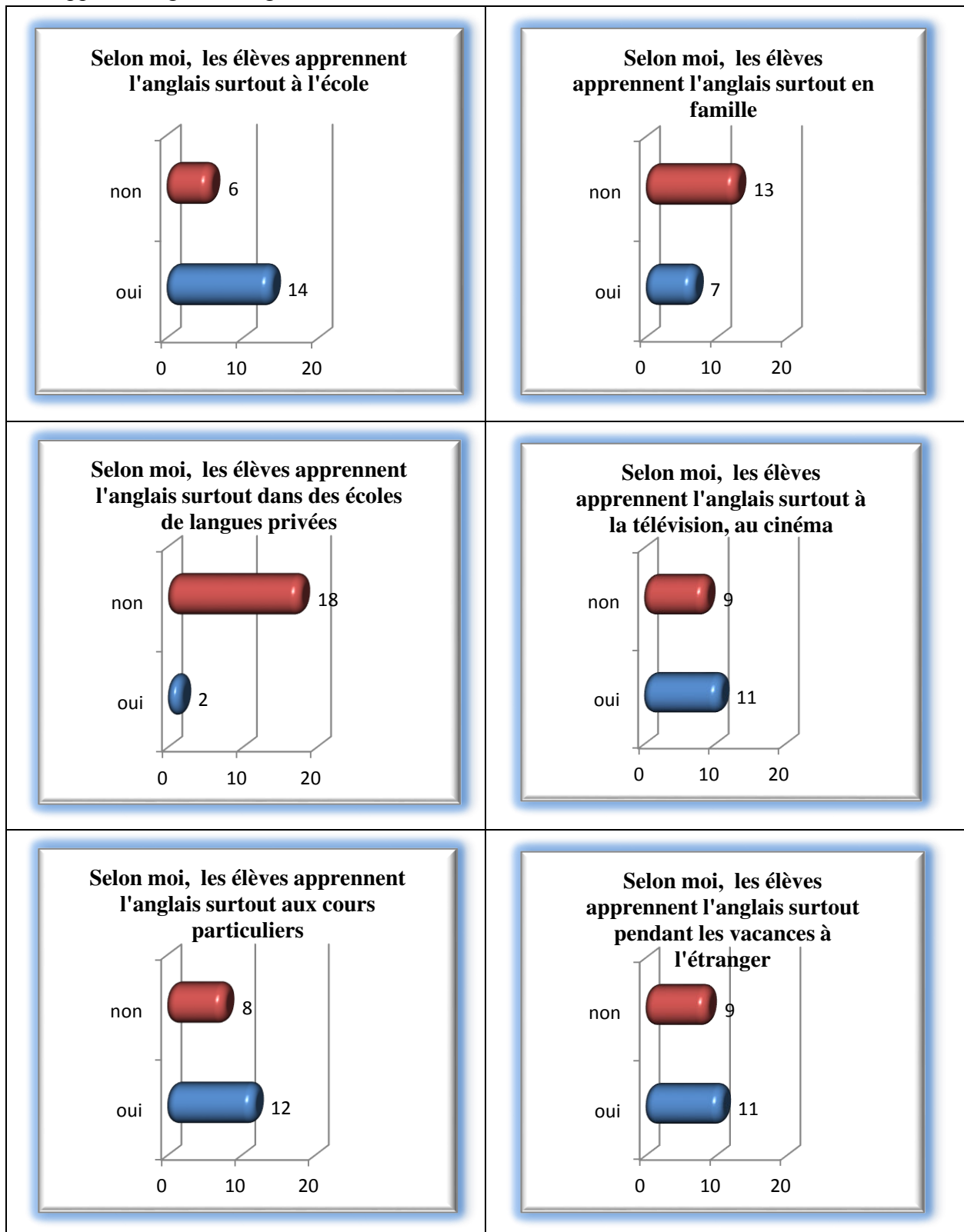


Figure XXVI : Contextes d'utilisation de l'anglais

En analysant les données selon le nombre de réponses qui incluent des éléments de divers environnements d'apprentissage, les résultats mettent en évidence **la prise de conscience des enseignants de l'éclectisme des environnements d'apprentissage de l'anglais** pour les collégiens :

- 6 enseignants sur 20 considèrent que les collégiens apprennent l'anglais dans les trois environnements (F+NF+I) ;
- 5 enseignants sur 20 choisissent l'apprentissage formel et l'apprentissage informel (F+I) ;
- 3 sur 20 indiquent l'apprentissage formel et non-formel (F+NF) ;
- 4 sur 20 indiquent l'environnement non-formel et informel (NF+I) ;
- 1 sur 20 indique uniquement l'apprentissage formel (F) ;
- 1 sur 20 indique l'apprentissage informel (I).

Selon les perceptions de plus de la moitié de l'échantillon d'enseignants, l'apprentissage de l'anglais s'appuie sur des environnements différents. Il ne s'appuie pas seulement sur l'environnement scolaire.

Dans les questions Q13 et Q15, les répondants ont mentionné « l'étranger » et la « communication avec les personnes d'un autre pays » comme des moyens d'apprendre et/ou pratiquer la langue. La Q16 apporte des informations complémentaires sur les personnes avec qui ils parlent l'anglais dans les divers environnements. L'enseignant de langue, à l'école, est l'interlocuteur le plus fréquemment cité (16 réponses) par les enseignants, suivi de leurs amis sur Internet (15) et les étrangers (12). Même si les enseignants **valorisent les apprentissages scolaires** et le rôle des enseignants dans la pratique de l'anglais, ceux-ci n'ignorent pas les affordances possibles dans d'autres environnements, hors scolaire (voir le tableau XXV ci-dessous). Dans la rubrique « autres » les répondants ont inclus également les enseignants des cours particuliers et les personnes avec lesquelles les élèves entrent en contact lors des voyages à l'étranger : à l'hôtel, à la gare, etc.

Tableau XXV : Ressources humaines dans l'apprentissage de l'anglais

Je parle anglais	OUI
avec mon professeur à l'école	16
avec mes camarades de classe	3
avec mes parents	-
avec des personnes qui ne parlent pas le roumain	12
avec des amis sur Internet	15

La fréquence des apprentissages de l'anglais est mise en évidence dans la Q17.

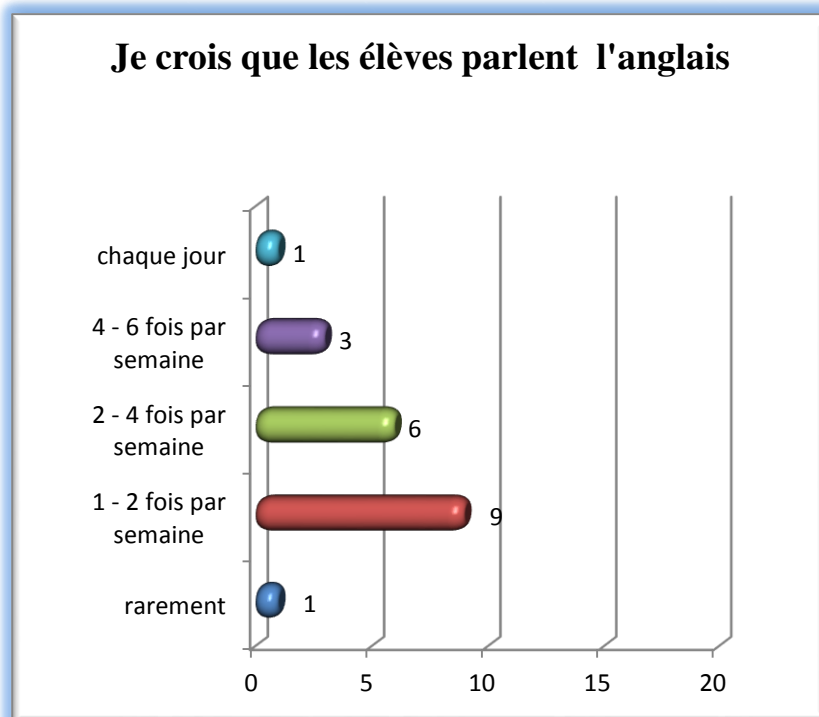


Figure XXVII : Perceptions des enseignants sur la fréquence de la pratique de la langue orale

Dans le prolongement des réponses précédentes 9 enseignants sur 20, soit approximativement la moitié de l'échantillon estiment que les élèves parlent anglais une ou deux fois par semaine, fréquence qui **coïncide** par ailleurs avec le nombre d'heures d'anglais dispensé au collège par semaine. Ce résultat confirme qu'ils considèrent l'école et l'environnement formel comme l'environnement le plus efficace pour la pratique comme pour l'apprentissage de la langue même si les réponses suggèrent qu'ils admettent que les élèves pratiquent aussi la langue dans d'autres environnements.

Les dernières questions de cette partie portent sur l'évaluation quantitative de l'apport des environnements formel et informel à l'apprentissage de l'anglais.

Tableau XXVI : Rapport quantitatif entre l'apprentissage formel et informel de l'anglais

Je pense que les élèves apprennent l'anglais	à l'école	en dehors de l'école
beaucoup	5 ¹⁶⁵	6
assez	10	8
un peu	5	4
très peu	-	2
pas du tout	-	-

Le tableau XXVI permet de comparer le nombre de réponses positives « beaucoup », neutres « assez » et négatives « un peu » pour chacun des environnements. Le score positif

¹⁶⁵ Nombre d'enseignants sur l'échantillon de 20.

« beaucoup » et le score négatif « un peu » sont significativement plus bas que la réponse neutre « assez » qui a été mentionnée par 10 enseignants sur 20 pour l'apprentissage scolaire et par 8 enseignants sur 20 en ce qui concerne l'apprentissage informel. Cette estimation peut être due à la difficulté des enseignants à évaluer les apprentissages des collégiens en dehors de l'école.

Synthèse des représentations des enseignants

En ce qui concerne la variable « **représentation des apprentissages formels et informels** », les enseignants :

- perçoivent l'importance des ressources de l'environnement informel, Internet, la musique et la télévision dans l'apprentissage de l'anglais par les collégiens ;
- considèrent que dans la pratique de la langue, l'enseignant d'anglais dans l'environnement formel joue un rôle très important et soulignent celui des interlocuteurs des élèves sur Internet dans la pratique de la langue les élèves parlent l'anglais surtout à l'école avec leurs enseignants et sur Internet ;
- manifestent une prise de conscience des apprentissages de l'anglais dans les trois environnements ;
- soulignent l'apport décisif de l'environnement formel et sont conscients de l'apport de l'environnement informel

3.2.2.5 Variable 4. Les stratégies d'apprentissage de l'anglais des collégiens banatais dans la perspective des enseignants

(Q19, Q20, Q21, Q22, Q23 - Annexe 7, page)

Les questions qui constituent la dernière partie du questionnaire portent sur les stratégies utilisées par les élèves à l'école ou en dehors de l'école. L'analyse des entretiens permettra aussi de faire une comparaison entre les perceptions des élèves et des enseignants à l'égard des stratégies d'apprentissage utilisées dans les divers environnements.

En ce qui concerne le choix des ressources humaines et /ou matérielles, Q19, utilisées par les élèves, c'est à dire le recours à l'aide d'un médiateur ou d'un expert lors de l'apprentissage, les répondants soulignent, dans leur très grande majorité, la place de l'expert, (17) ou l'utilisation de l'ordinateur (70%). Seulement 7 enseignants ont répondu que les élèves apprennent l'anglais « seuls » c'est-à-dire sans aucune aide (voir tableau XXVII). Ces réponses reflètent la prise en compte des particularités de la génération web 2.0 pour laquelle l'ordinateur et Internet sont devenus des outils quasi irremplaçables.

Tableau XXVII : Le choix des aides dans l'apprentissage de l'anglais

Je pense que les élèves apprennent l'anglais:	OUI
seul (e)	7
avec l'aide de quelqu'un (enseignants, parents, amis, camarades des classe, voisins, etc.)	17
avec l'aide de l'ordinateur (j'utilise Internet, consulte des dictionnaires en ligne, etc.)	14
autres.....	1

La question 20¹⁶⁶ reprend les stratégies les plus fréquemment mentionnées par les collégiens lors de l'étude exploratoire précédant l'élaboration des questionnaires pour les élèves et pour les enseignants. Ce choix permet de mettre en relation les réponses de deux groupes par rapport à la variable « stratégie d'apprentissage » dans l'environnement formel et dans l'environnement informel pour faire ressortir leur convergence ou divergence.

Q20A. Lorsque mes élèves apprennent l'anglais à l'école le plus souvent

- *ils sont attentifs à ma prononciation et à mes explications*
 - *en roumain*
 - *en anglais*

Un peu plus de la moitié des enquêtés affirment que l'attention portée par les collégiens à la prononciation et aux explications de l'enseignant (11 réponses) est une des stratégies adoptées par les élèves. Les résultats identiques pour les deux sous-parties de la question mettent en évidence l'usage des deux langues. Cet usage peut être également considéré comme une stratégie d'apprentissage dont l'intérêt peut être discuté. Ces résultats confirment les réponses des collégiens car 56% indiquent la même stratégie d'apprentissage en classe d'anglais. Dans le prolongement des analyses précédentes, ces réponses précisent le rôle de l'enseignant en matière de médiation et d'interaction dans l'environnement scolaire. Par ailleurs, la relation enseignant-élève dépend en grande partie des divers degrés d'autonomie de l'élève, le rapport est plus étroit si l'élève se trouve à un niveau de langue élémentaire ou débutant tandis que une meilleure maîtrise de la langue et/ou la découverte des autres modalités d'apprentissage vont diminuer l'intensité de la relation.¹⁶⁷ Mon étude sur les univers de croyances des collégiens roumains (Coroamă, 2010) a démontré que le niveau d'autonomie augmente aussi avec l'âge, et que les collégiens de 3^e font plus d'effort pour prendre en charge leur apprentissage et pour trouver d'autres moyens pour résoudre les problèmes d'apprentissage sans l'aide de l'enseignant.

- *ils apprennent par cœur en classe les nouveaux mots, les expressions*

La mémorisation en tant que stratégie d'apprentissage joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue et, par conséquent, tant les réponses des collégiens (49%) que les

¹⁶⁶ Les graphiques pour la Q20 se trouvent dans l'annexe 8, page 365.

¹⁶⁷ Voir le cadre théorique, chapitre 2.3.2.

réponses des enseignants (9) mentionnent la mémorisation des mots et/ou des expressions comme stratégie fréquemment employée en classe d'anglais. Ce qui m'intéresse davantage est la mesure dans laquelle les effets de la mémorisation influencent les apprentissages scolaires et si les collégiens réussissent à faire des transferts de ces mots ou expressions dans d'autres environnements.

- *ils répondent à mes questions et aux questions de leurs camarades*

L'interaction orale avec les enseignants et les autres élèves de la classe est aussi une des stratégies d'apprentissage utilisées selon 12 enseignants et 40% des collégiens. Ce décalage peut être expliqué par le fait que ce sont plutôt les enseignants qui sollicitent l'engagement des élèves dans les tâches scolaires et que les possibilités d'interaction orale avec leurs camarades sont limitées à l'école à cause d'un volume horaire très limité, 2 heures par semaine et d'une démarche d'enseignement frontale. Par ailleurs, cette stratégie est considérablement influencée par plusieurs facteurs tels la motivation et l'intérêt des apprenants, les contenus de la leçon, le comportement de l'enseignant (autoritaire, permissif, indifférent, etc.). Dans l'approche écologique, les affordances dépendent de la nature des contacts linguistiques, culturels ou émotionnels entre l'apprenant et l'environnement dans lequel se déroule son apprentissage. Ces résultats reflètent donc des tendances générales qui doivent être nuancées par la prise compte des facteurs, cités ci-dessus, qui peuvent influencer ces contacts et ces relations.

- *ils lisent des mots, des textes*
 - *en silence*
 - *à haute voix*

En ce qui concerne la « lecture », 10 enseignants et 45% des élèves interrogés affirment que les élèves utilisent la stratégie de la lecture silencieuse. D'autre part, la divergence d'appréciation entre les deux échantillons pour la stratégie de lecture « à haute voix » est sans doute due à l'utilisation fréquente de cette démarche par les enseignants pour vérifier la prononciation tandis que les élèves considèrent qu'elle gêne leur compréhension en dispersant leur attention.

- *ils font des exercices, ils écrivent en anglais*
 - *dans leurs cahiers*
 - *au tableau*

Tant les enseignants (10 sur 20) que les élèves (60%) affirment que les exercices et la prise de notes dans les documents appartenant aux apprenants (cahiers, fiches, etc.) ou à partir des notes écrites au tableau sont des stratégies adoptées par les élèves. Ils en justifient l'intérêt par leurs effets sur la lecture, mémorisation, transcription et relecture dans le but de vérification. Elle peut aussi refléter leur motivation et leur engagement dans le processus d'apprentissage.

- *ils essaient de parler en anglais même s'ils font encore des fautes*

Cette question complète la question sur les interactions en classe de langue en tenant compte de l'effort « essaient » et de la prise de risque « fautes » de la prise de parole en classe de langues.

Au niveau statistique, c'est la stratégie qui a été indiquée par le plus grand nombre d'élèves (64%) et d'enseignants (15). L'adoption de cette stratégie, confirmée par les deux échantillons, malgré la perception négative de la faute dans le système d'évaluation roumain, met en évidence la prise de conscience par les élèves de l'importance de la pratique de la langue orale dans l'évolution de leur apprentissage et de leur engagement dans l'apprentissage.

- *ils utilisent des manuels, des dictionnaires, Internet*

En dernier lieu, 8 enseignants sur 20 affirment que leurs élèves font appel à divers outils pour les aider dans l'apprentissage de l'anglais. Comme tous les élèves questionnés bénéficient de manuels d'anglais fournis par l'école tandis que les dictionnaires se trouvent dans les laboratoires de langues si les écoles en possèdent et que l'accès à Internet dans les classes de langue est peu répandu, ces réponses montrent l'utilisation modérée du manuel d'anglais comme outil d'apprentissage dans la classe de langue.

La deuxième partie de la Q20¹⁶⁸ se réfère aux stratégies d'apprentissages qui émergent et se développent dans un **environnement informel**. Le passage d'un environnement à l'autre se réalise grâce à la première intervention, notamment

B. en dehors de l'école, le plus souvent,

- *ils reprennent seulement la leçon faite à l'école et ils font leurs devoirs*

La démarche de reprise des contenus appris à l'école par les élèves et approfondissement à travers les devoirs a été mentionnée par 14 enseignants de l'échantillon interrogé. En effet, ces données convergent avec les réponses des collégiens selon lesquels 65% d'entre eux optent pour cette activité en dehors de l'école. Ce taux très élevé est justifié par la prise en compte de ce travail dans l'évaluation individuelle. Même si cette activité a lieu en dehors de l'école, elle est liée à l'environnement formel. La réalisation des devoirs peut être associée à des *facteurs motivationnels* (l'apprenant veut obtenir une meilleure note ou moyenne), *des particularités de l'environnement* (il fait les devoirs avec un camarade ou un des parents l'aide) ou à *la motivation intrinsèque de l'élève* (il aime la matière).

- *ils lisent des histoires, des romans, etc. en anglais choisis par*
 - *eux-mêmes*
 - *leurs parents,*
 - *amis*
 - *d'autres personnes*

Les réponses des deux échantillons confirment la diminution de la lecture à la faveur des activités liées aux supports audio ou vidéo. Selon 9 enseignants, les collégiens lisent des ouvrages choisis par eux-mêmes tandis que selon 6 d'entre eux, les collégiens font confiance aux

¹⁶⁸ Les graphiques pour chaque question se trouvent dans l'annexe 9, page .

recommandations des autres, notamment de l'enseignant, d'après les réponses semi-ouvertes. Les réponses des élèves à la rubrique correspondante de la question 19B du questionnaire destiné aux élèves convergent avec celles des enseignants puisqu'ils mentionnent leur propre choix (32%) et les choix des autres (8%) et précisent l'intervention des parents (4%) et de leurs amis (4%) dans ce choix.

Les deux populations soulignent la prise en charge par les élèves de leurs choix de lecture dans l'environnement informel. Cette remarque indique un degré d'autonomie plus important dans l'environnement informel.

- *ils écoutent des chansons, ils cherchent les paroles sur Internet*

Dans le prolongement des résultats antérieurs (voir la Q11 et Q12), les données recueillies auprès des deux populations pour cette question confirment et réaffirment que l'écoute de chansons est la source de motivation principale de l'apprentissage de l'anglais dans l'environnement informel. 15 enseignants indiquent que c'est une stratégie très répandue en dehors de l'école. Les entretiens vont permettre d'affiner la réflexion sur les implications de cette activité par le repérage éventuel d'autres stratégies d'apprentissage de l'anglais qui émergent dans son prolongement.

En effet, le support audio et l'association texte-musique perturbent parfois la compréhension dans de la chanson ; l'accès facile et rapide à Internet permet de résoudre au moins partiellement ces problèmes de compréhension en leur fournissant le texte voir la traduction des textes des chansons. Cette activité répond ainsi aux besoins des élèves, tant cognitifs qu'émotionnels. L'offre du monde virtuel est multiple et particulièrement attractive pour les collégiens ; elle inclue des vidéos, des vidéos avec les paroles de la chanson, des informations sur les chanteurs, etc. L'analyse des entretiens semi-directifs permettra aussi de mettre en lumière la présence ou l'absence des traces de transfert de ces stratégies d'apprentissage de l'environnement informel vers l'environnement formel.

- *ils font des jeux avec de mots en anglais: des rébus, des mots croisés*
 - *dans des revues, des livres*
 - *en ligne (sur les sites de British Council, BBC, etc.)*

La comparaison des données des deux populations montre que l'aspect ludique des activités d'apprentissage de vocabulaire en anglais présente un intérêt plutôt réduit pour les élèves. Les scores identiques obtenus pour cette activité tant de la part des élèves que des enseignants soulignent qu'elle ne retient pas beaucoup l'attention des collégiens. Du point de vue des enseignants, la pratique de ces jeux est la stratégie d'apprentissage de l'anglais la moins employée dans l'environnement informel et du point de vue des élèves 29% des collégiens affirment qu'ils font appel à ces jeux s'ils les trouvent sur des supports papiers tandis que 18% les cherchent sur les sites spécialisés.

- *ils regardent des films et des dessins animés en anglais et ils essaient de comprendre ce que les acteurs disent*

Le taux élevé de réponses à cette question, 13 enseignants et 81% des élèves, met en évidence l'importance des films qu'ils regardent dans l'apprentissage informel de l'anglais. Dans les entretiens semi-directifs, les collégiens seront invités à développer davantage cette stratégie d'apprentissage de l'anglais et je vais identifier d'autres éléments saillants qui puissent constituer des affordances à exploiter dans l'environnement formel ou dans l'environnement informel.

Du point de vue quantitatif la présentation de la majorité des productions cinématographiques en anglais américain dans les cinémas roumains contribue fortement à la pratique de la compréhension orale dans l'environnement informel. La télévision roumaine, en revanche, offre une sélection très diversifiée de films du point de vue linguistique. Tant les chaînes publiques que les chaînes privées permettent le visionnage de productions en anglais, français, allemand, espagnol, italien, russe, turque ou coréen en version originale avec des sous-titres en roumain favorisant ainsi une sensibilité plurilingue.

Le cas des dessins animés présente un intérêt particulier lié à l'apparition de ce genre sur les chaînes de télévision, au début des années 1990, immédiatement après le monopole russe. Au niveau national, la présentation de tous les dessins animés au jeune public en anglais a donné naissance à l'apparition et au développement de ce qui a été appelé par la presse de vulgarisation « la génération Cartoon Network » en référence à un public très jeune sensibilisé à l'anglais à travers les dessins animés. Actuellement, le doublage s'applique à la majorité des dessins animés, diminuant ainsi la fréquence des contacts directs avec la langue étrangère par l'intermédiaire de la télévision ou du cinéma. D'autre part, Internet est aujourd'hui la source la plus riche en matière de visionnage des films ou dessins animés en anglais.

- *ils utilisent la messagerie instantanée pour parler avec leurs amis en employant des mots en anglais*

Influencés par l'emploi des ressources numériques, l'attractivité des présentations et des logiciels ou l'accessibilité rapide de leurs ordinateurs portables, téléphones, PDAs¹⁶⁹, les élèves de l'ère numérique vivent également une expérience virtuelle qu'ils partagent avec leur cercle d'amis, membres de la famille, voisins, etc. Dans la perspective de Surowiecki, toutes les personnes qui explorent Internet et qui y participent jouent un rôle fondamental dans son évolution :

Les hommes construisent, « de l'intérieur », un macroorganisme planétaire, une sorte de cerveau dont nous devenons les « neurones », et que j'ai appelé le Cybionte¹⁷⁰. Des millions d'utilisateurs, de « pronétaires » (ceux qui sont *pour* et *sur* le Net), contribuent à enrichir ce méta-ordinateur parallèle qu'est aujourd'hui Internet, devenant progressivement une sorte d'OS universel (Operating System) dont se servira la collectivité. (2008 : 9)

Selon la collecte des données, 17 enseignants estiment que les collégiens emploient de l'anglais pendant la communication sur la messagerie instantanée (MI). Par rapport à ces chiffres,

¹⁶⁹ Personal Digital Assistant.

¹⁷⁰ Voir Joël de Rosnay, *L'Homme symbiotique*, Le Seuil, 1995.

les réponses des élèves (60%) donnent une importance inférieure bien qu'élevée à ce type d'activité.

L'écriture dans un langage hybride¹⁷¹, associant l'anglais et le roumain à divers degrés d'usage est une stratégie langagière que les apprenants adoptent au sein de l'environnement informel : par exemple, les mots appris dans des chansons ou des films apparaissent dans leurs conversations dans la MI. De plus, ils font appel à un langage codifié partagé par la communauté des adolescents, constitué surtout par des abréviations de type « how r u ? », qui leur permettent de communiquer plus vite et de ne pas être compris par d'autres personnes. Ces discussions sur la MI et le système de règles qu'ils acceptent implicitement représentent dans une certaine mesure des activités caractéristiques d'une communauté virtuelle.

- *ils utilisent des manuels, des dictionnaires, Internet*

Enfin, les enseignants et élèves dans leurs questionnaires ont été invités à indiquer dans quelle mesure leurs élèves font appel à d'autres supports pour apprendre, développer ou améliorer leur niveau d'anglais. Les résultats montrent que 30% des élèves utilisent souvent les supports mentionnés dans l'environnement informel et 40% dans l'environnement formel.

Synthèse des représentations des enseignants concernant la variable « stratégies d'apprentissage »

L'analyse des stratégies d'apprentissage de l'anglais met en évidence les points suivants:

- l'emploi de **stratégies différentes** pour chaque environnement ;
- le chat (85%) sur la MI, l'écoute des chansons (75%) et les films en anglais représentent les stratégies préférées des élèves dans **l'environnement informel**;
- les élèves font appel à des stratégies qui sont en lien avec les consignes de l'enseignant dans **l'environnement formel** ;
- la stratégie de prise de parole et d'interaction montre une certaine prise de conscience par les élèves de la nécessité de leur engagement dans l'apprentissage.

L'objectif de la question 21¹⁷² est de mettre en évidence la valorisation par les enseignants des **transferts éventuels** effectués par les élèves entre l'environnement informel et l'environnement formel et les attitudes des enseignants par rapport à ce phénomène.

Selon les résultats présentés dans les figures de l'annexe n° 10, 10 enseignants sur 20 admettent SOUVENT et RAREMENT (9) tenir compte de:

- l'usage des MOTS et des PHRASES / EXPRESSIONS appris dans l'environnement informel ;
- des INFORMATIONS recueillies dans l'environnement informel.

¹⁷¹ Je vais vérifier les niveaux d'hybridation linguistique dans l'analyse des interactions du blog, chapitre 3.2.5.2.3.

¹⁷² Voir aussi l'annexe 10, page 369.

Ces réponses montrent que les enseignants ont des perceptions de la prise en compte de ces transferts différentes de celles des élèves. Cette divergence montre que les transferts dépendent en grande partie des **particularités de l'environnement d'apprentissage** et de **l'engagement des élèves** dans l'apprentissage scolaire de l'anglais. Les affordances dont le résultat n'est pas immédiat rendent compte de l'occurrence irrégulière des transferts en soulignant leur relation avec les composantes de l'environnement d'apprentissage. Le changement d'une composante de l'environnement d'apprentissage formel tel que le changement de enseignant, l'engagement dans un autre projet, l'intervention d'un camarade nouveau, etc. peut mobiliser des savoirs linguistiques ou culturels stockés depuis une période indéterminée par l'apprenant.

Les remarques d'une enseignante interrogée sont révélatrices: « mes élèves utilisent des gestes, des coutumes mais aussi des mots appris en dehors de la classe mais leur orthographe est incorrecte ». Elle est sensible à différents types de transferts mais elle en souligne **la dimension négative des transferts** et les conséquences qu'ils pourraient avoir sur les apprentissages formels. Même s'ils ne sont pas pris en compte, on peut penser que ces transferts sont possibles compte tenu de la dimension affective des savoirs acquis par les collégiens dans l'environnement non-formel et informel. Comme le montre l'exemple de l'utilisation de l'argumentatif « because » sous la forme tronquée « cause », les formes linguistiques perçues dans l'environnement informel ont un impact sur le processus d'apprentissage : l'élève peut utiliser des formes incorrectes sans les employer à l'école, l'enseignant peut ignorer l'utilisation de ces formes ou les exploiter pour expliciter les erreurs, par exemple.

La présentation parallèle des résultats des deux parties de Q21 A et B met en évidence le rapport entre le soutien de l'enseignant et la valeur qu'il/elle accorde aux transferts de l'environnement informel vers l'environnement formel.

Les scores positifs en ce qui concerne le comportement d'encouragement de l'enseignant semblent refléter la prise en compte des apprentissages effectués dans l'environnement informel et par conséquent souligner la perception par ces derniers de la complémentarité des apprentissages effectués dans divers environnement. Dans chaque catégorie mentionnée, plus d'une moitié des répondants considèrent que les enseignants adoptent des comportements facilitant les transferts :

- 12 enseignants disent qu'ils stimulent leurs apprenants à faire des transferts des unités minimales de type « mot » tandis que 8 affirment qu'ils les valorisent aussi au niveau de l'évaluation BEAUCOUP ;
- 10 répondants encouragent l'emploi de structures plus développées comme les « phrases » et 8 valorisent BEAUCOUP l'usage de ces structures dans des évaluations spécifiques à l'apprentissage formel ;
- 11 enseignants encouragent BEAUCOUP leurs élèves à transférer des informations tandis que 6 mentionnent leur mise en valeur pendant la classe d'anglais.

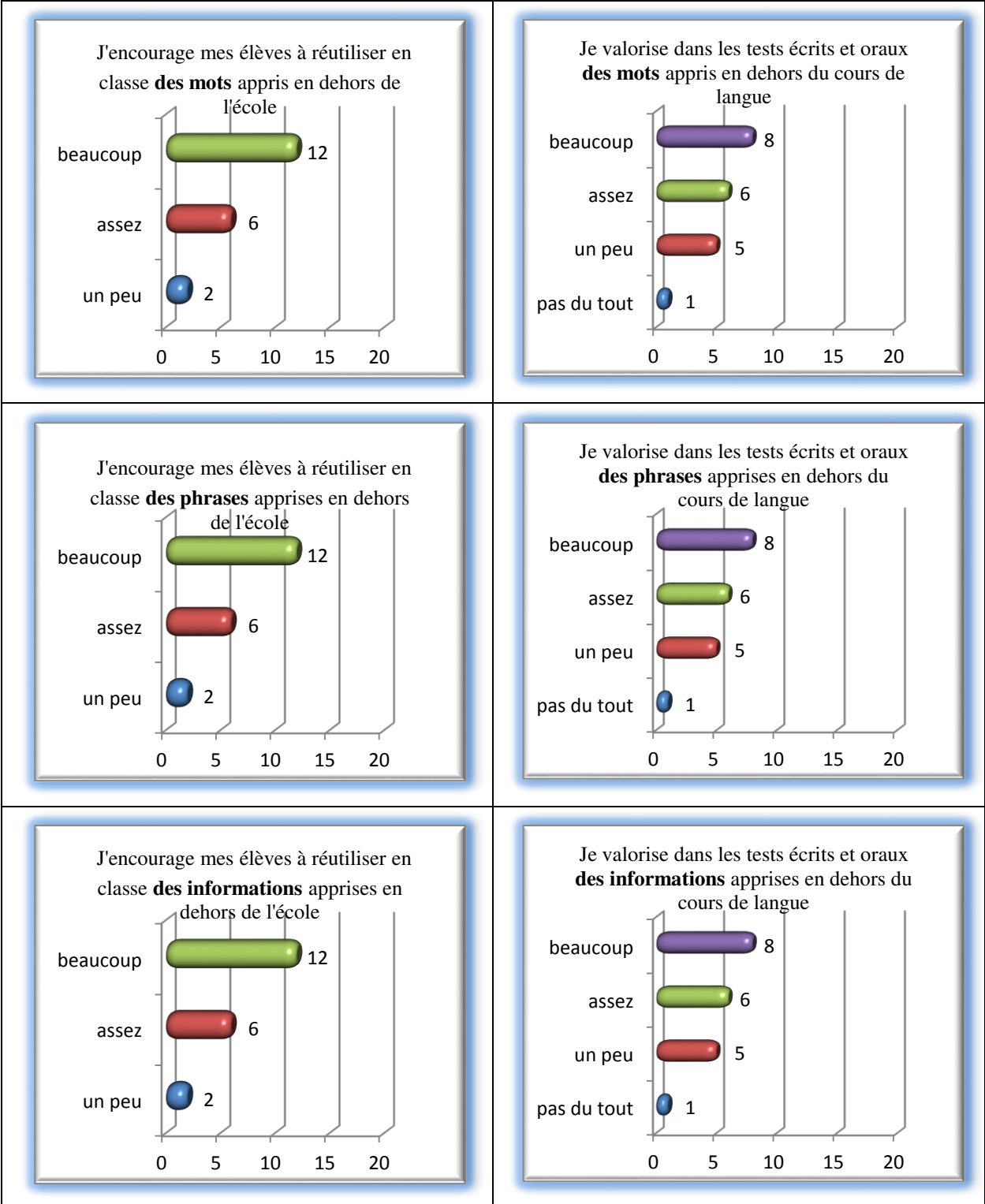


Figure XXVIII : Transferts des contenus de l'environnement informel vers l'environnement formel

Si l'on compare ces réponses avec celles des élèves Q 20 A et B, pour l'indicateur BEAUCOUP, on note certaines disparités puisque le pourcentage correspondant à l'estimation des élèves est deux fois plus faible que celui donné par les enseignants.

Mes professeurs m'encouragent à les utiliser pendant les classes d'anglais BEAUCOUP : mots (34%), phrases (28%), informations (32%). Ces disparités montrent un décalage entre les perceptions des élèves et celles des enseignants. Elles font ressortir que seulement la moitié de la population enseignante est sensible à certaines formes de complémentarité entre les divers environnements d'apprentissage. Il est intéressant de noter la convergence entre les perceptions des deux groupes pour l'indicateur ASSEZ. Les élèves sont encouragés à employer des mots (39%), des phrases (31%) et des informations (44%) tandis que les taux dans les réponses des enseignants indiquent 30% (mots), 35% (phrases), 40% (informations).

On peut penser que cette valorisation limitée des transferts effectués par les élèves des environnements extra-scolaires vers l'environnement scolaire a des effets en retour sur les apprentissages des élèves dans les environnements formel et informel. La réalisation de la tâche du blog, dans un environnement hybride permettra d'étudier plus précisément les transferts des apprentissages en anglais d'un environnement à l'autre en relation avec les spécificités de ce nouvel environnement dans une perspective écologique qui envisage le processus d'apprentissage comme un continuum complexe : « Learning language [...] is a complex process (or project, if we look at it from the learner's perspective), influenced by a multitude of factors. » (Van Lier, 2004 : 197)

La troisième partie de la Q21 demande aux enseignants d'expliquer les modalités par lesquelles ils valorisent les transferts que les élèves font.

C. Lorsque je remarque l'utilisation de ces mots, phrases, etc. dans un test ou vérification orale

- 1. je donne aux élèves qui les utilisent une meilleure note*
- 2. j'en tiens compte pour l'évaluation finale*
- 3. je leur demande de me dire comment ils ont appris ces mots, phrases, etc.*
- 4. je les remarque mais je continue ma leçon comme j'avais prévu*
- 5. autres.....*

Les statistiques indiquent que 11 enseignants considèrent que les efforts d'utilisation des apprentissages informels ou non-formels doivent être pris en compte dans l'évaluation finale, semestrielle ou annuelle et 9 d'entre eux s'intéressent aux origines de ces apprentissages.

La comparaison avec les réponses des élèves montre des divergences significatives surtout en ce qui concerne la prise en compte de ces apprentissages dans la note car 82% des élèves déclarent qu'elle se traduit par l'obtention de meilleures notes par rapport à 30% dans les questionnaires des enseignants.

Dans « autres » remarques, il faut souligner les précisions de deux enseignants qui ont répondu comme suit :

- *je les¹⁷³ entraîne dans des discussions, pour le progrès de tous, et pour les autres camarades aussi, en soulignant souvent qu'ils représentent un bon exemple ;*
- *je fais en sorte que les autres camarades le sachent et que nous puissions développer ensemble le vocabulaire en anglais*

Les témoignages ci-dessus soulignent l'intérêt double de la valorisation de la complémentarité de l'environnement informel ou non-formel vers l'environnement formel pour l'apprenant concerné et d'un apprenant à une communauté d'apprenants, dans la perspective des communautés de pratique.

Les deux dernières questions (Q22 et Q23) sont centrées sur l'environnement virtuel et ses conséquences sur l'apprentissage de l'anglais. Comme le montre la figure XXIX, le score neutre ASSEZ est valable pour 11 enseignants tandis que le score positif BEAUCOUP (5) et le score négatif PEU (4) sont significativement plus bas.

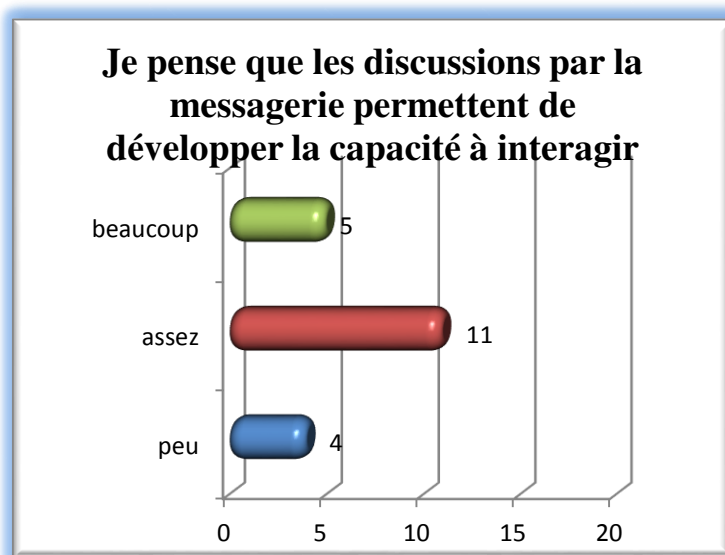


Figure XXIX : Les apports de la MI sur l'apprentissage de l'anglais

Ces résultats indiquent une **réticence** des enseignants à l'égard des apports de la MI au développement de la compétence d'interaction des apprenants d'anglais. Néanmoins, 85% des enseignants (voir la Q20) ont mentionné que les élèves utilisent l'anglais quand ils communiquent avec leurs amis sur la MI aussi.

À nouveau, ils montrent la prédilection des enseignants pour des réponses neutres, représentées par PARFOIS. Ce choix peut avoir plusieurs origines, une certaine indécision à l'égard de leurs apports, un manque de connaissances dans ce domaine, la prudence des acteurs de l'apprentissage formel dans un monde qui devient progressivement dépendant des technologies spécifiques à l'environnement virtuel et/ou l'inquiétude pour leur place dans ce mélange de facteurs qui influencent l'apprentissage de l'anglais de nos jours. En revanche, un quart des répondants estime que les interactions dans ces communautés virtuelles qui émergent à rythme

¹⁷³ En faisant allusion aux élèves qui font des transferts de l'environnement informel à l'environnement formel.

impressionnant sont des modalités d'apprentissage qui peuvent déboucher sur des acquisitions complémentaires.

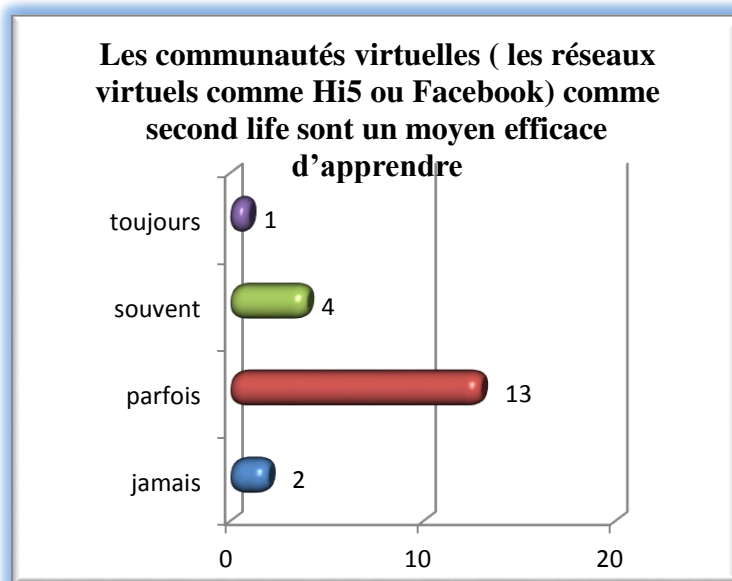


Figure XXX : L'impact des communautés virtuelles sur l'apprentissage de l'anglais

Il faut préciser que l'analyse des résultats des questionnaires adressés aux enseignants ont eu comme but principal leur mise en relation avec les réponses des élèves pour affiner l'étude de la complémentarité des apprentissages. Des études qualitatives, à travers des entretiens individuelles avec un échantillon représentatif d'enseignants, doivent être menées pour confirmer et affiner ces données. Néanmoins, une telle étude n'entre pas dans le champ de ma problématique qui se limite à la réflexion sur les apprentissages des élèves.

Synthèse des représentations des enseignants sur la variable : complémentarité des environnements par l'étude des transferts

À ce niveau d'analyse, c'est-à-dire du **transfert** d'un environnement à l'autre et de la complémentarité des environnements d'apprentissage on remarque :

- la prise de conscience de la part des enseignants des stratégies d'apprentissages de l'anglais employées par leurs élèves dans divers environnements ;
- l'attitude positive de la moitié d'entre eux à l'égard des transferts linguistiques d'un environnement à l'autre ;
- une valorisation limitée des apprentissages informels et non-formels utilisés en classe de langue ;
- leur attitude réservée à l'égard des ressources d'apprentissage des nouvelles technologies (la MI, les communautés virtuelles).

3.2.3 Synthèse du croisement des analyses des questionnaires des élèves et des enseignants

Variable 1 : Répertoire linguistique des élèves

- l'anglais est la langue préférée des élèves ;
- les collégiens manifestent de l'intérêt pour d'autres langues aussi ;
- ils entrent en contact avec des langues différentes qu'ils entendent ou parlent dans une variété d'environnements

Variable 2 : statut de l'anglais

- la majorité des collégiens enquêtés a une perception très positive en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais ;
- la majorité des enseignants considère que les élèves sont très motivés à apprendre cette langue ;
- le degré de motivation est associé à la perception du niveau en langue (83% des collégiens s'apprécient comme « bon » ou « très bon »)

Variable 3 : les conditions de l'apprentissage formel et informel

- les élèves reconnaissent l'apport significatif de l'apprentissage formel et le rôle de l'enseignant dans cet environnement ;
- ils manifestent des traces de prise de conscience de la complémentarité des environnements ;
- l'environnement informel joue un rôle important dans l'apprentissage de l'anglais à travers l'écoute des chansons et l'emploi de l'Internet
- les modalités d'apprentissages de l'environnement informel sont considérées plus faciles et rapides selon les collégiens enquêtés

Variable 4 : les stratégies d'apprentissage

- les élèves emploient des stratégies d'apprentissage similaires dans plusieurs environnements mais ils développent aussi des stratégies en fonction de la particularité des environnements (par exemple, l'usage du chat, dans l'environnement informel ou l'écoute de l'enseignant dans l'environnement formel) ;
- le transfert de contenus d'un environnement à l'autre est valorisé par les enseignants ;
- la fréquence du contact des élèves avec l'environnement virtuel (messagerie instantanée, Internet) fait apparaître des éléments qui peuvent indiquer l'apparition de nouvelles stratégies spécifiques à cet environnement.

3.2.4 Analyse des entretiens semi-directifs des collégiens roumains

A. Analyse des entretiens des élèves de 6^e

L'analyse des entretiens s'inscrit dans le prolongement de l'étude des questionnaires des élèves et envisage le repérage d'éléments nouveaux susceptibles de nourrir ma réflexion sur l'évolution du statut de l'anglais dans le vécu personnel des collégiens et à travers des croisements entre les apprentissages issus de divers environnements. Comme précisé dans le cadre méthodologique, après une relecture de la synthèse des questionnaires et plusieurs parcours des entretiens menés auprès des dix collégiens roumains, j'ai pu identifier un certain nombre de thèmes regroupés en quatre catégories principales, à savoir **biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais, sentiment d'efficacité personnelle, stratégies d'apprentissage et rapport apprentissage formel-apprentissage informel**.

3.2.4.1 Ana

L'élève¹⁷⁴, un peu timide, donne surtout des réponses courtes et monosyllabiques mais elle réussit progressivement à nommer des stratégies d'apprentissage sans être toujours capable de les expliciter. Elle ne s'exprime pas spontanément mais elle est assez réceptive aux questions de l'interviewer. Le niveau de langue, qu'elle indique dans le questionnaire, est « pas du tout bon » et le choix de cette apprenante est ainsi justifié par la recherche des indices qui explicitent sa perception.

Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais

En ce qui concerne sa biographie langagière, selon les souvenirs de cette élève, elle n'a pas eu de contact avec l'apprentissage de l'anglais avant l'école, c'est-à-dire dans un environnement informel ou non-formel. Ana a appris l'anglais **exclusivement à l'école**, cet aspect étant aussi visible à travers la manière dans laquelle elle perçoit l'évaluation des acquis en anglais.

L'apprenante **n'est pas sensible aux spécificités de l'environnement plurilingue**. Elle ne fait pas de parallèle entre l'apprentissage de l'anglais et l'environnement plurilingue de sa région. L'anglais représente pour elle un outil pour entrer en contact avec d'autres personnes et pour se débrouiller dans un pays étranger. Elle n'en perçoit pas l'intérêt immédiat.

Lorsque la collégienne explicite les raisons pour lesquelles l'apprentissage de l'anglais est important, elle met l'accent tant sur la **socialisation** que sur la **résolution de problèmes futurs** et reprend les raisons générales évoquées par les enseignants et les adultes.

¹⁷⁴ Tous les enregistrements audio des entretiens en roumain se trouvent sur le DVD. Le lecteur peut consulter la transcription de l'entretien d'Ana en français dans l'annexe 12.1, page 371.

16. A : *Par exemple, si on veut aller ailleurs, dans un autre pays où on parle l'anglais et si nous nous ne le savons pas, nous n'allons rien résoudre.*

L'anglais a le statut d'une **matière scolaire** : « *j'aime plus les maths et le roumain* »

Dans le prolongement de cette réflexion, l'appréciation de son niveau en langue renvoie aussi aux formes d'évaluation spécifiques à l'apprentissage formel :

19. A : *À travers les notes, comment on sait répondre pendant les cours, au tableau, si on sait écrire en anglais.*

Sentiment d'efficacité personnelle

Les échanges laissent apparaître son comportement passif: elle préfère faire appel à l'aide d'autres personnes (enseignant, membre de la famille) plutôt que de s'engager dans la recherche d'outils susceptibles de faciliter son apprentissage. Néanmoins, elle parvient à exprimer ses désirs en ce qui concerne l'éventuelle évolution de son apprentissage:

77. A : *J'aimerais apprendre plus que je sais déjà et que...silence...et faire des choses que d'autres ne peuvent pas faire en anglais...*

78. C : *Tu peux donner un exemple ? Qu'est-ce que tu aimerais faire concrètement?*

79. A : *Aller à de nombreux concours d'anglais et...quand je serai plus grande, aller dans d'autres pays pour voir comment c'est.*

Le sentiment d'efficacité personnelle est ainsi lié à des **projections dans l'avenir**, perçue d'une façon plus positive que son état présent. Un autre aspect qui me semble particulièrement intéressant est le lien que l'apprenante fait entre **l'apprentissage collaboratif et la validation de l'efficacité personnelle**. Elle refuse l'idée d'apprentissage en groupe en justifiant sa réponse par l'incompatibilité entre les modalités d'apprentissage des individus:

85. A : *Certains apprennent d'une façon, moi d'une autre et comme ça ce n'est pas possible.*

Ses pairs sont considérés davantage comme des obstacles que des participants à une expérience commune.

57. A : *... seulement qu'à la maison c'est plus facile et on apprend davantage parce qu'à l'école, pendant le cours, certains s'engueulent ou ils interrompent le cours.*

Inversement, Ana juge **l'apprentissage informel, à la maison, plus efficace** en termes d'atmosphère et plus approprié à l'apprentissage. L'environnement formel lui semble plus agité et peu favorable.

57. A : *... seulement qu'à la maison c'est plus facile et on apprend davantage parce qu'à l'école, pendant le cours, certains s'engueulent ou ils interrompent le cours.*

En revanche, la **persuasion verbale** de sa mère constitue un appui considérable dans ses apprentissages quotidiens, la figure maternelle devenant ainsi l'expert dans l'environnement informel.

Pour conclure sur cette variable, les données recueillies confirment partiellement une des hypothèses de départ concernant le lien d'interdépendance entre l'environnement d'apprentissage

et des éventuelles affordances. Dans le cas de cette élève, l'atmosphère instable de la classe de langue, qui est parfois en opposition avec sa personnalité, engendre une réaction de rejet du travail collaboratif et la création de représentations plutôt négatives sur l'efficacité de l'apprentissage formel de l'anglais. D'autre part, l'environnement informel, très riche affectivement, a des effets plus positifs sur son développement langagier.

Stratégies d'apprentissage

Malgré ses difficultés à nommer les stratégies d'apprentissage de l'environnement formel, elle réussit parfois à décrire les stratégies qu'elle adopte dans l'environnement informel. Ce qui ressort de sa réflexion, ce sont surtout les conséquences de l'implication des autres membres de la famille – sa sœur, ses frères et sa mère – sur son propre apprentissage. Elle mentionne ainsi l'appel constant qu'elle fait à eux, pour comprendre les chansons par exemple: « *Je demande à ma mère ou à mes frères.* » Les **stratégies socio-affectives** deviennent ainsi prioritaires dans son apprentissage de la langue parce qu'elle accorde beaucoup de confiance à ***l'Autre en tant qu'expert*** lorsqu'il s'agit de réaliser une tâche:

124. A : Soit je demande à quelqu'un, soit je vois comment je cherche pour trouver.

Parmi les stratégies qu'elle mentionne, je note la lecture, une activité ludique et les mots croisés. Dans le premier exemple, elle explique le résultat bénéfique de cette activité « *parce que je sais lire mieux et plus vite.* » Donc, la lecture devient un indicateur de son efficacité personnelle en matière de compréhension écrite. Son intérêt pour les mots croisés est souligné aussi par un indicateur affectif, la collégienne les trouvant « chouette ». De plus, elle donne des précisions concernant l'outil auquel elle fait appel pour satisfaire cet intérêt, c'est-à-dire Internet:

118 : A : Ça m'aide à trouver plus vite les mots si je les connais et à les voir vite et les comprendre.

Elle est capable d'initier une **réflexion** sur les différences entre les stratégies des experts dans l'environnement formel et informel tout en soulignant pourtant que c'est sa mère qui l'aide le plus dans son apprentissage (voir lignes 64-65).

69.A : Elle me donne des mots en anglais ou en roumain et elle me demande de les traduire, ou elle me donne à écrire et ensuite elle va chercher ...

70.C : Et à l'école, ta professeure, comment t'aide-t-elle?

71.A : Elle écrit au tableau et ensuite nous demande ce que cela signifie, comment on appelle celle chose...

Rapport apprentissage formel – apprentissage informel

Le rapport entre l'apprentissage formel et informel est ainsi plus favorable au dernier. L'élève identifie les différences entre les deux et donne des explications brèves montrant plutôt sur une meilleure adaptation de l'apprentissage informel à sa personnalité et ses objectifs. Ana se montre sceptique par rapport à l'utilisation d'Internet dans son apprentissage de l'anglais:

91. A : ... parce qu'il te donne aussi des choses qui ne sont pas belles et si tu ne sais pas un certain mot et tu veux qu'il te le donne en anglais tu peux avoir un mauvais résultat.

Elle l'utilise tout de même pour atteindre ses objectifs (voir ligne 118).

La collégienne insiste sur **le rôle de l'expert** et de l'accompagnement reçu. Dans le milieu familial où l'expert est associé à de profondes dimensions émotionnelles. Dans ce milieu, l'apprenante elle-même se considère comme un expert pour sa cadette en lui fournissant des explications lorsqu'elles regardent des films ensemble (voir lignes 25-L38).

Tableau XXVIII : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Ana

<i>Variables</i>	<i>Ef¹⁷⁵</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais	- anglais - notes, réponses orales, épreuves écrites.	-	- anglais - utilité : pour la socialisation, contacts à l'étranger.	- perception objective ; - éventuelle reprise des représentations collectives sur l'apprentissage de l'anglais.
Sentiment d'efficacité personnelle	- projections dans l'avenir : participer aux concours scolaires, voyager	-	- la relation avec un expert de l'espace privé (sœur, mère); - besoin d'accompagnement individuel.	- personnalisation de l'apprentissage
Stratégies d'apprentissage	-	- traduction, vérification de l'expression écrite	- écoute, lecture, utilisation des outils, traduction, jeu; - rejet de l'apprentissage collaboratif.	- attachement affectif prononcé

Conclusions : l'existence d'une interdépendance entre les conditions et les ressources de l'environnement, le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant et l'apprentissage. L'environnement et informel, au sein du milieu familial, intime, stimulant, stable donne plus de confiance à l'apprenant et facilite l'apprentissage collaboratif et personnalisé, adapté au profil psychologique de l'élève.

3.2.4.2 Andrei

Plutôt timide, le collégien¹⁷⁶ a tendance à ne pas verbaliser spontanément ses expériences d'apprentissage, mais il parvient à répondre assez bien aux questions de son interlocuteur même si ce dernier doit les reformuler.

Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais

L'élève est capable d'identifier dans son parcours d'apprentissage **des expériences** significatives d'apprentissage de l'anglais dans **l'environnement non-formel**, notamment à

¹⁷⁵ Ef = environnement formel, Enf = environnement non-formel, Ei = environnement informel.

¹⁷⁶ Le lecteur peut consulter la transcription de l'entretien d'Andrei dans l'annexe 12.2, page 375.

l'école maternelle. Il est capable d'énumérer quelques thématiques en précisant aussi leur utilité pour son apprentissage ultérieur.

Même s'il ne mentionne pas d'autres langues, il donne des exemples de son apprentissage informel des langues quand il emploie aussi bien le roumain que l'anglais dans des activités variées liées à ses intérêts. Il mentionne au passage le français sans pourtant donner des détails.

Selon ses perceptions, la connaissance de l'anglais soutenue par un bon niveau de langue peut l'aider dans sa vie professionnelle même si, pour le moment, il n'a pas une idée concrète de cet avantage linguistique.

L'apprenant donne une réponse neutre lorsqu'on lui demande s'il aime l'anglais. Sa réponse renvoie à une représentation collective de la langue, partagée plutôt par l'ensemble des membres de la société, c'est-à-dire son importance dans le macrocontexte à différents niveaux « *parce que je suis sûr que ça va m'aider dans la vie.* » D'autre part, sa perception sur les difficultés rencontrées lors de son apprentissage représente un obstacle « *parce que c'est un peu difficile.* » En effet, j'identifie à travers ses explications un décalage entre l'apprentissage présent et ses anticipations de l'apprentissage à venir.

L'appréciation de son niveau de langue est attribuée autant à l'environnement formel qu'à l'environnement informel, car liée au sentiment d'efficacité personnelle :

35. A : *Ça dépend, à l'école en fonction des réponses et des notes aux tests.*

Il s'agit donc d'une évaluation par les notes et les réactions de l'enseignant ou des pairs. L'apprentissage informel en revanche manque de systématisation, l'élève soulignant l'aspect communicationnel « *en fonction de combien je peux me faire comprendre.* »

Conscient, à un certain degré, de son apprentissage dans les deux environnements, l'élève s'autoévalue selon les **modalités propres à chaque environnement** ce qui indique la connaissance des spécificités et une adaptation de son comportement à certaines demandes. Pour résumer, l'évaluation à l'école est réalisée par l'enseignant tandis qu'en dehors de l'école, il s'agit d'une auto-évaluation.

En fin d'entretien, il revient sur cette variable à la demande de son interlocuteur. Sans être vraiment capable d'expliquer très bien l'impact de l'apprentissage de l'anglais sur un éventuel métier, il fait pourtant quelques anticipations en mettant en relation la pratique de l'anglais et le travail dans un bureau.

118. A : *En tout cas, peut-être on doit changer de langue...si on travaille dans un bureau, il faut que tu saches davantage et...*

Sentiment d'efficacité personnelle

Tout d'abord, il met en relation son expérience langagière à l'école maternelle avec le début de l'apprentissage de l'anglais dans l'environnement formel. Certes, il le juge comme « difficile », mais l'évocation des catégories de vocabulaire qu'il verbalise comme acquises avant l'entrée à l'école démontre l'impact que l'apprentissage non-formel a eu sur son parcours langagier. Ensuite, l'apprenant fait la corrélation entre le sens de l'**efficacité personnelle** et le **degré d'autonomie**

dans son apprentissage. Peu confiant dans ses ressources cognitives, il se positionne plus favorablement par rapport à un environnement d'apprentissage qui assure aussi un accompagnement de la part d'un enseignant ou d'autre personne. L'école est perçue comme un environnement protecteur puisque « *c'est plus difficile quand tu pars parce que tu dois te débrouiller tout seul.* »

La **relation avec un expert** est particulièrement importante pour cet élève comme le démontrent aussi ses représentations sur l'apprentissage collaboratif. Il est en faveur du travail en groupe:

106. A : *Parce que les autres peuvent m'aider quand je ne sais pas, quand je ne prononce pas bien.*

Je vais conclure ainsi que la condition pour cet élève adhérer à une communauté est la possibilité de bénéficier de l'accompagnement d'un expert ou des autres membres. Cette observation apporte un élément nouveau à ma question portant sur les conditions dans lesquelles les individus entrent ou s'engagent dans une communauté de pratique. Le besoin d'être aidé pourrait être compris par la perception de son niveau qu'il apprécie « pas bon » et, dans ces conditions, l'efficacité est traduite en matière de médiation et de soutien aussi bien dans l'environnement formel que dans l'environnement informel. En dernier lieu, le sentiment d'efficacité personnelle se développe autour des représentations de l'**utilité de l'anglais** dans l'avenir, concernant ainsi son parcours professionnel.

Stratégies d'apprentissage

L'élève n'est pas vraiment capable d'avoir une réflexion métacognitive sur son propre apprentissage mais il parvient cependant à donner quelques exemples de stratégies qu'il utilise dans l'**environnement informel**.

D'abord, lorsqu'il se trouve en situation d'impasse, il fait constamment appel à quelqu'un de son entourage. Par exemple, dans le cas des jeux vidéo, en l'absence de l'expert, qui est sa sœur, il s'engage dans un cycle d'essais réussite-échec jusqu'à ce qu'il obtienne le bon résultat.

63.A : *Je demande à ma sœur.*

66.C : *Et si tu ne sais pas et ta sœur n'est pas à la maison, que fais-tu?*

67.A : *J'essaie plusieurs fois.*

En effet, il choisit d'abord **la stratégie** qu'il trouve la plus **facile, rapide et efficace** et, en cas d'échec, il ne s'oriente pas vers une autre stratégie, mais il cherche la réponse correcte au hasard.

Les échanges concernant les stratégies d'apprentissage se regroupent toutes autour de ce critère de l'accessibilité facile: dans le cas des films en anglais, il emploie les sous-titres, en ce qui concerne l'écoute des chansons, la stratégie adoptée est la traduction réalisée avec l'aide d'un outil informatique:

80. A : *... parce que des fois si je ne comprends pas, je regarde sur internet, Google translate.*

L'ensemble de l'entretien met en avant l'**engagement très faible** de l'apprenant dans son propre apprentissage justifié par son inclinaison vers des personnes « *à l'école, les profs t'aident* »,

ou des outils qu'il considère susceptibles de l'aider à résoudre ses tâches. Ses démarches sont plus centrées sur l'activité et sur son aboutissement que sur les moyens d'y arriver. Néanmoins, il indique les jeux comme sa modalité préférée d'apprentissage de l'anglais, ce choix étant aussi justifié par son âge. Il est en début du collège, encore attaché à l'école primaire ce qui favorise dans ses approches la dimension ludique. De plus, on note une trace de réflexion métalinguistique qui s'appuie sur la perception de l'apprentissage de la langue en matière de **répétitions successives** selon le rituel du jeu comme activité à laquelle il est émotionnellement lié¹⁷⁷:

109. C : *Plusieurs jeux ? En anglais, ok, mais jeux de quoi ? Qu'est-ce que tu aimerais ?*

110. A : *N'importe, s pourvu que je puisse apprendre.*

111. C : *Ok, que tu apprennes. Et tu penses qu'avec le jeu c'est plus sympa et plus facile?*

112. A : *Oui, tu te rappelles comment tu as fait...et...*

Rapport apprentissage formel – apprentissage informel

Le collégien n'est pas capable d'identifier des différences notables entre les deux environnements, ses échanges visant surtout le rôle de l'expert et ses stratégies d'enseignement dans l'environnement formel

27. A : *Oui, elle¹⁷⁸ nous explique et elle nous dit où nous avons fait des fautes.*
et dans l'environnement informel

29. A : *Elle¹⁷⁹ m'aide quand je fais mes devoirs (sa sœur).*

Et pourtant, il parvient à l'aide du chercheur à expliciter ses critères spécifiques à chaque environnement lorsqu'il doit évaluer son niveau de langue.¹⁸⁰

Dans l'ensemble de l'entretien, les éléments les plus récurrents renvoient aux conclusions suivantes:

- l'interviewé fait appel à des **ressources** qu'il trouve dans l'environnement informel et auxquelles il est lié du point de vue **affectif**;
- il ne nie pas l'impact de l'apprentissage formel sur son parcours linguistique;
- il accorde une attention particulière **au rôle de ses pairs et des experts** dans les deux environnements;
- même s'il reconnaît l'utilité de l'anglais dans son parcours professionnel, il ne s'engage pas beaucoup dans son propre apprentissage de l'anglais.

¹⁷⁷ Voir les lignes 56-61 dans la transcription intégrale de l'entretien.

¹⁷⁸ Par « elle » il se réfère à l'enseignante.

¹⁷⁹ Par « elle » il se réfère à sa sœur.

¹⁸⁰ Voir lignes 34-37.

Tableau XXIX : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Andrei

<i>Variables</i>	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Biographie langagière, plurilinguisme, statut de l'anglais	- anglais, français - notes, réponses orales	anglais	- anglais - utilité: dans la communication avec les autres	- compétences partielles acquises à l'école maternelle ; - partage de la perception collective et de la perception personnelle sur l'anglais.
Sentiment d'efficacité personnelle	Lié à l'accompagnement de l'enseignant, le travail collaboratif	- l'expérience vécue	- l'accompagnement offert par sa sœur; -activités liées à ses intérêts: jeux, films, chansons.	- possibilité d'abandon de l'activité dans l'absence d'un expert; -autonomie réduite.
Stratégies d'apprentissage	-	- réalisation des devoirs	- association son, image, texte (films); - répétition, apprentissage par le jeu; - appel à l'outil.	- stratégies liées à ses intérêts; - besoin constant d'accompagnement.

Conclusions : l'apprentissage, la construction du sens et l'engagement affectif de la part de l'élève dépendent, à divers degrés, de la qualité de l'accompagnement offert par un expert qui entretient une relation positive avec l'apprenant.

Les deux premiers élèves interrogés, qui apprécient leur niveau comme « pas du tout bon », reconnaissent le rôle de l'expert et l'effacement de leur propre rôle dans l'apprentissage de l'anglais. D'autre part, en manifestant surtout de la passivité, l'apprentissage de l'anglais est lié à l'engagement de l'autre. Les outils employés ne sont pas collaboratifs mais plutôt des substituts de l'expert. Il n'y a pas d'engagement véritable ni d'intérêt pour l'apprentissage de l'anglais ou pour le plurilinguisme chez ces deux collégiens roumains.

3.2.4.3 Robert

L'élève¹⁸¹ de 6^e est introverti et très réservé dans ses réponses. L'interviewer doit lui poser plusieurs questions supplémentaires, les reformuler parfois, ou les répéter. Il donne des réponses monosyllabiques et il développe très brièvement les points de la discussion qu'il maîtrise le mieux.

¹⁸¹ Le lecteur peut consulter la transcription de l'entretien de Robert dans l'annexe 12.3, page 378.

Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais

Il est capable de se rappeler de ses premiers contacts avec l'anglais dans un environnement non-formel, en mentionnant aussi un indicateur qualitatif.

« *J'ai étudié un peu à la maternelle* ».

Par rapport aux questionnaires, les entretiens apportent plusieurs détails concernant les contenus de l'apprentissage non-formel de l'anglais avant l'entrée à l'école. Par exemple, les souvenirs de Robert se regroupent autour de mots isolés, « car », « dog », « cat », ce qui dénote un apprentissage assez limité qui mettait l'accent sur la mémorisation et la répétition du lexique.

Le collégien enchaîne avec les perceptions concernant l'apprentissage de l'anglais au cycle primaire. Même si ses représentations par rapport à l'expérience d'apprentissage de l'anglais vécue dans un environnement non-formel sont plutôt faibles et non convaincantes, mises en évidence aussi par l'emploi de « un peu » (2), le contact avec l'apprentissage de l'anglais à l'école a des connotations plus positives.

16 D : « J'ai bien appris en première classe, j'ai fait l'anglais comme matière optionnelle. Et nous avons eu un professeur qui m'a très bien enseigné. »

Dans son parcours langagier, le premier impact avec l'environnement formel a été très marquant pour l'élève, puisqu'en début du cycle primaire, le statut de l'anglais n'est pas encore imposé.

Même s'il n'arrive pas à donner plus de détails ou à expliciter, l'élève manifeste une certaine **prise de conscience des langues parlées** dans l'environnement de sa ville. En effet, il comprend intuitivement les effets de l'environnement plurilingue sur son apprentissage des langues. On observe le lien qu'il fait entre l'apprentissage d'une langue et le travail, cette fois en rajoutant l'aspect social et la mobilité des personnes:

21 C : Crois-tu que ceci¹⁸² t'aide à apprendre de langues étrangères? Aussi l'anglais...quand tu vois que les gens parlent aussi d'autres langues?

22 D : Oui. Ça serait de grand aide dans le travail. Peut-être il y viendrait de personnes d'autres pays et il est bien d'apprendre.

Un autre indicateur du plurilinguisme est visible dans les activités qui se déroulent dans l'environnement informel, l'élève indiquant ainsi le visionnage des films:

72 D : Ma sœur voit je ne sais pas quel film coréen et les sous-titres sont en anglais et alors j'apprends...

On trouve cette remarque particulièrement révélatrice parce qu'il s'agit du contact avec une langue-culture qui n'est pas européenne mais qui devient attractive, en termes d'expression orale, pour l'interlocuteur par l'intermédiaire de l'anglais. L'environnement formel et l'engagement de l'apprenant dans une activité qui exige de lui des compétences précises, la compréhension écrite, par exemple, donnent naissance à des affordances liées non seulement à la consolidation de la langue connue mais aussi à la découverte d'une autre. Le contact avec une langue non-européenne n'est pas un obstacle car l'anglais sert de médiation.

Dans un premier lieu, l'apprentissage de l'anglais est associé à un **attachement affectif**:

¹⁸² En se référant à la dimension plurilingue et pluriculturelle de la région.

au début, à un âge précoce, l'élève aimait l'anglais parce que « *c'était une langue nouvelle* », plus tard, à l'âge scolaire, la dimension émotionnelle renvoie plutôt à l'aspect communicationnel de l'anglais et à son usage avec des personnes proches de l'apprenant: « *je l'aime beaucoup...je parle avec ma sœur* ».

En deuxième lieu, l'interviewé reconnaît l'importance de l'anglais en le mettant en relation avec son propre développement cognitif et aussi avec les réalités quotidiennes envisageant les demandes sur le marché du travail:

« *cela [parler l'anglais] t'aide pour développer le cerveau, t'aide aussi au travail quand on est plus âgé...* »

Il n'est pas capable d'explicitier la façon dont il apprécie son niveau de langue mais, suite à l'insistance de l'interlocuteur, il émet des doutes quant à l'évaluation par les notes dans l'environnement formel « *peut-être en fonction des notes, mais pas tellement* ». En revanche, il s'autoévalue explicitement en soulignant ses compétences à l'oral ; il fait plus confiance à sa propre évaluation qu'à celle de l'apprentissage formel : « *Je suis meilleur à l'oral qu'à l'écrit* ».

I15 C : Comment aimerais-tu apprendre l'anglais et l'apprentissage n'est pas comme tu le voudrais ?

I16 R : Ben...qu'on écrit des fois, mais pas tellement, parce qu'on écrit tellement...de la grammaire, je ne sais pas tellement de grammaire, mais je sais parler mieux...

En effet, pour Robert, le **statut de l'anglais** est associé à l'outil de **communication orale**. Ce collégien réussit à décrire deux situations dans lesquelles il a fait appel à l'anglais en tant qu'outil de communication. Ses explications mettent en avant le décalage entre les perceptions sur l'emploi de l'anglais lors de contacts avec des étrangers et ce qu'il a vécu en réalité. Dans le premier exemple, il mentionne les discussions qu'il a eues avec une Canadienne dans un contexte roumain informel, mais comme elle parlait aussi roumain, il n'était pas censé pratiquer exclusivement l'anglais, ce qui a conduit à une communication « hybride » du point de vue linguistique. Le deuxième exemple présente son expérience vécue en Autriche: il a demandé des renseignements sur une rue, mais la personne ne comprenait pas l'anglais. Après avoir insisté, il a fait appel à son GPS. Ce dernier exemple représente un échec communicationnel en anglais dans une situation de l'environnement informel qui met en avant aussi en évidence l'aptitude de ce élève à prendre des risques dans la pratique de la langue.

Sentiment d'efficacité personnelle

Ce qui ressort tout particulièrement des interventions de cet élève est ce que Bandura appelle les « expériences vicariantes » dans le sens où, pour lui, le sentiment d'efficacité personnelle est étroitement lié à la comparaison entre ses propres compétences et celles de sa sœur, qu'il évoque plusieurs fois: il parle anglais avec elle, ils regardent des films ensemble. La sœur, plus âgée, assume ainsi le rôle d'expert et de compagnon dans une variété d'activités. L'auto-évaluation intervient aussi par rapport à sa sœur:

« *...elle m'aide, mais parfois je l'aide aussi ...* »

« *je sais davantage qu'elle...* »

Un élément de nouveauté par rapport aux analyses des questionnaires est la **dimension affective qui se** manifeste surtout dans le milieu familial envers sa sœur et sa mère et qui influence aussi les modalités d'apprentissage sur lesquelles cet élève s'appuie.

« *Je parle avec ma sœur en anglais : 'What did she say ?' »*

« *Parfois maman ne comprend pas ce qu'on dit et nous demande, à moi et à ma sœur, de lui traduire. »*

Dans ce **travail collaboratif** situé dans un espace protecteur, avec des proches, l'apprentissage est plus personnalisé et aussi efficace que stimulant.

87 C : *Donc vous apprenez l'anglais en groupe. Et tu crois qu'il est plus intéressant d'apprendre l'anglais en groupe que tout seul ?*

88 D : *Ben...oui, c'est mieux. Parce que si tu ne sais pas quelque chose il y a quelqu'un qui t'aide...travail en équipe.*

Stratégies d'apprentissage

Sans être vraiment capable de nommer les stratégies de l'apprentissage de l'anglais, l'élève décrit et explique à l'aide des questions-guide du chercheur deux situations dans lesquelles il utilise des stratégies dans l'**environnement informel**: regarder des films et jouer à des jeux sur internet.

Dans le premier exemple, il utilise des stratégies comme **l'écoute, la lecture, la traduction et la conversation**. Une stratégie originale qu'il mentionne est l'association entre la compréhension orale d'une langue, ici le coréen, la compréhension écrite et l'expression orale en anglais, tout en sachant que les deux participants ont le roumain comme langue maternelle. Cette triangulation des compétences émerge grâce une ressource de l'environnement informel, les films coréens.

72 D : *Oui, je l'aime parce que...ma sœur voit je ne sais pas quel film coréen et les sous-titres sont en anglais et alors j'apprends...*

73 C : *Ah vraiment ? Alors, elle voit des films en coréen et les sous-titres sont en anglais ?*

74 D : *Oui, les sous-titres...et j'apprends à lire et à parler...*

75 C : *Mais s'ils parlent en coréen tu ne peux pas apprendre à parler en anglais, non ?*

76 D : *Non, mais je parle avec ma sœur en anglais: 'What did she say ?' ou...*

Le deuxième exemple présente une activité ludique située dans un environnement virtuel. La stratégie cognitive la plus employée est **la traduction**, l'élève faisant appel à Google Translate. Compte tenu du fait que l'activité se déroule dans un environnement informel précis, le participant s'adapte et emploie des outils spécifiques. L'anglais devient ainsi un moyen de faire ce qu'il aime, l'apprentissage émerge ainsi à la suite d'un engagement de l'apprenant dans une activité envers laquelle il manifeste un attachement affectif.

Une autre stratégie, qui n'a pas été identifiée dans les questionnaires, est **l'écoute sélective** pour le repérage de l'accent en anglais. Il s'agit d'une stratégie consciente, comme le montre la verbalisation de l'élève:

109 C : *... est-ce que tu apprends quelque chose des jeux ? Quelques mots ou des expressions ou... ?*

110 D : *Oui, et je forme aussi l'accent un peu.*

111 C : *Vraiment ? Et tu écoutes aussi en anglais.*

112 D : *Oui.*

113 C : *Et tu répètes après eux ou comment ?*

114 D : *Dans ma tête.*

On observe dans cet extrait un « **bricolage** » des **stratégies** et une intuition des stratégies efficaces: mémorisation, écoute attentive¹⁸³ et répétition en silence, « dans la tête ». Cette réflexion métacognitive fournit des indices sur un objectif personnel de l'apprenant: l'obtention d'un accent approprié dans la langue visée. L'entretien avec Robert met en évidence une diversité et une **complémentarité des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives**, auxquelles l'élève fait appel en fonction de ses besoins. De plus, on entrevoit également une forme d'**hybridation des stratégies**, des traces d'un 4^e environnement construit par l'apprenant, environnement dans lequel il adopte des stratégies diversifiées qui relèvent de l'apprentissage formel et informel.

Rapport apprentissage formel – apprentissage informel

L'élève identifie assez facilement les différences entre l'environnement formel et l'environnement informel en termes d'apprentissage de l'anglais. De plus, il accorde un même degré d'importance aux deux environnements en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais, en privilégiant légèrement l'environnement informel, représenté surtout par la maison.

55 C : *Et où as-tu appris à parler l'anglais si bien, alors ?*

56 D : *À la maison et à l'école.*

Grâce à la charge affective du foyer familial, l'élève manifeste une perception plutôt limitée de l'environnement informel, dans la mesure où il se restreint à l'environnement familial et aux ressources offertes par cet environnement.

En ce qui concerne les perceptions qu'il a sur les personnes qui l'aident ou qui l'accompagnent dans son apprentissage, il les nomme facilement et il explique brièvement les intervenants de l'environnement formel: un enseignant à l'école maternelle et « *un professeur qui m'a enseigné très bien* », la citation mettant en avant l'impact très positif de l'enseignant.

Les enjeux du rapport apprentissage formel/apprentissage informel peuvent être repérés aux frontières de l'influence des autres variables. Lorsqu'il parle du statut de l'anglais, par exemple, il invoque des environnements où il a parlé la langue et les réactions des autres par rapport à son intervention. Les liens entre les deux environnements sont implicites.

¹⁸³ Ce que Schmidt (1994) appelle « attention focale ».

Tableau XXX : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Robert

<i>Variables</i>	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais	- anglais - notes, réponses orales	- anglais	- anglais - des compétences hybrides lors du visionnage des films (anglais, coréens); - prise de conscience de l'apport des langues des minorités nationales ; - utilité: dans la communication avec les autres; - socialisation.	- compétences partielles acquises à l'école maternelle; - lien entre l'affect et la nouveauté dans l'apprentissage d'une langue ; - capacité méta-réflexive sur le répertoire langagier des autres ; - projection dans l'avenir sur l'importance de l'anglais par rapport à son parcours professionnel.
Sentiment d'efficacité personnelle	- perception de la valeur de la note qui évalue davantage l'écrit; - le sentiment de réussite grâce à l'enseignant; - le travail collaboratif.	l'expérience vécue	- l'accompagnement dans la sphère privée, la médiation et la collaboration avec sa sœur; -accompagnement offert par lui aux autres.	-
Stratégies d'apprentissage	-	-	- écoute, lecture, conversation, films; - apprentissage par le jeu, traduction; - appel à l'outil, écoute consciente et répétition en silence.	-

Conclusions :

- la dimension affective que l'élève attache à un type d'environnement contribue au développement du sentiment d'efficacité personnelle et à son engagement dans des activités similaires susceptibles d'avoir le même impact sur son apprentissage;
- le travail collaboratif dans un environnement relevant de l'espace privé et des activités en lien avec sa perception de l'apprentissage conduit à une émergence des savoirs en anglais.

3.2.4.4 Debora

Cette collégienne¹⁸⁴ est plus extravertie et volubile, elle s'exprime facilement en développant ses idées dans des phrases longues. Elle donne beaucoup d'exemples de ses

¹⁸⁴ Le lecteur peut consulter la transcription de l'entretien de Debora dans l'annexe 12.4, page 382.

expériences langagières en mettant très clairement en évidence ses représentations sur l'apprentissage des langues dans plusieurs environnements.

Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais

L'élève évalue positivement ses débuts dans l'apprentissage de l'anglais. Ses perceptions de l'apprentissage à un âge précoce se résument à l'identification de l'environnement, notamment l'école maternelle. Elle enchaîne ensuite cette expérience d'apprentissage non-formel avec celle de l'apprentissage formel « *j'ai commencé plus sérieusement à l'école primaire* » en soulignant en même temps l'aspect non-formel « *et j'étudie aussi à la maison, avec un professeur* ».

La première partie de l'entretien offre l'occasion à présenter une réflexion métacognitive sur son parcours d'apprentissage à l'école maternelle. Comme le montre l'extrait ci-dessous, elle souligne l'aspect ludique de l'apprentissage non-formel en le mettant en opposition avec une spécificité de l'apprentissage formel, notamment l'apprentissage de la grammaire.

9 D : Je me rappelle qu'on faisait plusieurs chansons, on chantait toute la journée et des jeux, on n'apprenait pas vraiment des règles d'anglais, de grammaire.

Même si elle montre plus de confiance envers l'apprentissage scolaire (voir l'opposition « plus sérieusement » ligne 6) par rapport à l'apprentissage dispensé à l'école maternelle (« pas vraiment » ligne 9), elle démontre la cohérence de sa biographie langagière par la mise en valeur des liens: le **transfert des compétences partielles** (du vocabulaire, « les animaux ») d'un environnement à l'autre.

En premier lieu, elle est capable de nommer les langues qu'elle parle en mentionnant également le niveau en « *anglais et débutante en allemand* ». Vers la fin de l'entretien pourtant, elle est capable d'explicitier les liens entre l'anglais et l'allemand, la dernière langue étant apprise exclusivement dans l'environnement formel:

97 C : Ça t'a aidée pour apprendre l'allemand ?

98 D : Oui, c'était plus facile, certainement cela aurait été plus difficile si je n'avais pas fait d'anglais.

En ce qui concerne le plurilinguisme, elle reconnaît le **potentiel plurilingue de la région** en le mettant en relation avec la **socialisation** dans l'environnement informel, qui a un rôle important pour son développement.

19. D : Quelle est ton opinion sur ce phénomène, crois-tu qu'il peut t'aider pour comprendre d'autres langues ou bien... ?

20. D : Oui, ça m'aide parce que je peux pratiquer et ainsi, à l'avenir, certainement je vais arriver à me débrouiller si je vais aller dans des pays étrangers, à parler avec les gens

De plus, la collégienne est capable d'établir des liens entre les langues et d'explicitier comment l'anglais est devenu un support pour l'apprentissage d'une autre langue, l'allemand en l'occurrence:

100. D : J'ai répété plusieurs fois les mots pour les retenir et j'ai cherché dans des dictionnaires des mots nouveaux pour savoir faire des phrases et ceci je savais le faire depuis mon apprentissage d'anglais.

Le **transfert des stratégies d'apprentissage** est justifié par le sentiment d'efficacité et de réussite qu'elle a éprouvé avec l'anglais. Cette expérience positive la motive davantage et elle se montre plus confiante dans son apprentissage de la deuxième langue étrangère. L'allemand

présente un statut particulier : une nouvelle langue à apprendre dont l'apprentissage est facilité par l'expérience vécue avec l'anglais.

L'élève se sent très à l'aise pour exprimer son **attachement émotionnel** par rapport à l'anglais et pour souligner l'impact très positif tant au niveau cognitif qu'au niveau affectif de cette première expérience:

96. *D : déjà apprendre l'anglais, c'était ma première langue étrangère et c'était wow...c'était quelque chose d'extraordinaire !*

On note dans ses échanges la présence de la relation explicative de causalité « parce que » et de la répétition du verbe « aimer », l'ensemble des énoncés justifiant ainsi sa forte implication personnelle dans sa propre démarche d'apprentissage:

25. *C : Et crois-tu que le fait d'aimer la langue t'aide à apprendre ?*

26. *D : Oui...parce que je retiens rapidement et j'aime accorder du temps pour apprendre, pour étudier...*

27. *C : Hmm...Pourquoi est-il important pour toi d'apprendre l'anglais et non pas une autre langue, à quoi penses-tu que cela puisse te servir ?*

28. *D : Parce que presque tout le monde l'utilise et si je vais aller à l'étranger, en connaissant la langue tout ira bien, je peux communiquer, je peux absolument tout...*

L'enthousiasme que la collégienne manifeste à plusieurs niveaux pendant l'entretien est mis en relation avec le statut de l'anglais et le sentiment d'efficacité personnelle.

108. *D : ...parce que pour le moment l'anglais c'est au premier plan, beaucoup d'étrangers viennent ici et il faut communiquer avec eux et c'est seulement à travers l'anglais qu'il est possible de le faire.*

En effet, l'entretien apporte un éclaircissement à notre réflexion théorique par l'émergence des éléments portant sur l'imbrication des représentations des apprenants sur le statut de l'anglais. Par exemple, cette élève démontre une prise de conscience aussi bien par rapport à ses apprentissages très diversifiés de l'anglais que pour le statut de la langue dans le macrocontexte. En termes d'évaluation, elle indique deux types d'évaluation de son niveau: par les notes et par l'enseignant. Dans ses représentations, l'évaluation des acquis est mise en relation avec les formes d'évaluation spécifiques à l'environnement formel.

Sentiment d'efficacité personnelle

Les indicateurs associés à cette variable concernent surtout l'**environnement** et l'**expert** ou la personne qui aide l'élève dans son apprentissage « *ça compte où tu apprends et aussi le professeur* ». L'élève introduit spontanément dans l'entretien la dimension non-formelle de l'apprentissage qu'elle associe à une amélioration de son niveau de langue et à la croissance du sentiment de l'auto-efficacité. Elle réussit à induire les significations à partir du contexte:

47. *C : Tu as l'impression que c'est différent la manière dont tu apprends l'anglais à l'école et en dehors de l'école, à la maison?*

48. *D : Ben, à l'école personne ne m'accorde autant d'attention qu'à la maison. Parce que le professeur ne travaille qu'avec moi, donc toute son attention est sur moi.*

49. *C : Ok...Tu as dit qu'à la maison tu fais de l'anglais avec un autre professeur.*

50. *D : Oui...*

51. *C : Ok...C'est important pour toi ? En quoi cela t'aide-t-il, concrètement ?*

52. *D : Ça m'a beaucoup aidé, parce qu'avant je ne comprenais pas tout à l'école et le professeur ne pouvait pas tout m'expliquer, alors je le disais au professeur privé et il pouvait m'expliquer et aussi j'ai appris des choses nouvelles et ainsi j'ai réussi à avancer en anglais.*

Ces échanges nuancent les résultats de l'analyse des questionnaires en approfondissant les apports de l'environnement non-formel. L'élève arrive à apporter des arguments à sa réflexion métacognitive en reliant plusieurs éléments tels que la progression dans son apprentissage, l'obstacle qu'elle a rencontré dans l'apprentissage formel, la solution trouvée par l'intervention d'un expert, la méthode ou la stratégie de ce dernier, le résultat final. Le sentiment de l'efficacité éprouvé par l'apprenante est souligné aussi par le qualificatif « beaucoup » immédiatement suivi par une relation explicative causale « parce que ».

Le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé vers la fin de l'entretien avec les avantages que l'interviewée associe à l'apprentissage collaboratif:

92. *D : Ce serait plus utile parce qu'ils peuvent m'aider et je peux mieux comprendre avec eux.*

Elle se réfère surtout à ses amis et à ce qu'ils peuvent faire pour l'aider dans son apprentissage. À nouveau, l'apport des pairs représente une source précieuse de confiance en soi et d'encouragement dans la réalisation des tâches. Le travail sur le blog, mené dans la communauté de pratique conçue à ce propos, fournira des données supplémentaires pour mieux analyser l'impact du groupe sur l'individu et vice-versa.

Stratégies d'apprentissage

L'apprenante parvient très bien à donner des exemples des stratégies employées dans divers environnements, à les décrire et à les expliquer. Tout d'abord, elle met en avant l'importance et la fréquence avec lesquelles elle consulte les dictionnaires mais aussi la compréhension en contexte, voire la déduction:

80. *D : ... par des dictionnaires, si je sais un mot, un synonyme, j'essaie de faire le lien, je me dis que si c'est ça le mot d'avant, alors certainement ça veut dire la même chose.*

84. *D : Par exemple on a eu à faire un PowerPoint sur les animaux normaux et anormaux¹⁸⁵ et ainsi j'ai appris plus sur les animaux, sur certains je n'avais jamais rien entendu, alors j'ai réussi à comprendre ce qui était écrit sur eux, alors je me suis dit, tiens, ce mot je ne le connais pas, ainsi j'ai appris plus d'anglais.*

La manière dont l'apprenante verbalise ses stratégies d'apprentissage et surtout le dialogue qu'elle a avec elle-même est particulièrement intéressante. Ce faisant, elle démontre une certaine **conscience réflexive** de sa progression linguistique illustrée dans les extraits ci-dessus par la répétition de « je me suis dit ».

Parmi les autres stratégies qu'elle nomme, on retient la répétition (voir ligne 19) et des éléments d'une démarche plutôt trans-cognitive, vu qu'elle mentionne le transfert de cette stratégie, employée dans son apprentissage de l'anglais, à l'acquisition de la deuxième langue vivante, notamment l'allemand. L'impact de l'apprentissage de l'anglais à travers les films, identifié d'abord dans les questionnaires adressés aux élèves, est repris dans les entretiens semi-directifs par la mise en évidence des stratégies que quelques apprenants adoptent: le regard, l'écoute, l'observation, la compréhension écrite et la mémorisation sont des étapes verbalisées par

¹⁸⁵ « usual » et « unusual ».

la collégienne interviewée.

36. D : les films je les regarde habituellement avec des sous-titres et alors, quand j'entends ce mot et je vois ce qui est écrit en roumain, je comprends et je le retiens.

De plus, l'aisance avec laquelle cette apprenante explicite les stratégies auxquelles elle fait appel pour consolider l'acquisition de l'anglais démontre la **prise de conscience** de son propre apprentissage et aussi du **transfert des acquis** de l'environnement informel ou non-formel vers l'environnement formel. Ces réponses soulignent le poids que le comportement de l'enseignant de l'école a concernant son évaluation, et implicitement son sentiment d'efficacité personnelle et son engagement.

44. D : le professeur m'accorde plus d'attention, parce qu'il sait que je sais plus, il me demande d'aller au tableau et il a plus de confiance en moi.

Rapport apprentissage formel – apprentissage informel

En ce qui concerne les sources de l'apprentissage informel, l'élève indique les films, les chansons, les jeux et Internet, ou encore l'emploi de l'ordinateur « *Le professeur, les films...mais plus, je crois, le net.* » Elle est aussi capable de très bien verbaliser les différences entre les deux:

66. D : J'apprends plus de vocabulaire, à l'école j'apprends plus de grammaire, alors à la maison j'apprends plus de vocabulaire.

D'autre part, d'après ses échanges, je remarque ses perceptions de l'apprentissage de la langue mettent en relation l'apprentissage non-formel et l'apprentissage formel, mis en premier lorsqu'on lui demande de nommer l'environnement le plus utile au moment de l'entretien. Ceci est justifié par le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle qui a eu lieu grâce à l'intervention d'un expert différent de l'expert de l'environnement formel.

48. D : ...à l'école personne ne m'accorde autant d'attention qu'à la maison. Parce que le professeur ne travaille qu'avec moi, donc toute son attention est sur moi.

Il ressort de cette réponse un besoin de la part de l'apprenant de soutien personnalisé. L'insistance sur cet aspect, soulignée dans le discours par la répétition du terme « attention », n'indique pas seulement une limite de l'apprentissage formel mais aussi une particularité de l'apprentissage non-formel.

Le développement de la réflexion sur l'emploi d'Internet comme outil d'apprentissage se focalise sur la nouveauté de cet instrument, l'élève démontrant ainsi des traces d'une approche contrastive entre l'apprentissage dans le passé et dans le présent. D'autre part, la vision ludique que la collégienne a de cet outil moderne est attachée à une forte dimension, à la fois affective et motivationnelle.

76. D : Dans un certain sens, on apprend comme un jeu, on n'est pas stressé qu'on va prendre des notes, on apprend parce qu'on le veut et qu'on aime ça.

En effet, cet entretien me permet d'aller plus loin dans la confirmation d'une de mes hypothèses, notamment sur la constitution d'un 4^e environnement associant les ressources des divers environnements avec lesquels l'apprenant entre en contact. Les réponses de cette élève

montrent une **triangulation entre les trois environnements**, avec un accent supplémentaire sur l'environnement non-formel grâce à l'alimentation du sentiment d'efficacité personnelle qu'il assure.

La pratique de l'anglais à la maison souligne **l'hybridation** des savoirs langagiers tant dans des situations de l'environnement formel, la réalisation des projets pour l'école, que dans des circonstances quotidiennes tels que les échanges sur Internet avec des amis d'autres pays, « *Je parle plus en roumain et des fois des mots en anglais.* »

Tableau XXXI: Tableau récapitulatif de l'entretien avec Debora

<i>Variables</i>	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Biographie langagière, plurilinguisme et statut de la langue	- langues étrangères : anglais, allemand ; - langage hybride: anglais/roumain ; - notes, appréciations des enseignants.	- anglais (cours particuliers).	-anglais ; - l'apprentissage de l'anglais comme point de départ pour l'apprentissage de l'allemand ; -utilité: dans la communication avec les autres; socialisation.	-compétences partielles acquises à l'école maternelle; -début très valorisé sur le parcours ultérieur ; -capacité méta-réflexive sur la dynamique de son parcours d'apprentissage: passage d'une langue vivante à l'autre ; - image et globalisante de l'anglais.
Sentiment d'efficacité personnelle	- notes ; - travail collaboratif, accompagnement des pairs.	- l'expérience vécue ; - l'apport de l'expert; - besoin d'un apprentissage personnalisé.	- les possibilités d'apprentissage et d'interaction offertes par l'outil et par Internet.	- l'environnement et l'expert comme indicateurs principaux; -forte attachement affectif à l'anglais;
Stratégies d'apprentissage	-	- stratégies adaptées à l'accompagnement de l'expert: écoute, reprise; - évolution progressive de l'autonomie et de la confiance en soi.	- écoute, répétition, déduction, mémorisation, réflexion métacognitive, recherche des informations, appel à des ressources variées.	-

Conclusions: l'apprentissage de l'anglais dépend simultanément de l'apprentissage formel dispensé à l'école et des expériences vécues par les apprenants dans les environnements non-formel et informel.

3.2.4.5 Iasmina

Extravertie et bavarde, la collégienne¹⁸⁶ verbalise avec facilité, en donnant des exemples et des explications sur son parcours d'apprentissage de l'anglais et sur les stratégies mises en œuvre. Tout au long de l'entretien, elle mentionne l'impact de l'apprentissage non-formel sur l'acquisition de son niveau de langue. Elle a été par ailleurs choisie en fonction de son indication concernant le niveau d'anglais, « très bon » dans son questionnaire.

Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais

Son répertoire langagier comprend deux langues vivantes, l'anglais et l'allemand, les deux apprises à l'école dans un premier temps, mais elle fera allusion aux liens entre les deux dans d'autres contextes, dans des parties différentes de l'entretien.

Tout d'abord, l'élève indique l'environnement non-formel, en l'occurrence l'école maternelle, comme l'endroit dans lequel son apprentissage de l'anglais a commencé à partir de quelques éléments de vocabulaire.

Les aspects nouveaux, par rapport à l'analyse des questionnaires, concerne des représentations inédites sur le lien entre l'état émotionnel et le statut de la langue dans l'environnement non-formel à un moment donné dans le parcours d'apprentissage de l'apprenante. La collégienne avoue qu'elle n'était pas attachée affectivement à la langue parce qu'elle n'était pas consciente de l'utilité de son apprentissage:

7 C : *As-tu aimé l'anglais alors ?*

8 I : *Pas beaucoup.*

9 C : *Pas beaucoup? Pourquoi ça?*

10 I : *Parce que j'étais petite et je ne savais l'importance d'apprendre l'anglais.*

Les échanges soulignent en effet sa réflexion métacognitive par rapport à un fait linguistique de son passé. En allant plus loin, elle juge son incapacité de transfert des savoirs en fonction de l'indicateur « stratégie » à cause de l'inefficacité de la mémorisation¹⁸⁷.

Même si elle est consciente de la particularité plurilingue régionale elle souligne les limites si elle n'est pas développée à l'école

18. I : *... Si à l'école on n'étudie pas ces langues...on ne retient rien.*

Par conséquent, l'élève s'avère plutôt réticente par rapport aux avantages qu'un contexte linguistique riche, en dehors de l'environnement formel, pourrait avoir sur l'apprentissage des autres langues. Bien que sa deuxième langue vivante apprise à l'école soit l'allemand¹⁸⁸, elle avoue ne pas en voir les traces dans l'environnement informel, dans la rue, par exemple. Néanmoins, elle décrit et explique très bien l'emploi des deux, en matière de compétences partielles, lorsqu'il s'agit des jeux sur Internet, dans une communauté de pratique virtuelle:

¹⁸⁶ Le lecteur peut consulter la transcription de l'entretien de Iasmina dans l'annexe 12.5, page 386.

¹⁸⁷ Voir les lignes 11- 16.

¹⁸⁸ Langue des minorités nationales et langue d'enseignement.

74. I : ... il y a un jeu où nous sommes beaucoup de joueurs et le jeu n'est pas en roumain, il est en allemand. Tout le monde parle l'allemand et l'anglais et comme je ne sais pas l'allemand je parle en anglais.

Ce que je trouve particulièrement intéressant est l'impact que l'adhésion à une communauté de pratique a sur l'apprentissage de la deuxième langue vivante, apprise seulement dans l'environnement formel, selon les déclarations de l'interviewée.

Les traces de la dimension plurilingue de son parcours d'apprentissage sont aussi visibles lorsqu'elle décrit son parcours langagier dans l'avenir.

183 C : Crois-tu qu'apprendre l'anglais t'aidera à apprendre d'autres langues à l'avenir ?

184 I : Peut-être les langues qui sont similaires, c'est-à-dire l'allemand...

185 C : Sens-tu que l'anglais t'aide dans l'apprentissage de l'allemand ?

186 I : Oui. Il y a des mots qui sont similaires.

187 C : Donc dans le vocabulaire ?

188 I : Oui.

L'élève souligne l'importance de l'anglais en s'appuyant sur ses expériences vécues dans l'environnement informel:

32 I : Parce que, quand je vais dans d'autres pays, je peux me débrouiller et je peux comprendre les films sans lire les sous-titres...

La connaissance de la langue est associée à des **besoins personnels** et l'anglais devient ainsi un outil pour faire ce qu'on aime. Dans ce sens, la perception de sa propre réussite langagière et communicative résulte de l'**expérience vécue dans l'environnement informel**, en contribuant au développement du sentiment d'efficacité personnelle.

D'autre part, l'apprenante a beaucoup de difficultés à nommer les indicateurs décrivant son niveau de langue. Après plusieurs relances de la part du chercheur, elle finit par associer ses connaissances « les choses que je sais » à l'impact des cours particuliers qu'elle suit. De plus, elle est consciente du décalage entre son niveau et le niveau de sa classe, ce qui influence son auto-évaluation de l'apprentissage formel:

53 C : Est-ce que les notes sont importantes ? Vous avez des épreuves écrites...

54 I : Oui, mais j'ai toujours 10¹⁸⁹ car ce qu'on fait à l'école est facile. Il y a des choses qu'on fait à l'école qui ne m'aident pas.

Ses jugements de valeur sur l'apprentissage formel dépendent du décalage entre les besoins et le système de savoirs proposés par l'école, aspect qui n'est pas ressorti dans l'analyse des questionnaires. Le rapport à la langue se développe en fonction de l'évolution de l'engagement émotionnel et du sentiment de l'efficacité personnelle.

Toujours à propos du sentiment d'efficacité personnelle, l'interviewée considère que la connaissance de l'anglais est impérative à l'étranger. Elle semble consciente du statut de la langue tant dans le micro que dans le macrocontexte, sa réponse étant révélatrice de l'impact et du pouvoir

¹⁸⁹ Le système de notation roumain comprend une échelle de 1 à 10 et 5 représente la moyenne.

que l'anglais « global » a sur le contexte local.

192. I : ... si je vais aller à l'étranger ou ...et même ici on n'est pas accepté si on ne parle pas une langue étrangère.

Sentiment d'efficacité personnelle

En ce qui concerne cette variable, l'élève est capable de parler des situations ou des environnements qu'elle trouve stimulants pour le développement du sentiment d'efficacité personnelle. Elle peut aussi identifier les différences entre l'évolution du sentiment en cause dans des environnements différents. Comme l'a montré l'analyse de la biographie langagière, l'apport de l'apprentissage formel n'est pas très important pour la collégienne interviewée vu les différences qu'elle perçoit en matière de niveau en anglais entre elle comme entité individuelle et sa classe en tant qu'entité collective.

Plusieurs parties de l'entretien démontrent sa participation intentionnelle (voir Rogoff) dans des activités de l'environnement informel parce qu'elles répondent à un besoin ou un intérêt: cognitif ou métacognitif (grâce aux cours particuliers de langue) et socio-affectif (le chat et la collaboration dans la communauté des jeux).

Stratégies d'apprentissage

L'élève est capable de donner des exemples des stratégies qu'elle emploie surtout dans l'environnement informel. Parmi les stratégies identifiées, je note :

- des stratégies visant la compréhension orale et écrite comme l'écoute et la lecture – dans le visionnage des films sans/avec sous-titres;
- des stratégies adaptées à l'outil employé: la collaboration, la demande d'informations, le jeu, la traduction à l'aide du moteur de recherche – dans le réseau des jeux;

Dans l'environnement formel, elle mentionne l'exemple du travail collaboratif mené sous forme de jeu, jugé plus dynamique: « nous devons écrire très rapidement et penser. »

Rapport apprentissage formel – apprentissage informel

L'élève réussit très bien à identifier les différences entre plusieurs environnements d'apprentissage en apportant des arguments et des exemples liés à ses besoins et à ses états émotionnels. Néanmoins, elle est plus sensible aux apports des apprentissages informels et non-formels, compte tenu du fait qu'elle « n'aime pas l'école, c'est ennuyeux » (ligne 96) et compte tenu de ses références multiples aux cours particuliers.

En effet, l'engagement de l'expert et la relation qu'il/elle a construite avec l'apprenant pèse beaucoup dans cet environnement pour ce dernier. Le concept d'**autonomie** est également mis en jeu:

124 I : Je ne pourrais rien faire car il n'y aurait personne qui m'expliquerait et de cette manière je comprends mieux.

125 C : Tu as besoin que quelqu'un t'explique, tu demandes de l'aide souvent ou tu essaies de te débrouiller toute seule ?

126 I : J'essaie de me débrouiller seule dans des certaines situations et si je ne réussis pas je demande l'aide du prof.

L'apprentissage émerge de la **relation de coopération** entre les deux sujets, les affordances étant étroitement liées au comportement de l'expert par rapport à l'apprenant et de ses moyens de le rendre autonome afin d'atteindre ses objectifs.

Avec les activités quotidiennes qui constituent des occasions d'apprentissage informel, l'élément qui renforce son rapport à la langue est représenté par l'adhésion de l'élève à une communauté virtuelle dont l'objet est représenté par les jeux. L'engagement et les motivations intrinsèques qui constituent le fondement de ces démarches communicationnelles et interactives donnent naissance à des apprentissages ponctuels non seulement de l'anglais, mais aussi de l'allemand. Cet aspect sera approfondi dans l'analyse du 4^e environnement d'apprentissage dans le chapitre suivant.

Tableau XXXII : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Iasmina

<i>Variables</i>	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais	-anglais, allemand ; -l'intercompréhension des langues anglosaxones (anglais, allemand); -perception sur le lien entre les langues des minorités nationales et leur apprentissage dans un environnement formel.	-anglais (cours particuliers) ; - évaluation lors des cours particuliers.	- anglais ; - l'emploi hybride des compétences en deux langues pour réaliser des tâches ; -utilité: dans des situations de communication dans la vie quotidienne; condition obligatoire de la vie moderne; la communication avec les autres.	-compétences partielles acquises à l'école maternelle; -l'absence du transfert non-formel – formel à l'âge jeune; - lien entre la réussite dans l'apprentissage et la prise de conscience ; - perception très positive de l'importance de l'apprentissage de l'anglais.
Sentiment d'efficacité personnelle	- décalage entre le niveau personnel et le niveau des pairs.	- monopole de l'apprentissage non-formel – très valorisé par l'apprenant et avec un grand impact sur l'évolution du niveau de langue; -indicateurs; - l'autonomie, le contenu, la durée.	- lié au sentiment de réussite.	- l'importance de l'expert

Stratégies d'apprentissage	-	- stratégies adaptées à l'accompagnement de l'expert: écoute, reprise; - évolution progressive de l'autonomie et de la confiance en soi.	- écoute, mémorisation, réflexion métacognitive, recherche des informations, appel à des ressources variées.	-
-----------------------------------	---	---	--	---

Conclusions: les savoirs émergent lorsque l'apprenant trouve les éléments de l'environnement qui ont un sens pour lui et qui le motivent pour continuer son parcours d'apprentissage.

Le tableau ci-dessous résume les conclusions de l'analyse des entretiens des collégiens roumains de 6^e en mettant en évidence les données qui éclairent l'analyse quantitative du chapitre précédent :

Tableau XXXIII : Conclusions sur l'analyse des entretiens des collégiens de 6^e

- le **statut de l'anglais** pour les élèves dans l'environnement plurilingue du Banat est déterminé par les premiers contacts avec cette langue dans l'environnement non-formel ; à cet âge, les effets de ces contacts dépendent des expériences d'apprentissage ultérieures des élèves : certains invoquent la répétition, d'autres reconnaissent la valorisation de ces acquis ;
- l'apprentissage de l'anglais est lié surtout au lexique ;
- la place particulière de l'anglais est donnée par l'engagement émotionnel des apprenants dans de diverses activités, l'anglais étant perçu comme un outil ;
- ils emploient des **stratégies** diversifiées et adaptées à l'environnement d'apprentissage et ils adoptent les stratégies d'un expert qui les accompagnent dans leur apprentissage ; les stratégies collaboratives dans l'environnement informel sont un nouvel élément (certains enquêtés avouent qu'ils apprennent plus facilement avec quelqu'un – un membre de la famille, par exemple) ;
- une nouvelle variable émerge de l'analyse de ces entretiens : le **sentiment d'efficacité personnelle** ; il se développe grâce à la prise de conscience de sa réussite à l'école (des meilleures notes) et/ou dans l'environnement informel (compréhension des films, des chansons) et à l'engagement de l'élève, avec l'aide d'une autre personne, dans des activités qui lui font plaisir ;
- le développement du sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant est lié son **autonomisation** qui évolue en fonction de l'efficacité de l'accompagnement de l'expert et de la confiance en soi, liée surtout au niveau de langue ;
- les résultats font apparaître des traces du rôle de l'**expert** dans l'apprentissage ;
- les **transferts des savoirs** de l'environnement non-formel et informel vers l'environnement formel sont généralement valorisés ;

B. Analyse des entretiens des élèves de 3^e

3.2.4.6 Zolti

Zolti¹⁹⁰ est en 3^e et se situe parmi les élèves dont le niveau de langue, selon ses réponses au questionnaire, n'est « pas du tout bon ». Il ne s'exprime pas spontanément mais il développe certains aspects liés surtout à sa passion pour la musique rap, et les conséquences sur son apprentissage de l'anglais.

Biographie langagière, plurilinguisme et statut de la langue

Cette variable est repérée dans le texte de l'entretien en termes d'environnement et de temporalité. Il y a une certaine hésitation dans les réponses du collégien en ce qui concerne le contact avec la langue avant l'entrée à l'école. Dans un premier temps, il affirme de ne pas avoir appris l'anglais mais il aborde ce sujet, plus loin et spontanément, lorsqu'il évoque la question de « facilité » dans son apprentissage des langues :

32. Z : *il me semble plus facilement parce que j'ai fait de l'anglais à partir de l'école maternelle...*

En démontrant une capacité trans-affective, et même trans-cognitive, il relie dans ses réponses son rapport à la langue et son état émotionnel à un certain moment dans le passé.

40. Z : *... quand j'étais petit j'aimais plus l'anglais que maintenant.*

L'exemple de cet élève approfondit les résultats de l'analyse des questionnaires parce qu'il permet l'explicitation de l'apprentissage de l'anglais chez un individu avec un **répertoire langagier particulièrement diversifié**. Il inclut ainsi le roumain, la langue officielle, le hongrois, l'anglais comme première langue vivante étrangère, et le français comme deuxième langue apprise dans l'environnement formel, notamment une biographie langagière hybride dont l'apprenant fait usage en fonction de ses objectifs de communication.

À travers la première partie de l'entretien, à la demande du chercheur, l'élève parvient à expliquer son rapport avec le hongrois, en tant que langue parlée à la maison. Certes, c'est une langue qui fait partie des langues pratiquées dans l'environnement informel, mais elle recouvre seulement le milieu privé, c'est-à-dire la famille.

21. C : *Tu as écrit ici que tu parlais le hongrois dans la famille.*

22. Z : *Oui, on le parle.*

23. C : *Tu connais le hongrois?*

¹⁹⁰ Le lecteur peut consulter la transcription de l'entretien de Zolti dans l'annexe 13.1, page 392.

24. Z : *Oui, je comprends, je n'aime pas beaucoup répondre mais je comprends.*

Il reconnaît les compétences de compréhension orale dans un espace restreint dans lequel il refuse de parler hongrois. Les savoirs passifs en hongrois contribuent néanmoins à l'enrichissement de sa biographie langagière, en représentant aussi une marque de la spécificité de la région.

Son profil plurilingue comporte plusieurs caractéristiques :

- le rapport entre la dimension publique et la dimension privée de l'apprentissage des langues.

La première regroupe les langues apprises dans l'environnement formel, en l'occurrence l'anglais et le français, et la deuxième renvoie aux langues avec lesquelles l'élève entre en contact dans un cercle plus intime. Reed fait la distinction entre *les affordances naturelles* et *les affordances culturelles*, les dernières étant en lien avec « historically specific meanings and values » (Reed, 1988 : 310 cité par van Lier). La permanence du hongrois dans le micro-contexte de la famille, en termes de réminiscence d'une langue d'une minorité particulièrement significative dans le passé historique du Banat, se manifeste à plusieurs niveaux auprès des membres de la famille : certains le parlent mais d'autres préfèrent opter pour un comportement passif, seulement de compréhension. En ce qui concerne les affordances, le fait d'entendre la langue et/ou d'être exposé à un idiome ne conduit pas à une pratique totale de la langue mais à des séquences motivées émotionnellement.

- un état hybride des compétences en langues.

Dans le cas de cet apprenant, on se réfère surtout des acquis et du développement des compétences partielles en langues.

Pour cette variable, les réponses de cet élève apportent des informations supplémentaires aux résultats des questionnaires. Tout d'abord, le statut de la langue est étroitement lié à un objectif personnel de l'apprenant et l'**anglais** devient un **outil** pour satisfaire ses besoins, notamment l'utilisation de l'ordinateur : « *parce que j'aime beaucoup passer du temps sur l'ordinateur et ... ça m'aide.* » Il faut remarquer que ses perceptions sur l'utilité de l'anglais renvoient surtout à l'avenir et elles ne sont pas mises en relation avec ses intérêts actuels. On aperçoit une approche plus pragmatique de la langue qui est un moyen d'obtenir un poste ou de s'orienter vers un métier, de voyager ou de connaître d'autres personnes.

L'élève mentionne deux types d'évaluations : celle qui est effectuée par lui-même en se comparant avec ses camarades et une autre qui est réalisée par l'enseignant par l'intermédiaire des notes. Du côté informel, ce qui compte pour l'élève c'est la compréhension et la prononciation, donc le niveau phonologique de son expression orale. Par rapport aux compétences partielles qu'il verbalise en termes de savoirs du hongrois, l'anglais bénéficie d'une attention centrée sur un **bricolage des compétences**, nécessaires par ailleurs pour atteindre son objectif, notamment composer de la musique rap.

Sentiment d'efficacité personnelle

En dépit de ses expériences langagières vécues à des moments différents de sa biographie langagière, l'élève se montre plutôt réservé par rapport à l'efficacité de son apprentissage de l'anglais. Les échanges verbaux avec cet apprenant ont mis en lumière l'impact que l'environnement informel peut avoir sur l'individu en termes d'apprentissage, cette démarche étant fortement soutenue par les états émotionnels. Même si au moment où il a rempli le questionnaire, il s'est auto-évalué, en termes de niveau, « pas du tout bon », lors de ce même entretien il change de position et se définit « moyen ». En effet, l'élève est même capable d'expliquer l'expérience qui a constitué une tournure dans son parcours d'apprentissage de l'anglais :

109. Z : ...parce que depuis 6 mois je fais aussi de la musique. J'ai commencé ça fait 6 mois.

L'élève est capable d'indiquer avec précision ce moment majeur qui a changé sa perception de l'anglais :

114 : Z : Il me plaît plus l'anglais à partir de ce moment ...pour comprendre les logiciels...

Cet exemple de prise de conscience est très révélateur parce qu'il met en lumière le rôle de l'environnement informel dans le changement de perspective de l'apprenant, conduisant aussi à une amélioration du niveau. Zolti est capable de retracer son parcours et d'arriver à la source de ce stimulus déclencheur puisqu'il a commencé par l'écoute de chanteurs roumains, s'orientant progressivement vers des chanteurs américains. L'apprentissage de l'anglais n'est pas un but en soi mais un outil indispensable pour atteindre ce que l'individu veut ou a besoin.

Le développement du sentiment d'efficacité personnelle est possible grâce à son engagement dans l'activité, sa motivation intrinsèque soutenant ses démarches de recherche, écoute, imitation, répétition, etc. Ce cas particulier montre comment l'effet de l'affordance identifiée par un apprenant engagé conduit à l'action « the affordance picked up serve the agent – depending on his or her abilities – to promote further action and lead to higher and more successful levels of interaction. » (van Lier, 2004 : 95)

Une autre source pour le développement du sentiment d'efficacité personnelle est constituée par l'**apprentissage collaboratif**, l'élève se montrant capable de construire sa propre réflexion sur l'apprentissage en communauté. D'une part, les perceptions de l'élève sur l'environnement informel concernent l'indicateur « nouveauté »

161. Z : Nous sommes plus nombreux, des mots nouveaux, des trucs nouveaux...

D'autre part, le collégien souligne l'avantage de la diversité dans la pensée, en avouant qu'une approche collaborative lui faciliterait l'apprentissage :

167 : Z : ... parce que nous sommes plusieurs, nous réfléchissons différemment chacun de nous, et les idées se rassemblent ainsi.

Stratégies d'apprentissage

En ce qui concerne cette variable, l'interviewé est capable de donner plus d'exemples sur les stratégies qu'il emploie lors de ses essais de compositions musicales. Néanmoins, il verbalise,

aux insistances de son interlocuteur, les stratégies auxquelles son enseignante fait appel pour l'aider, notamment la **répétition**, l'**explication** et la **traduction**.

Il n'est pas capable de nommer ou d'expliquer les stratégies qu'il met en œuvre dans l'environnement formel mais il le fait assez facilement en ce qui concerne ses préoccupations musicales :

Tableau XXXIV : Stratégies employées par Zolti dans l'apprentissage de l'anglais

Stratégie	Exemple
Traduction terme à terme	88. Z : <i>Si nous avons une composition à faire et il y a des mots que je ne connais pas, je les écris en Google translate et ensuite je les écris sur le cahier.</i>
Mémorisation	91. C : <i>Ah...c'est chouette ça. On faisant cette activité, de trouver des mots, les recopier, plusieurs fois, est-ce tu apprends aussi ces mots?</i> 92. Z : <i>Mais si, je les apprends.</i>
Ecoute	136. Z : <i>Tout à fait...avant de faire une chanson, j'écoute leur chanson de 3 ou 4 fois, 3, 4 fois je l'écoute...pour la comprendre très, très bien.</i>
Recherche documentaire et traduction	142. Z : <i>Je cherche les lignes ou sur Google translate.</i>

Rapport apprentissage formel – apprentissage informel

L'interviewé parvient à nommer et à expliquer plusieurs situations d'apprentissage de l'anglais tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel. En termes d'apprentissage informel, il mentionne la musique, les films et les jeux sur l'ordinateur. En effet, la plus grande partie de sa réflexion repose sur la manière dans laquelle il s'appuie sur l'anglais en lien avec la composition des chansons, la motivation intrinsèque jouant un rôle très important.

Dans ce cas particulier, les conditions de l'environnement informel en contact avec la personnalité de l'élève et avec ses intérêts ont provoqué un changement au niveau de perceptions de l'élève vis-à-vis de l'anglais. Il avoue que ses compétences en anglais se sont développées à partir du moment où il a commencé à utiliser des logiciels en anglais spécifiques à son activité préférée. Autrement dit, l'apprentissage informel de la langue est devenu une source du développement du sentiment d'efficacité personnelle.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, une des stratégies que l'élève perçoit comme efficace c'est la **traduction**. D'un part, il évoque cette stratégie comme faisant partie de la pratique de l'enseignant en classe de langue et d'autre part, lui-même l'utilise grâce à Internet, et plus précisément Google translate. Dans les deux circonstances, il reconnaît l'apport tant de l'enseignant que de l'outil. Néanmoins, on peut observer le **transfert d'une stratégie de l'environnement formel à l'apprentissage informel** puisque cette stratégie fait du sens pour lui et elle facilite aussi la construction du sens dans son activité. S'il est convaincu que la traduction assure la réussite en classe de langue, il cherche d'autres moyens dans l'environnement informel

qui puissent assurer le même résultat.

Toujours par rapport au sentiment d'efficacité personnelle, mais avec un effet édicateur sur le croisement des deux modalités d'apprentissage, il y a la mise en valeur de ces transferts d'un environnement à l'autre.

92. *C : Et si par hasard, tu trouves ou tu apprends des mots nouveaux, comme tu le dis, par la musique ou d'autres activités, et tu les utilises en classe, ta prof l'observe ?*

93. *Z : Oui.*

94. *C : Est-ce qu'elle te demande d'où ?*

95. *Z : Parfois elle le fait parfois non...*

96. *C : Elle te récompense dans une certaine manière ?*

97. *Z : Oui. [rires]*

98. *C : Oui? Comment?*

99. *Z : Elle me donne la moyenne.*

Comme l'extrait le démontre, l'action d'avoir utilisé des mots appris en dehors de l'école pendant les classes d'anglais pèse beaucoup pour l'évaluation de cet élève.

Tableau XXXV : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Zolti

<i>Variables</i>	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Biographie langagière, plurilinguisme, statut de l'anglais	-anglais et français.	-	- anglais ; -le hongrois, langue parlée dans la famille ; des savoirs passifs ; - utilité : l'utilisation de l'ordinateur et des logiciels pour la création de la musique ; - socialisation	-environnement hybride, public et privé ; -fort engagement affectif dans des tâches qui répondent à ses intérêts ; - l'anglais comme outil.
Sentiment d'efficacité personnelle	-l'accompagnement de l'enseignant ; les notes.	-	- la réussite par rapport à la composition des chansons qui fait appel à des connaissances de l'anglais.	- l'intérêt pour la musique a mené à un repositionnement de l'élève par rapport à l'utilité de l'apprentissage de l'anglais.
Stratégies d'apprentissage	- évocation des stratégies de l'enseignant : explication, répétition, traduction.	-	- écoute, mémorisation, traduction terme à terme.	-

Conclusions : l'apprentissage peut donner lien à un croisement des savoirs et des compétences entre l'environnement formel et l'environnement informel à condition que l'apprenant soit engagé affectivement dans une activité portant sur ses intérêts personnels.

3.2.4.7 Estera

Estera¹⁹¹ est une collégienne de 3^e très introvertie mais qui, à travers les fréquentes relances du chercheur, arrive à verbaliser ses perceptions et ses sentiments liés à l'apprentissage de l'anglais.

Biographie langagière, plurilinguisme et statut de la langue

Comme l'autre élève, Estera a commencé l'apprentissage de l'anglais à l'école maternelle mais elle dénonce son inutilité sur son parcours ultérieur à cause de ruptures entre les cycles scolaires « *nous avons tout repris à l'école* » (ligne 10).

Elle ne mentionne pas d'autres langues parlées ou apprises d'autant plus qu'elle ne voit pas de liens entre les langues (voir ligne 84). Indifférente à l'environnement plurilingue de sa région, elle n'est pas consciente de l'utilité des langues dans le macrocontexte :

14. E : si tu veux partir ailleurs ça aide, sinon, si tu veux habiter ici non.

Elle avoue qu'elle ne manifeste pas un attachement affectif particulier à l'anglais et que l'évaluation de son niveau se réalise exclusivement par les notes. L'utilité de la langue pour Estera se résume à des objectifs projetés dans l'avenir, notamment travailler à l'étranger ou trouver un emploi. L'analyse qualitative des entretiens donne plus d'éléments portants sur le rôle de l'anglais dans une perspective liée au marché du travail. Plus conscient du statut de l'anglais dans le domaine du travail, il fait des liens entre sa réussite professionnelle et un bon niveau de langue.

Sentiment d'auto-efficacité

Peu engagée dans l'apprentissage de l'anglais, l'élève fait souvent appel à des ressources variées pour atteindre son objectif dans de divers environnements. L'enseignant à l'école et son frère à la maison représentent les experts qui l'aident le plus (voir ligne 50). Le recours aux ressources informatiques occupe une place secondaire :

74. E : Ben, si j'ai quelque chose à chercher pour l'anglais ou si j'ai une traduction à faire et mon frère n'est pas là.

Elle exprime également ses opinions sur les avantages de l'**apprentissage collaboratif** : facilité, utilité (voir lignes 59-68) et rapidité :

70. E : On apprend plus rapidement que tout seul.

Stratégies d'apprentissage

¹⁹¹ Le lecteur peut consulter la transcription de l'entretien d'Estera dans l'annexe 13.2, page 396.

L'élève verbalise surtout l'emploi des **stratégies cognitives** comme la mémorisation et la traduction. La mémorisation porte sur des structures simples : « des mots et des expressions » (ligne 36).

Le transfert de l'environnement informel à l'environnement formel est adapté à ses besoins linguistiques et communicationnels (voir ligne 38). On entrevoit un degré d'autonomie dans son apprentissage mais elle préfère l'aide de quelqu'un parce qu'elle ne s'engage pas suffisamment:

47. C : *Et tu cherches les paroles ? Ou tu comprends ce qu'on dit?*

48. E : *Oui, un peu...je traduis un peux et sinon je demande mon grand frère.*

En résumant, les stratégies qu'elle emploie sont étroitement liées aux activités dans lesquelles la collégienne s'implique : visionnage des films, écoute des chansons ou échanges avec les amis sur internet. On ressent un attachement affectif plus significatif par rapport aux films en anglais car Estera prend l'initiative et assume une stratégie personnelle :

32. E : *Avec sous-titre, mais j'essaye de traduire moi-même et ensuite je regarde.*

Rapport apprentissage formel – apprentissage informel

Tout d'abord, il faut souligner que l'apprenante ne voit aucune différence entre les diverses modalités d'apprentissage (voir lignes 25-28). En ce qui concerne l'apprentissage formel, elle invoque deux éléments, notamment l'évaluation et le rôle de l'enseignant. Les possibilités d'apprendre l'anglais dans l'environnement informel sont plus diversifiées selon Estera. Néanmoins, ces apprentissages sont peu valorisés par l'enseignant d'après l'élève. Elle restreint ses efforts d'apprentissage informel à la mémorisation des mots ou des syntagmes isolés.

Tableau XXXVI : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Estera

<i>Variables</i>	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais	- anglais ; - l'évaluation par les notes compte le plus.	-	-comportement indifférent par rapport à l'environnement plurilingue ; - utilité : communication ; - reconnaissance du statut dans le domaine professionnel.	-absence d'engagement personnel.
Sentiment d'efficacité personnelle	- lié au rôle de l'expert : l'enseignant	-	- l'expert : le frère ; - en relation avec les loisirs : musique, films, internet.	-
Stratégies d'apprentissage	-	-	-adaptées aux besoins et préoccupations de l'élève ; - stratégies prédominantes : la mémorisation et la traduction.	-

Conclusions : l'apprentissage de l'anglais varie en fonction de l'environnement dans lequel l'individu est en interaction avec la langue.

3.2.4.8 Tobias

L'élève¹⁹² interviewé ne développe pas beaucoup ses réponses, préférant les réponses monosyllabiques. Le chercheur doit constamment relancer ou reformuler la question. De plus, l'élève ne se montre pas engagé dans l'apprentissage de l'anglais, adoptant assez souvent une position indifférente vis-à-vis de la langue.

Biographie langagière, plurilinguisme et statut de la langue

Sans donner plus de détails sur les autres langues connues ou apprises, l'élève se rappelle de l'apprentissage de l'anglais avant l'entrée à l'école, processus situé dans un environnement informel. L'élève possède des perceptions très positives de cette expérience vécue, son attention se focalisant surtout sur le repérage de l'accent en langue étrangère

6 T : Ben, moi...Des américains venaient et enseignaient à mon église. Ils parlaient en anglais et ainsi j'ai écouté et j'ai appris.

En ce qui concerne les environnements d'apprentissage dans lesquels sa biographie langagière s'est développée, l'élève mentionne surtout l'environnement informel grâce aux voyages qu'il a fait à l'étranger et pendant lesquels il a pratiqué l'anglais. Questionné sur le thème de l'impact de l'environnement plurilingue de la région sur l'apprentissage des langues, il donne une réponse neutre. Il se montre dans l'impossibilité d'expliquer le phénomène mais il ne le perçoit pas comme un obstacle, « ce n'est pas un désavantage » (ligne 20).

Pour ce collégien, l'anglais a un statut assez privilégié et un pouvoir suffisant pour combler les obstacles communicatifs qui peuvent surgir dans ses contacts avec les autres.

Dans le prolongement de l'analyse de la première variable, les réponses du collégien mettent en avant l'importance de l'apprentissage de l'anglais par rapport à la communication. De plus, il relie partiellement, dans sa démarche meta-réflexive, son **attachement affectif** à l'objectif personnel, en reconnaissant le statut international de l'anglais :

24 C : Crois-tu ce fait est important pour apprendre l'anglais ? Crois-tu qu'il est important que tu l'aimes ?

25 T : Oui. Parce qu'il m'aide à communiquer avec les gens.

26 C : Pourquoi est-il important pour toi? T'aide-il en quelque chose ou seulement pour l'école ?

27 T : Oui, par exemple si je vais en Espagne ou en France...je ne sais pas l'espagnol et alors je parle en anglais.

À part l'explication donnée par rapport à l'utilité de l'anglais dans le macrocontexte, et surtout dans un milieu étranger, l'élève est aussi capable d'anticiper des situations de contact avec la langue dans un contexte formel :

141 T : Peut-être je vais étudier à une université dans les Etats-Unis ou je ne sais pas où...

Sentiment d'efficacité personnelle

L'apprenant associe facilement son propre sentiment d'efficacité à des **expériences vécues** dans les environnements formels et informels. Tout d'abord, il se rappelle de ses voyages à l'étranger et du besoin d'utiliser l'anglais dans la communication avec les autres. Il avoue un certain état de confusion tout au début mais il évalue la situation en termes de réussite. Les indicateurs de l'efficacité personnelle reposent ainsi sur le niveau d'expression et compréhension

¹⁹² Le lecteur peut consulter la transcription de l'entretien de Tobias dans l'annexe 13.3, page 399.

orale globale.

38 T : *Oui, des fois je me suis confondu, mais...*

39 C : *As-tu réussi à communiquer?*

40 T : *Oui, oui.*

41 C : *Et les autres t'ont compris ?*

42 T : *Oui, oui.*

43 C : *Bien, je crois que cela c'est qui compte.*

Un indicateur de l'environnement formel qui pèse beaucoup pour ce qui concerne l'évaluation de l'élève est la **valeur de la note**. En démontrant une capacité trans-cognitive, le collégien revient sur le sujet de la compréhension globale qui représente un indicateur de son auto-évaluation dans l'environnement informel aussi.

42 T : *En fonction des notes que je reçois à l'école.*

43 C : *Oui...*

44 T : *Et...oui, des mots et de la grammaire.*

45 C : *Aha...Et en dehors de l'école?*

44 T : *Si le gens dont je parle me comprennent.*

Néanmoins, lors des échanges sur les éventuels transferts linguistiques entre les divers environnements, l'élève verbalise l'impact que la **persuasion verbale** (voir Bandura, 1997) développée par ses enseignants a sur son engagement dans l'apprentissage de l'anglais.

84. T : *Ils ne me donnent pas des notes, mais ils m'encouragent.*

Ce que je trouve particulièrement important et éclairant par rapport aux résultats de l'étude quantitative, est le développement d'un sentiment de réussite très personnalisé, issu par ailleurs d'un élément constitutif de l'expérience vécue à un moment donné. Dans l'extrait ci-dessous, l'apprenant se montre très impressionné par l'impact que son accent a eu dans une discussion avec son enseignant :

86 T : *Ben...Je crois que dans la 6^e le prof m'a demandé si j'ai habité à Londres ou je ne sais plus où...[des rires].*

87 C : *Pourquoi a-t-il demandé cela ?*

88 T : *Je ne sais pas. Je crois que j'avais un accent ...er...*

89 C : *L'accent, te paraît-il important ? Je veux dire ...*

90 T : *Hmm...Oui, assez important.*

En ce qui concerne la nominalisation de l'environnement qui lui semble le plus utile dans son apprentissage, l'élève hésite au début, parvenant ensuite à exprimer sa réponse, soulignant la **dimension hybride de son apprentissage** de l'anglais :

92 T : *Hm...je crois que ...aussi à l'école...la grammaire...comment mettre le verbe dans la phrase...mais aussi aux films et jeux...je ne sais pas.*

Ensuite, la **pression des pairs** constitue une autre source d'efficacité personnelle identifiée par ce collégien tout en prenant en compte le fait que le rôle des pairs influence l'évolution de l'efficacité personnelle de l'apprenant (Bandura, 2003) : *si tout le monde parle l'anglais je dois le parler aussi* (ligne 131).

Stratégies d'apprentissage

On remarque que l'élève réussit à donner plusieurs explications sur les stratégies auxquelles il fait appel pour apprendre l'anglais surtout en dehors de l'école. Parmi les stratégies employées dans l'environnement informel, il mentionne surtout des **stratégies cognitives** groupées telles que :

- l'écoute et la mémorisation (L6)
- la lecture, la répétition et la mémorisation (52 T : *Et je les lis, je les lis jusqu'à ce qu'ils restent dans ma tête.*)
- la compréhension globale à travers l'association **mot-image** (*on écrit les mots ou ...je ne sais pas comment dire...il y a aussi des images*) et **son-image** à travers le visionnage des films avec des sous-titres. Il parvient à expliquer avec ses propres mots les étapes parcourues, en se montrant engagé dans son apprentissage (66 T : *Er...je dois penser...si on fait des gestes, si on dit quelque chose il y a les mots écrits en roumain et j'écoute en anglais et je lis en roumain ou je cherche dans le dictionnaire.*)
- la traduction terme à terme (108 T : *Si je ne sais pas un mot je le traduis.*)

D'autre part, l'élève est conscient qu'il développe des **compétences différentes** en fonction de l'environnement où il se trouve : il préfère ainsi l'oral à l'école et l'écrit à travers le chat sur Internet. La **complémentarité de ses apprentissages** se reflète dans sa métaréflexion sur le développement de ses compétences. Selon lui, l'apprentissage formel doit assurer la pratique orale de la langue tandis que l'environnement informel lui offre la possibilité de renforcer ses savoirs en termes d'écriture, l'outil favorisant l'accès à ce type d'exercice.

Rapport apprentissage formel – apprentissage informel

Le collégien interviewé parvient à mettre en relation les différences entre les deux environnements en fonction de leurs spécificités. En termes d'évaluation, la **note** compte dans l'apprentissage formel et la **compréhension interpersonnelle** dans l'apprentissage informel. La condition d'un certain monopole de l'anglais en ce qui concerne les films conditionne leur visionnage en langue originale et ou sans des sous-titres.

61 C : *Sont-ils tous en anglais ?*

62 T : *Ben...la majorité. Il n'y a pas beaucoup de films en autres langues étrangères.*

Il a une perception très limitée de l'apprentissage de l'anglais dans les environnements invoqués : 106 T : *C'est un peu différent. À l'école nous apprenons plus de grammaire que ...et aux films et des choses pareils nous apprenons des mots ou...* En effet, dans la majorité de l'entretien, on observe un équilibre dans les perceptions de l'apprenant par rapport aux effets de l'apprentissage formel, d'une part, et de l'apprentissage informel, d'autre part. Néanmoins, vers la fin de l'entretien, il fait une proposition de renforcement de l'apprentissage formel, en mentionnant

des indicateurs quantitatifs et de contenu :

147 T : *À l'école je crois qu'il est intense, même si pense qu'on devrait faire plusieurs cours d'anglais, trois heures par semaine...*

148 C : *Et quoi devrez vous faire dans ces trois heures ?*

149 T : *Ce que nous faisons chaque heure : de la grammaire et des exercices.*

Pour conclure, le collégien manifeste **une prise de conscience** à l'égard de l'apprentissage informel, qui se concrétise à travers les films, le chat sur Internet, des jeux sur l'ordinateur, la socialisation et/ou le contact avec les étrangers. D'autre part, l'apprentissage formel fait beaucoup de sens pour cet élève à cause de ses contenus systématisés, la médiation et l'accompagnement des enseignants et la valeur accordée aux notes.

Tableau XXXVII : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Tobias

<i>Variables</i>	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais	- anglais ; - les notes	-	-anglais ; -perception neutre du rapport environnement plurilingue-apprentissage des langues ; - utilité : communication ; contact avec les étrangers ; moyen de communication au niveau international ; langue de l'apprentissage formel dans des pays anglophones.	-
Sentiment d'efficacité personnelle	- l'accompagnement et l'encouragement de la part de l'enseignant ; - la valeur des notes.	-	- l'expérience vécue à l'étranger et avec des natifs ; le transfert des savoirs d'un environnement à l'autre ; l'agentivité des pairs.	-
Stratégies d'apprentissage	-	-	- écoute, mémorisation, répétition, association son-image et mot-image.	-

Conclusions: l'essor de l'anglais dépend à la fois de l'apprentissage formel à l'école et des expériences vécues par l'apprenant dans l'environnement informel ou dans des communautés de pratique, surtout virtuelles.

3.2.4.9 Andreea

Moins extravertie, la collégienne¹⁹³ répond aux questions du chercheur sans donner des explications supplémentaires ou des exemples pour soutenir ses arguments. Elle suit des cours particuliers d'anglais, ce qui influence beaucoup ses perceptions de la langue et de son apprentissage.

Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais

¹⁹³ Le lecteur peut consulter la transcription de l'entretien d'Andreea dans l'annexe 13.4, page 404.

Sans nommer ou développer l'impact des autres langues sur son parcours langagier, l'élève focalise son attention sur l'apprentissage de l'anglais à partir de l'école maternelle. À l'aide d'un indicateur temporel « très peu » et d'indicateurs de contenu, elle parvient à relier son expérience d'apprentissage avec ses sentiments :

1. A : ... *c'était assez amusant, mais pas plus que ça...des couleurs, des numéros...*

La collégienne est consciente de la particularité plurilingue de la région, envisageant la possibilité que cet aspect pourrait avoir des conséquences à un moment donné sur son apprentissage. L'emploi d'un conditionnel dans l'extrait ci-dessus dénote la capacité de l'élève de se mettre en situation d'apprentissage d'une langue des minorités nationale.

14. A : *Oui, il est possible...Je peux utiliser la langue que j'apprends, si je l'apprends.*

La dimension affective que l'élève attache à son apprentissage peut être identifiée dans toutes les parties de l'entretien. Le sentiment de facilité dans l'apprentissage a comme source les ressorts émotionnels :

20.A : *Oui...quand on fait quelque chose avec plaisir, c'est bien plus facile de le faire.*

Le statut de la langue est perçu non seulement par rapport aux objectifs personnels : se débrouiller à l'école et à l'étranger (voir lignes 29-34) ou communiquer mais aussi trouver un bon travail. L'élève met ensemble spontanément les finalités de son apprentissage dans les deux environnements, formel et informel :

24. A : *Oui, à l'école, pour choisir un métier et dans ma vie en général si je vais arriver quelque part.*

Comme les autres collégiens interviewés, elle aussi se montre consciente du pouvoir de l'anglais dans le macrocontexte, les connaissances d'anglais sont ainsi mises en relation avec les possibilités d'avoir un métier.

26.A : *Oui, j'ai observé que maintenant c'est très recherché de parler cette langue..*

Sentiment d'efficacité personnelle

L'élève parvient à expliciter ses perceptions sur l'apprentissage de l'anglais sur une échelle temporelle qui comprend tant l'apprentissage non-formel dispensé par l'école maternelle que l'apprentissage formel ou/et informel de sa vie actuelle. Même si elle se souvient partiellement de quelques éléments, comme les couleurs et les numéros, elle ne ressent pas cet apprentissage comme efficace à cause de la répétition qui en a suivi :

8.A : ... *Nous avons tout repris en CE1...*

Tout au long de l'entretien, elle verbalise ses expériences d'apprentissage à travers des exemplifications issues de divers environnements. Néanmoins, une fois posée la question de savoir si l'environnement constitue un élément important dans son apprentissage elle me dit que « *l'important c'est d'apprendre* ». Autrement dit, le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas lié aux variables environnementales mais au processus d'apprentissage en soi.

En tenant compte de la triangulation des environnements dans lesquels cette collégienne apprend l'anglais, l'apprentissage qui est perçu le plus stimulant est dispensé dans **l'environnement non-formel, en interaction avec un expert** :

48.A : *Comme j'ai dit plus tôt, pendant mes cours privés je ne suis pas pressée par le temps et je peux dire à ma prof exactement ce que je pense que je ne suis pas sûre de moi et alors...*

Comme l'extrait ci-dessus le montre, la flexibilité temporelle et l'accompagnement de l'expert sont des repères très importants pour l'interviewée, en sous-entendant des perceptions sur les carences de l'apprentissage formel comme les horaires scolaires et l'insuffisante personnalisation de l'apprentissage.

Stratégies d'apprentissage

Comme les autres collégiens de 3^e, Andreea reconnaît l'**utilité des nouvelles technologies** dans son apprentissage de l'anglais même si elle ne peut pas développer une dimension métacognitive dans ce sens. La communication sur les messageries instantanées est qualifiée comme un « exercice » tandis qu'Internet est employé lorsqu'elle rencontre des problèmes de traduction :

70. A : *Je ne sais pasSi le dictionnaire n'a pas tout ce dont j'ai besoin, je recherche sur Internet.*

D'autre part, elle reste fidèle aux méthodes spécifiques à l'apprentissage formel, comme l'usage du dictionnaire ou elle fait appel à **un expert** de l'environnement non-formel.

66. A : *S'il s'agit des mots ou une phrase je regarde un dictionnaire, mais s'il s'agit d'un problème de grammaire, quelque chose de plus compliqué, alors je demande mon prof de cours privé de m'éclaircir.*

L'apprenante utilise à la fois des stratégies cognitives, développées dans l'environnement formel et des stratégies qui émergent de ses interactions dans d'autres environnements.

Rapport apprentissage formel – apprentissage informel

Consciente de la diversité des apprentissages de l'anglais, elle est surtout sensible en matière d'évaluation, en accordant plus d'importance à la dimension écrite dans l'environnement formel et à la dimension communicationnelle et interactionnelle dans l'environnement informel :

28. A : *Je ne sais pas, je me rends compte à l'école à travers les épreuves écrites, et quand je vais dans un autre pays et je suis obligée de parler.*

Son apprentissage est influencé par l'intervention de l'expert à travers ses cours particuliers d'anglais, ce qui renforce sa confiance en soi :

58. A : *Chaque fois quand j'ai besoin ou j'en suis pas sûre.*

L'apprenante manifeste explicitement le besoin pour un apprentissage adapté à son parcours et à ses objectifs. C'est ainsi qu'elle souligne les aspects restrictifs de l'apprentissage formel :

42.A : [...] *mais à l'école c'est un niveau moins élevé parce que là-bas le temps ne permet pas de faire beaucoup de choses. À l'extérieur de l'école c'est plus facile.*

En résumant, la collégienne n'est pas très sensible à l'impact que les divers environnements ont sur son apprentissage de l'anglais. Toutefois, par rapport à l'analyse quantitative, l'entretien approfondit les apports de l'expert qui assume le rôle d'orientation et d'aide et qui place l'apprenante au cœur de son apprentissage.

Tableau XXXVIII: Tableau récapitulatif de l'entretien avec Andreea

<i>Variables</i>	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais	-anglais	-anglais ; -des cours particuliers ont un grand impact sur le niveau d'anglais.	-anglais ; -reconnaissance de l'environnement plurilingue de la région ; - utilité : communication ; avantages sur le marché du travail.	- fort attachement affectif à l'anglais -
Sentiment d'efficacité personnelle	- sentiment d'inutilité de l'apprentissage à cause de la répétition des contenus d'un cycle à l'autre.	-le rôle de l'expert	- les échanges avec les amis sur Internet ; - l'expérience vécue à l'étranger.	-
Stratégies d'apprentissage	-spécifiques à l'environnement et orientées vers l'acquisition de l'écrit.	-adaptées aux besoins et préoccupations de l'élève.	- diversifiées et adaptées.	-

Conclusions : le croisement des apprentissages formels, non-formels et informels, soutenu par l'engagement affectif de l'apprenant peut faciliter le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

3.2.4.10 Rebeca

Très extravertie, l'élève¹⁹⁴ se sent très à l'aise lorsqu'elle parle de ses expériences d'apprentissage de l'anglais. Elle réagit spontanément aux thèmes du chercheur et développe ses réponses en apportant plusieurs arguments pour soutenir ses opinions.

Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais

¹⁹⁴ Le lecteur peut consulter la transcription de l'entretien d'Andreea dans l'annexe 13.5, page 406.

Sa biographie langagière est très riche et diversifiée grâce aux expériences vécues dans l'environnement formel, elle a été dans une école bilingue, et surtout en contact avec des natifs dans l'environnement informel. Cet exemple est très intéressant parce que le premier contact avec les langues n'est pas avec l'anglais mais une langue des minorités nationales, notamment l'allemand. Toutefois, l'apprentissage informel de l'anglais, à travers les interactions sociales, s'avère très efficace pour l'apprenante à plusieurs moments dans sa vie :

6. R : ... j'ai toujours eu quelques amis qui était de l'Angleterre ou de l'Amérique, donc j'ai eu des contacts avec eux ; avant la CE1 pas beaucoup, parce que j'ai fait de l'allemand à l'école maternelle.
(voir aussi ligne 28 et 55)

Très consciente des avantages de l'environnement plurilingue de sa région, elle fait preuve d'une capacité métacognitive prononcée en faisant des comparaisons entre l'efficacité de l'apprentissage des langues dans son pays et aux Etats-Unis :

14. R : Oui, oui, vraiment beaucoup, je suis consciente que c'est très bien que je suis ici que si j'étais en Amérique ou ailleurs où il ne se met pas beaucoup d'accent sur apprendre une langue étrangère pour le parler d'une façon fluente. Ailleurs, on apprend l'espagnol ou le français mais seulement quelques mots, ici il me paraît plus intensif et quand tu apprends une langue, tu l'apprends pour la parler dans une manière assez fluente...et cela il me paraît sympa.

Les exemples d'expériences d'apprentissage formel (voir ligne 8) et informel de la collégienne relèvent un niveau de langue avancé, presque bilingue, « *dans mon cas ça vient naturellement, c'est-à-dire parfois je réfléchis en an anglais, plus que je le fais en roumain* » (ligne 20)

L'évaluation dans l'environnement formel ne pèse pas beaucoup pour Rebeca, surtout à cause des changements fréquents d'écoles (voir ligne 45). Néanmoins, les appréciations des pairs l'aide à s'auto-évaluer (voir ligne 43).

Un élément nouveau par rapport aux résultats de l'analyse quantitative est la relation entre **le statut de la langue, le sentiment d'efficacité personnelle et l'objectif personnel de l'apprenante.**

67. C : Est-ce que tu penses que le fait que tu as un bon niveau en anglais va t'aider dans l'avenir pour choisir un métier ?

68. R : Oui, sûrement, je veux...ma sœur, elle est déjà en Angleterre, elle va à l'université là-bas et moi aussi je veux y aller. Je termine ici le lycée et puis je veux y aller. J'ai déjà pensé à ce que je veux.

L'élève a des projets d'avenir précis et le niveau de langue représente un élément très important dans le choix du pays où elle envisage continuer ses études. On observe chez les collégiens de 3^e un lien entre l'apprentissage de l'anglais et un objectif visant la vie professionnelle. L'acquisition de l'anglais n'est plus associée seulement aux loisirs mais au choix d'un emploi aussi.

Sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle se développe chez Rebeca grâce au croisement des diverses activités liées à l'anglais déroulées dans l'environnement informel : lecture, socialisation, l'usage d'Internet. L'apport de l'apprentissage formel n'est pas si important pour la collégienne parce que le niveau de la classe est plus bas que le sien.

D'autre part, elle reconnaît l'avantage de l'apprentissage collaboratif mais à condition qu'il soit adapté aux besoins des apprenants. Néanmoins, elle se positionne plutôt comme indépendante par rapport à son apprentissage de la langue :

57.R : Oui, plus facilement que de l'apprendre comme ça...mais ça dépend des personnes parce que il y a des personnes qui peuvent apprendre seulement en groupe...

58.C : Mais en parlant de toi ?

59.R : Ah moi, j'ai appris comme ça sur la route, j'ai saisi les mots et ils sont restés...

Intéressée par les langues, elle verbalise l'utilité du **transfert linguistique** d'une langue à l'autre et la connaissance d'une langue comme levier pour apprendre une autre :

65.R : beaucoup de langues ont un lien avec l'anglais comme l'allemand, par exemple et dans ce cas, il est plus facile si tu connais une langue...c'est plus facile de faire des relations avec d'autre mots dans d'autres langues.

Pour conclure, dans la perception de Rebeca, l'apprentissage le plus efficace se développe « en dehors de l'école, surtout seule » (ligne 49).

Stratégies d'apprentissage

Rebeca ne nomme pas les stratégies qu'elle emploie mais elle les décrit très minutieusement. Elle s'appuie constamment sur le contexte pour deviner le sens des mots, ce qui dénote une **stratégie de compensation** et aussi d'**adaptation** :

37. R : ... d'habitude, si je tombe sur un mot nouveau je fais la connexion avec le contexte dans lequel il se trouve et alors, quand je le vois ailleurs, je m'en rends compte comme ça.

En étant conscient de ses compétences en anglais, ses stratégies sont adaptées à l'environnement d'apprentissage et surtout à ces objectifs personnels. Elle fait appel tant aux ressources de l'apprentissage formel (voir l'emploi du dictionnaire ligne 73) qu'aux ressources du monde virtuel (Internet, ligne 71).

Rapport apprentissage formel – apprentissage informel

L'apprenante ne développe pas ses démarches d'apprentissages dans l'environnement formel, soulignant constamment le décalage entre son rythme et son contenu, et ses propres besoins et objectifs. Néanmoins, la collégienne reconnaît qu'elle apprend la grammaire à l'école tandis que la communication en anglais s'acquiert en dehors de l'établissement scolaire (voir lignes 33, 47).

Comme dans les exemples des autres collégiens, l'interaction verbale est très appréciée par

Rebeca aussi car elle mentionne le rôle de ses amis, étrangers ou roumains, et de son père :

53. *R : quand je lis un bouquin ou autre chose et je tombe sur un mot dont je ne comprends pas le sens du contexte, je demande vite à mon père...il est comme une sorte de dictionnaire.*

L'environnement informel constitue la source fondamentale d'apprentissage pour cette apprenante parce qu'elle s'engage considérablement dans une diversité de situations en lien avec ses loisirs : cinéma, lecture, échanges sur Internet :

15. *R : moi personnellement j'ai appris en dehors de l'école parce que je regarde beaucoup de films et comme ça...*

Tableau XXXIX : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Rebeca

<i>Variables</i>	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais	-anglais ; -enseignement bilingue ; - lié à son avenir professionnel	-	- richesse de contacts sociaux en anglais ; -très consciente de l'environnement plurilingue, accent mis sur l'impact de l'environnement plurilingue sur la fluence dans l'apprentissage des langues ; - lié aux apports des contacts sociaux établis tout au long de sa biographie langagière.	- très engagée dans son apprentissage ; -fort attachement affectif à l'anglais
Sentiment d'efficacité personnelle	-	-	-très marquant grâce aux croisements des apprentissages issus de diverses activités.	-
Stratégies d'apprentissage	-	-	- diversifiées et adaptées à ses besoins et à ses objectifs personnels.	-

Conclusions : l'engagement personnel et la prise de conscience des apprentissages diversifiés contribuent à l'obtention d'un niveau avancé en anglais.

Tableau XL : Conclusions sur l'analyse des entretiens des collégiens de 3^e

- le **statut de l'anglais** pour les élèves dans l'environnement plurilingue du Banat est déterminé par des expériences vécues dans des environnements différents et il est associé à leur avenir professionnel ;
- les collégiens emploient des **stratégies** diversifiées et adaptées à l'environnement d'apprentissage ; ils développent aussi des stratégies personnelles en fonction de leurs besoins ;
- les collégiens de 3^e manifestent une **prise de conscience** à l'égard des avantages de divers environnements sur leur apprentissage et des stratégies les plus efficaces ;
- le **sentiment d'efficacité personnelle** se développe grâce au croisement des apprentissages et il évolue en fonction de l'engagement affectif de l'apprenant ;
- le **degré d'autonomisation** dépend à la fois de l'aide fourni par l'expert et aux compétences liées à la manipulation des nouvelles technologies ;
- on peut identifier dans les réponses des traces de **l'expert**.

Tableau XLI : Croisement des variables et conclusions sur les entretiens des collégiens de 6^e et de 3^e

V 1 collégiens de 6^e Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Ana	- anglais - notes, réponses orales, épreuves écrites.		- anglais - utilité : pour la socialisation, contacts à l'étranger.	- perception objective ; - éventuelle reprise des représentations collectives sur l'apprentissage de l'anglais.
Andrei	- anglais, français - notes, réponses orales	anglais	- anglais - utilité: dans la communication avec les autres	- compétences partielles acquises à l'école maternelle ; - partage de la perception collective et de la perception personnelle sur l'anglais.
Robert	- anglais - notes, réponses orales	- anglais	- anglais - des compétences hybrides lors du visionnage des films (anglais, coréens); - prise de conscience de l'apport des langues des minorités nationales ; - utilité: dans la communication avec les autres; - socialisation.	- compétences partielles acquises à l'école maternelle; - lien entre l'affect et la nouveauté dans l'apprentissage d'une langue ; - capacité méta-réflexive sur le répertoire langagier des autres ; - projection dans l'avenir par rapport à son parcours professionnel.
Debora	- langues étrangères : anglais, allemand ; - langage hybride: anglais/roumain ; - notes, appréciations des enseignants.	- anglais (cours particuliers).	-anglais ; - l'apprentissage de l'anglais comme point de départ pour l'apprentissage de l'allemand ; -utilité: dans la communication avec les autres; socialisation.	-compétences partielles acquises à l'école maternelle; -début très valorisé sur le parcours ultérieur ; -capacité méta-réflexive sur la dynamique de son parcours d'apprentissage: passage d'une langue vivante à l'autre ; - image exclusiviste et globalisante de l'anglais.

Iasmina	-anglais, allemand ; - l'intercompréhension des langues anglo-saxonnes ; -perception sur le lien entre les langues des minorités nationales et leur apprentissage dans un environnement formel.	-anglais (cours particuliers) ; - évaluation lors des cours particuliers.	- anglais ; - l'emploi hybride des compétences en deux langues ; -utilité: dans des situations de communication dans la vie quotidienne; condition obligatoire de la vie moderne.	-compétences partielles acquises à l'école maternelle; -l'absence du transfert non-formel – formel à l'âge jeune; - lien entre la réussite dans l'apprentissage et la prise de conscience ;
----------------	---	--	---	---

V 1 collégiens de 3^e Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Zolti	-anglais et français.	-	- anglais ; -le hongrois, langue parlée dans la famille ; des savoirs passifs ; - utilité : l'utilisation de l'ordinateur et des logiciels pour la création de la musique ; - socialisation	-environnement hybride, public et privé ; -fort engagement affectif dans des tâches qui répondent à ses intérêts ; - l'anglais comme outil.
Estera	- anglais ; - l'évaluation par les notes compte le plus.	-	-comportement indifférent par rapport à l'environnement plurilingue ; - utilité : communication ; - reconnaissance du statut dans le domaine professionnel.	-absence d'engagement personnel.
Tobias	- anglais ; - les notes	-	-anglais ; - utilité : communication ; contact avec les étrangers ; moyen de communication au niveau international ; -- langue de l'apprentissage formel dans des pays anglophones.	

Andreea	-anglais	-anglais ; -des cours particuliers ont un grand impact sur le niveau d'anglais.	-anglais ; -reconnaissance de l'environnement plurilingue de la région ; - utilité : communication ; avantages sur le marché du travail.	- fort attachement affectif à l'anglais
Rebeca	-anglais ; -enseignement bilingue ; - lié à son avenir professionnel	-	- richesse de contacts sociaux en anglais ; -très consciente de l'environnement plurilingue, accent mis sur l'impact de l'environnement plurilingue sur la fluence dans l'apprentissage des langues ;	

V 2collégiens de 6^e Sentiment d'efficacité personnelle	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Ana	- projections dans l'avenir: participer aux concours scolaires, voyager.	-	- la relation avec un expert de l'espace privé (sœur, mère); - besoin d'accompagnement individuel.	- personnalisation de l'apprentissage
Andrei	l'accompagnement de l'enseignant, le travail collaboratif.	- l'expérience vécue	- l'accompagnement offert par sa sœur; -activités liées à ses intérêts: jeux, films, chansons.	- possibilité d'abandon de l'activité dans l'absence d'un expert; -autonomie réduite.
Robert	- perception de la valeur de la note qui évalue davantage l'écrit; - le sentiment de réussite grâce à l'enseignant; - le travail collaboratif.	l'expérience vécue	- l'accompagnement dans la sphère privée, la médiation et la collaboration avec sa sœur; -accompagnement offert par lui aux autres.	- perception de la valeur de la note qui évalue davantage l'écrit; - le sentiment de réussite grâce à l'enseignant; - le travail collaboratif.
Debora	- notes ; - travail collaboratif, accompagnement des pairs.	- l'expérience vécue ; - l'apport de l'expert; - besoin d'un apprentissage personnalisé.	- les possibilités d'apprentissage et d'interaction offertes par l'outil et par Internet.	- l'environnement et l'expert comme indicateurs principaux; -forte attachement affectif à l'anglais;

Iasmina	- décalage entre le niveau personnel et le niveau des pairs.	- monopole de l'apprentissage non-formel – très valorisé par l'apprenant et avec un grand impact sur l'évolution du niveau de langue; -indicateurs; - l'autonomie, le contenu, la durée.	- lié au sentiment de réussite.	- l'importance de l'expert
----------------	--	--	---------------------------------	----------------------------

V 2 collégiens de 3^e Sentiment d'efficacité personnelle	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Zolti	-l'accompagnement de l'enseignant ; les notes.	-	- la réussite par rapport à la composition des chansons qui fait appel à des connaissances de l'anglais.	- l'intérêt pour la musique a mené à un repositionnement de l'élève par rapport à l'utilité de l'apprentissage de l'anglais.
Estera	- lié au rôle de l'expert : l'enseignant	-	- l'expert : le frère ; - en relation avec les loisirs : musique, films, Internet.	- lié au rôle de l'expert : l'enseignant
Tobias	- l'accompagnement et l'encouragement de la part de l'enseignant ; - la valeur des notes.	-	- l'expérience vécue à l'étranger et avec des natifs ; le transfert des savoirs d'un environnement à l'autre ; l'agentivité des pairs.	
Andreea	- sentiment d'inutilité de l'apprentissage à cause de la répétition des contenus d'un cycle à l'autre.	-le rôle de l'expert	- les échanges avec les amis sur Internet ; - l'expérience vécue à l'étranger.	-
Rebeca	-	-	-très marquant grâce aux croisements des apprentissages issus de diverses activités.	

V 3collégiens de 6^e Stratégies d'apprentissage	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Ana	-	- traduction, vérification de l'expression écrite	- écoute, lecture, utilisation des outils, traduction, jeu; - rejet de l'apprentissage collaboratif.	- attachement affectif prononcé
Andrei	- réalisation des devoirs	- association son, image, texte (films); - répétition, apprentissage par le jeu; - appel à l'outil.	- stratégies liées à ses intérêts; - besoin constant d'accompagnement.	- réalisation des devoirs
Robert	-	-	- écoute, lecture, conversation, films; - apprentissage par le jeu, traduction; - appel à l'outil, écoute consciente et répétition en silence.	-
Debora	-	- stratégies adaptées à l'accompagnement de l'expert: écoute, reprise; - évolution progressive de l'autonomie et de la confiance en soi.	- écoute, répétition, déduction, mémorisation, réflexion métacognitive, recherche des informations, appel à des ressources variées.	-
Iasmina	-	- stratégies adaptées à l'accompagnement de l'expert: écoute, reprise; - évolution progressive de l'autonomie et de la confiance en soi.	- écoute, mémorisation, réflexion métacognitive, recherche des informations, appel à des ressources variées.	-

V 3collégiens de 3^e Stratégies d'apprentissage	<i>Ef</i>	<i>Enf</i>	<i>Ei</i>	<i>Commentaires</i>
Zolti	- évocation des stratégies de l'enseignant : explication, répétition, traduction.	-	- écoute, mémorisation, traduction terme à terme.	-
Estera	-	-	-adaptées aux besoins et préoccupations de l'élève ; - stratégies prédominantes : la mémorisation et la traduction.	-
Tobias	-	-	- écoute, mémorisation, répétition, association son-image et mot-image.	-
Andreaa	-spécifiques à l'environnement et orientées vers l'acquisition de l'écrit.	-adaptées aux besoins et préoccupations de l'élève.	- diversifiées et adaptées.	-
Rebeca	-	-	- diversifiées et adaptées à ses besoins et à ses objectifs personnels.	-

C. Synthèse des résultats des analyses des entretiens – évolution des variables en fonction de l'âge

Variable 1 Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais

- le statut de l'anglais pour les collégiens de 6^e est associé à leurs premiers contacts avec la langue et aux cours particuliers de langue dans l'environnement non-formel tandis que les collégiens de 3^e valorisent surtout leurs compétences en langue susceptibles de les aider dans leur parcours professionnel ;
- les deux échantillons associent l'apprentissage de la grammaire à l'environnement formel et l'acquisition des compétences orales à l'environnement informel ;
- les collégiens de 6^e préfèrent l'apprentissage de l'anglais dans le milieu privé (dans la famille, groupe d'amis) lorsque les collégiens de 3^e favorisent les contacts avec de divers personnes, en présentiel et/ou sur Internet.

Variable 2 Sentiment d'efficacité personnelle

- dotés d'une autonomie réduite, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves de 6^e est déterminé par l'accompagnement de l'expert (enseignant, membre de la famille) ; à part l'enseignant, les élèves de 3^e mentionnent aussi des facteurs de l'environnement informel que renforce leur sentiment d'efficacité : les échanges avec les autres, l'Internet, l'utilisation de la langue pour satisfaire des besoins affectifs ;
- l'appel à l'expert dépend de la prise de conscience de son rôle de la part des apprenants (les élèves de 3^e) et de l'engagement affectif qu'ils associent à l'apprentissage de l'anglais (les élèves de 6^e) ;
- les sources du sentiment d'efficacité personnelle varient en fonction de l'âge des apprenants.

Variable 3 Stratégies d'apprentissage

- les stratégies des élèves de 6^e dépendent et émergent du travail collaboratif avec un expert dans tous les environnements ;
- la prise de conscience des stratégies d'apprentissage utilisées est plus évidente chez les collégiens de 3^e ;
- l'utilisation de l'outil (Internet) est une stratégie mentionnée surtout par les collégiens de 3^e, ce qui montre leur choix pour un autre type d'expert ;
- les apprenants plus âgés font appel à plusieurs stratégies issues des environnements différents et le critère de sélection est leur efficacité par rapport à leurs intérêts personnels.

3.2.5 Expérimentation d'un scénario : une mise en œuvre quasi-expérimentale

Le croisement des analyses des questionnaires et des entretiens avec les collégiens roumains ont fait apparaître l'appel permanent qu'ils font à des ressources issues de différents environnements, le transfert limité des structures isolées, le besoin de coopération avec un expert et le lien entre le sentiment d'efficacité personnel de l'apprenant et les interactions sociales qui ont lieu dans des situations de communication à l'étranger.

L'expérimentation s'appuie sur la conception d'un scénario pédagogique conçu pour l'apprentissage de l'anglais, au croisement des 3 environnements, qui :

- fait appel aux apports des théories sociales de l'apprentissage, à l'approche écologique et à l'apprentissage situé (la théorie des communautés de pratique) ;
- repose sur les spécificités qui ont été mises en évidence lors de l'enquête (questionnaires et entretiens).

Cette partie de l'analyse du corpus s'attache à répondre à la troisième hypothèse de départ selon laquelle le travail collaboratif dans une communauté de pratique mise en place dans un 4^e

environnement d'apprentissage peut amener les élèves à mettre en synergie des ressources et des stratégies présentes dans les trois autres environnements : formel, non-formel et informel.

Le but des analyses du corpus du blog est d'identifier la nature de l'emboîtement des environnements identifié dans les analyses des autres parties du corpus et de traiter plus particulièrement les variables « ressources » et « stratégies » qui conditionnent l'émergence des apprentissages dans ce nouvel environnement.

Rappelons que les participants sont des collégiens de 5^e encadrés sur une période de 3 mois dans une communauté de pratique à dimension numérique, mise en place dans un environnement formel. La composante numérique de cette démarche entraîne une série de changements tant en matière de construction du sens et d'élaboration du produit fini que de communication entre les membres de la communauté. Le tableau ci-dessous synthétise les mutations mentionnées par Tisseron et les illustrent avec des exemples constatés dans la communauté de pratique virtuelle expérimentée lors de ce travail de recherche.

Tableau XLII : Les quatre grands bouleversements du numérique selon Serge Tisseron

<i>Type de bouleversement (Tisseron)</i>	<i>Exemples sur http://nutshellfun.blogspot.ro/</i>
<i>1. d'ordre cognitif : suppression des structures spatiales, temporelles et discursives des représentations ; la place accordée aux synthèses ponctuelles ;</i>	<i>- les participants ont contribué à la modification des repères temporels pris en compte pour le travail collaboratif ; ils n'ont pas accordé beaucoup d'attention à l'ensemble de la tâche mais plutôt à des éléments ponctuels ;</i>
<i>2. d'ordre psychologique : l'émergence des identités multiples, dynamiques, d'emprunt à la place de l'identité unique ;</i>	<i>- les adolescents (GR et GF) ont refusé de divulguer leur identité, seuls leurs prénoms apparaissent sur le blog ; de plus, ils ont refusé de mettre des photos personnelles ou de publier des enregistrements audio ou vidéo dans lesquels ils figurent ;</i>
<i>3. d'ordre symbolique : expression marquante des états émotionnels à la place des aspects plus intellectuels ;</i>	<i>- on a remarqué l'usage des émoticônes (☺, :D, etc.) et des abréviations (LOL) pour mettre en valeur leurs attitudes et leurs sentiments à des moments précis ;</i>
<i>4. en termes d'apprentissage : intuitif, personnel, favorisant l'aspect collectif et le partage des solutions.</i>	<i>- les élèves se sont inspirés de leurs expériences en dehors de l'école, portant sur la vie quotidienne, les faits culturels de leurs pays, leurs lectures et leurs intérêts.</i>

Si dans le cadre théorique de cette recherche j'ai souligné l'intérêt du caractère social de l'apprentissage tel qu'il est envisagé au sein d'une communauté de pratique, le dispositif pensé autour de ce blog prend en compte les particularités d'une communauté à une forte dimension numérique dont la co-construction facilite la possibilité d'émergence de nouvelles formes créatives de communication et de collaboration.

Dans ce qui suit, les analyses vont mettre en évidence quelques caractéristiques du 4^e

environnement, notamment les marqueurs qui indiquent la cohérence de la communauté, la participation et l'engagement des membres et l'organisation du travail.

3.2.5.1 Caractéristiques de la communauté de pratique créée autour du blog

3.2.5.1.1 Cohérence du groupe : analyse des entrées et des sorties du groupe

Les **bouleversements d'ordre psychologique** de Tisseron se retrouvent surtout dans l'enchaînement des entrées et des sorties du groupe et dans la nominalisation de leurs productions individuelles ou collectives.

Situé dans un environnement formel mais conçu en termes d'acceptation et d'intégration des apprentissages ou des influences provenant de l'environnement informel, le blog a été prévu comme un cadre flexible et adapté au profil des participants, accueillant en termes d'utilisation des savoirs et savoir-faire acquis à l'école et en dehors de l'école. Par conséquent, la participation de cinq collégiens a varié pendant le déroulement du projet, en mettant en avant la **fluidité** de cet environnement. Le tableau ci-dessous indique les entrées et les sorties des collégiens roumains dans les activités menées sur le blog. Les trois premiers élèves représentent le noyau de la communauté, leur participation constante et leurs apports à la constitution du produit final seront analysés dans le chapitre suivant.

Tableau XLIII : Synthèse des entrées et des sorties des élèves du travail collaboratif

Nom de l'élève	Entrée	Sortie	Commentaires
Debora	26.01.2012	Juin 2012 ¹⁹⁵	
Iasmi	27.01.2012	Juin 2012	
Marco	28.01.2012	Juin 2012	
Vlad	01.02.2012	02.03.2012	Il est revenu le 30.03.
Mary	02.02.2012	06.03.2012	Elle n'a plus rejoint le groupe.
Adela	12.03.2012	Juin 2012	

Les résultats du tableau ci-dessus mettent en évidence les **rôles** assumés par les membres de cette communauté selon la classification de Kim (2000)¹⁹⁶ : Debora, Iasmi et Marco assument un triple rôle : d'anciens, de leaders et de réguliers ; Vlad et Mary sont plutôt des visiteurs tandis qu'Adela conserve sa position de novice tout au long du travail commun.

Cette variation des sorties et des entrées dans la communauté démontre d'une part, la dimension flexible et non contraignante du dispositif et d'autre part, l'attitude des membres par

¹⁹⁵ C'est aussi la date qui marque la fin du projet.

¹⁹⁶ Voir chapitre théorique, sous-chapitre 2.3.3.2.4, page 111.

rapport à cette spécificité. Les élèves qui sont restés jusqu'à la fin du projet ont ressenti une compatibilité entre la tâche proposée et leurs désirs et possibilités. Par exemple, Debora verbalise quelques indicateurs du sentiment d'efficacité personnelle¹⁹⁷ développé dans cet environnement : le travail collaboratif, la créativité, le contact avec l'autre et avec sa langue-culture. Pour elle, cet environnement offre une série de potentialités qui répondent à son profil et à ses motivations.

6 D : *J'ai aimé parce que nous avons réussi à **travailler en équipe**, nous avons utilisé **l'imagination** ce qui est très rare à l'école, et parce que nous avons réussi à connaître **d'autres enfants d'autres pays** ... (EC¹⁹⁸ : 6D¹⁹⁹)*

Les sorties du groupe deviennent un marqueur de la dimension sélective ou même auto-sélective du groupe car ce sont les membres eux-mêmes qui ont pris la décision de quitter la communauté. De plus, en lien avec la notion de croissance organique (Dillenbourg, 2003), je souligne l'évolution de la communauté d'un état proposé par le chercheur-expert à un groupe construit à partir des apports des trois membres qui ont progressivement migré de la périphérie de la communauté vers le centre. En s'appuyant sur leur engagement soutenu dans la réalisation des activités ponctuelles, ils ont réussi à se situer en tant que membres-leaders ou même experts au sein de cette communauté.

En guise de conclusion, l'analyse montre que la communauté de pratique mise en place autour du blog décrit un environnement flexible, auto-sélectif et porteur de potentialités qui peuvent donner naissance à des apprentissages variés en fonction de l'engagement des apprenants²⁰⁰. L'enchaînement des entrées et des sorties témoigne de différents niveaux d'engagement dans le projet et cela rejoint la flexibilité des structures spatiales et temporelles de Tisseron.

3.2.5.1.2 Participation différenciée et évolutive des élèves

Les élèves marquent leur présence, mais aussi leur participation active, par des indices placés à l'intérieur des publications. J'ai observé un phénomène d'évolution manifesté dans la manière suivante : la personnalisation des titres (par exemple, *Winter in Timișoara by Mary and Marco*²⁰¹), la personnalisation plus subtile marquée seulement à la fin du texte (voir les publications du 1^{er} Mars²⁰²) et, à la fin, l'enregistrement des noms avec des rôles attachés, surtout dans les publications de l'histoire collaborative.

¹⁹⁷ Voir la définition du sentiment d'efficacité personnelle et ses sources dans le chapitre 2.4.5.

¹⁹⁸ La transcription de l'entretien collectif (désormais EC) peut être consulté dans l'annexe 16, page 422.

¹⁹⁹ Le numéro de la ligne de l'EC auquel l'extrait peut être trouvé.

²⁰⁰ Voir l'approfondissement de cet élément dans le chapitre 3.2.5.3.2.

²⁰¹ Voir la publication dans l'annexe 17, page 434.

²⁰² Voir la publication dans l'annexe 17, page 433.

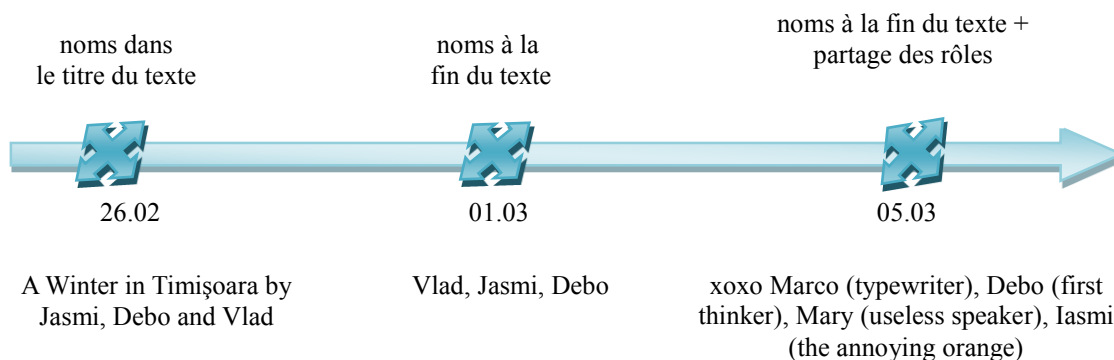


Figure XXXI : Quelques exemples de personnalisation des publications

Autrement dit, la perception des membres de cette communauté de pratique a évolué d'une conscience collective et non-différenciée, en termes de responsabilités attribuées par le chercheur ou par eux-mêmes à une **conscience individuelle** et très **personnelle** manifestée par la présence du nom associé à un rôle librement choisi. De plus, cet affichage fréquent, qui prend la forme d'une norme au sein du GR, indique une reconnaissance de la position prise par le membre par rapport à la tâche. En effet, cette reconnaissance est renforcée par son affirmation à l'égard des autres membres, de son propre groupe et du groupe étranger.

Ce mouvement de prise de conscience renvoie aux particularités des communautés de pratique que j'ai présentées et discutées dans la cadre théorique de cette thèse²⁰³. Les membres se différencient et assument des positions et des rôles différents à travers l'expérience de la pratique du travail collaboratif. Après trois mois de travail au sein de cette structure, la dynamique interne de la communauté a fait ressortir les membres qui se situent au centre de la communauté, des participants à part entière (Wenger, 2005 : 237) (*core members*) et des membres situés à la périphérie de la communauté (*peripheral members*). Comme on peut voir dans les dernières publications des épisodes sur le blog et des enregistrements audio et vidéo des séances concernées, Iasmina, Marco et Debora constituent le noyau interactionnel au niveau du groupe roumain. Ils se sont nettement détachés de deux autres, notamment Ade, très passive mais persévérante et Vlad, dont ses va-et-vient ont créé des ruptures dans sa participation. L'analyse des parties d'une séance précise me fournira plus d'informations sur la consolidation de ce noyau central et les stratégies²⁰⁴ mises en œuvre pour résoudre la tâche.

L'évolution de la participation des élèves a conduit progressivement à la construction d'un noyau central. Tout au long du travail collaboratif et des interactions, les membres se sont rendus compte de leur apport à la réalisation de la tâche et ont pris spontanément la décision de le marquer dans le texte des publications.

²⁰³ Voir chapitre 2.3.

²⁰⁴ Voir chapitre 2.2.

D'un autre point de vue, l'entretien collectif a mis en évidence les raisons de cette participation, notamment l'**affect** :

200. M : *Parce que j'ai bien aimé...*

201. I : *C'était amusant !*

202. V : *C'était sympa !*

les **potentialités de la tâche** :

204. V : *On communique avec des gens d'autres pays, on connaît plus de monde. Quand on a fait la partie avec les légendes...*

206. V : *Nous avons écrit quelque chose de chez nous, eux de chez eux et ainsi on a appris quelque chose de nouveau.*

et le profil de l'expert :

208. I : *Et pour toi, parce que si c'était pour une autre prof, on ne serait pas resté autant. (EC)*

Dans les séances antérieures aux séquences consacrées à la tâche d'écriture collective, une **dynamique organisationnelle** s'est mise en place, surtout en fonction des préférences affectives des membres :

- travail individuel dans la conception et la publication des présentations personnelles ;
- travail en binôme (Marco et Mary) ou par trois (Vlad, Iasmi et Debora) lors des publications ponctuelles sur des faits culturels ou aspects de la vie quotidienne ;
- travail par quatre ou cinq pour la rédaction des épisodes de l'histoire – montrant en effet, une cristallisation du groupe et création d'un noyau très solide (Wenger, 2005).

Analysons l'opinion de Vlad sur la structure de travail collaboratif :

Ben, ici tu sais : tout est arrangé, c'est avec un prof...un collectif un peu plus nombreux sans être trop et tout est organisé. Tu ne peux pas dire qu'aujourd'hui je n'ai pas envie ! Si t'es à la maison et si tu es seul, je pense que c'est encore pire! (EC : 234 V)

Dans l'extrait ci-dessus, Vlad décrit cet **environnement hybride** entre le type d'organisation formelle et informelle. Il met en avant l'importance de la présence de l'enseignant et de l'organisation qui, tout en offrant une autonomie aux élèves, constitue malgré tout un cadre qui semble nécessaire au maintien de l'engagement de la tâche. Cela me fait réfléchir sur l'impact de la présence physique et/ou virtuelle de l'enseignant comme garant du cadre de travail.

Une série de malentendus est survenue au sein de la communauté et a eu un impact sur la participation des membres et l'organisation des activités. Trois cas me semblent particulièrement intéressants, notamment ceux de Mary, Vlad et Adela. Très enthousiaste au début du projet et montrant une grande autonomie dans la création de sa présentation et dans le travail collectif avec Marco, Mary n'a pas été suffisamment motivée pour rester dans la communauté et l'a quittée sans donner d'explications. Je suppose, à partir des explications de ses pairs, que son départ a été lié à l'incompatibilité entre les horaires de travail du blog et ses propres horaires parce qu'elle se montrait toujours mécontente par rapport aux dates de travail. Néanmoins, son refus de revenir et de discuter de son choix avec l'expert ou avec les autres ne me permet pas de préciser le cas de cette élève.

D'autre part, Adela trouve sa place dans la communauté malgré le décalage entre son niveau d'anglais, plutôt élémentaire et le niveau avancé des autres. Elle reste réservée sur l'ensemble de la période de travail, passive et sans s'engager dans les étapes de réalisation de la tâche. En dépit de la participation volontaire des élèves dans ce travail collaboratif, les indicateurs affectifs ont été décisifs en ce qui concerne leur présence au sein de la communauté. Interrogée dans l'entretien collectif, elle justifie ainsi sa présence dans cette communauté :

J'étais avec mes collègues, pas avec des étrangers²⁰⁵. (EC : 246 A)

À ce moment de ma réflexion, on peut penser que ce qui a conduit Adela à participer à toutes les séances, bien qu'elle ait conservé une attitude plutôt détachée et passive, a été le lien affectif avec ses camarades et le besoin d'appartenance à une communauté.

Très motivé lui aussi au début du projet, Vlad est entré en conflit avec les autres membres et il a abandonné après quelques séances. Néanmoins, il s'est intéressé constamment à l'évolution du travail auprès de ses camarades et il a même demandé la permission à l'expert de rejoindre à nouveau le groupe. Son comportement connaît aussi des transformations : moins agressif dans ses démarches pour imposer ses idées, il fait plus d'efforts pour négocier les contenus et la forme, et pour s'adapter aux comportements des autres. Au début de l'activité du blog, il ne réussissait pas à s'engager dans des négociations avec les autres membres et il était constamment rejeté par ses camarades. Vers la fin du travail collaboratif, en revanche, il accepte plus facilement les opinions des autres et ses contributions se montrent moins individualistes.

La présence des élèves dans le groupe est un choix personnel et aussi un indicateur de l'attitude de l'expert qui permet ces évolutions. Reflétons ainsi sur l'évolution du rôle et de l'identité de l'expert dans la communauté de pratique. Il s'agit, en effet, d'un processus qui correspond à une auto-organisation du groupe, en renvoyant, par conséquent, à la théorie écologique de l'apprentissage. Dans ce cas, Mary et Vlad se sont auto-exclus de la communauté. Néanmoins, compte tenu de l'ouverture et de la tolérance de cet environnement et de l'expert, Vlad a réussi à revenir et à réintégrer le groupe alors que, dans un environnement formel, cette réintégration aurait été plus difficile.

Ces trois cas analysés ci-dessus mettent en avant quelques nouveaux éléments :

- l'organisation du travail s'articule au niveau individuel et collectif ;
- l'organisation est liée à l'évolution des participations des élèves ;
- les entrées et les sorties des élèves du groupe conduisent à une réorganisation du travail avec ou sans l'aide de l'expert ;
- les malentendus en matière d'organisation peuvent avoir différentes conséquences : élimination ou auto-élimination du groupe, temporaire ou définitive ou changement de comportement et réintégration progressive.

Toutefois, l'organisation du travail a montré d'autres difficultés comme les changements de motivation des élèves, les ruptures avec le GF, la négociation à l'intérieur du GR, la négociation avec l'expert ou les contraintes temporelles.

²⁰⁵ Elle se réfère aux collégiens français.

Problèmes au sein du GR :

- 31. *C : Ok. Qu'est-ce que vous avez trouvé le plus difficile ?*
- 32. *D : Travailler tous en équipe et avoir les mêmes idées...*
- 33. *I : Oui...*
- 34. *D : Avoir les mêmes...*
- 35. *M : La coordination en équipe...*
- 36. *I : Ne se pas disputer*

Problèmes dans le travail avec le GF :

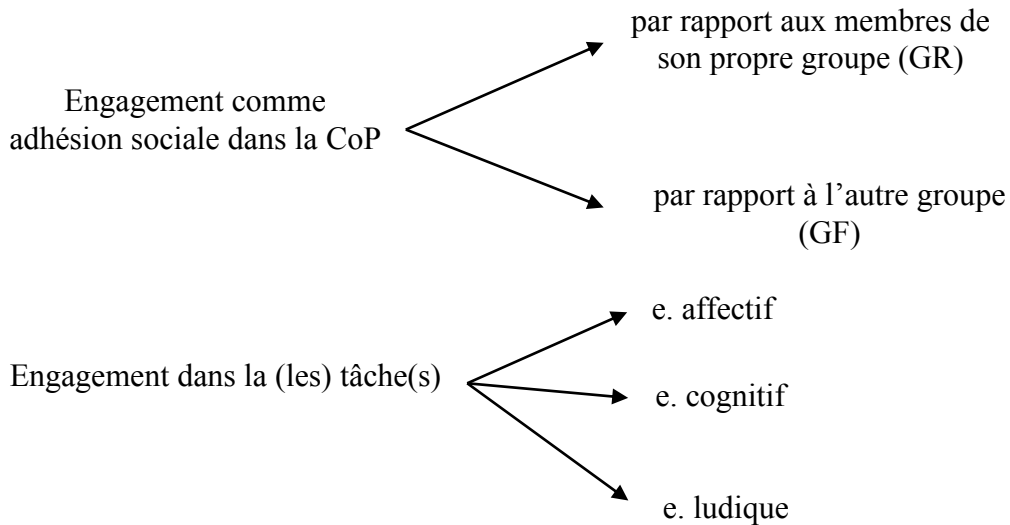
- 153. *I : Il n'y a pas eu trop de liaison...*
- 154. *V : Ils ne savaient pas très bien...*
- 155. *V : Nous avons écrit un texte de 10 lignes, par exemple, et après ils écrivaient 2 lignes qui étaient quelque chose totalement différent et ils ne nous ont même pas expliqué...*

Par conséquent, le temps dépensé pour trouver des solutions à ces inconvénients a ralenti le rythme de la communauté et a mené à des réorganisations au fur et à mesure de l'avancement du travail d'écriture. Les élèves ont été mis dans la situation d'adapter leurs modalités de travail en fonction des solutions trouvées à ces problèmes.

3.2.5.1.3 Formes d'expression de l'engagement individuel et collectif

L'**engagement** est un autre marqueur fondamental de l'environnement étudié comme annoncé dans le cadre théorique. Si l'on s'appuie sur la théorie des communautés des pratiques et sur les bouleversements d'ordre psychologique de Tisseron, il faut expliciter clairement la différence entre « participation » et « engagement ». Le premier terme désigne la présence des élèves dans cet environnement sans qu'elle soit nécessairement liée à leur implication dans les étapes de la résolution de la tâche. Par « engagement » je comprends la mobilisation de toutes les ressources, cognitives, émotionnelles et communicatives, et les stratégies de la part des élèves pour arriver à un produit final. Par exemple, Adela participe à ce travail, c'est-à-dire elle vient à toutes les séances, mais elle ne s'engage pas car elle ne fait pas d'efforts pour entrer dans la tâche, pour contribuer aux diverses négociations de la forme et/ou du sens, elle n'exprime pas ses opinions par rapport à la construction du sens ou des liens sociaux dans cette communauté.

En matière d'engagement, je remarque plusieurs niveaux :



Du point de vue chronologique, l'engagement affectif et ludique a été le plus évident dans les premières séances : découverte du blog, des applications, des manipulations pour changer sa forme, ses contenus, etc. Cela ressort dans l'entretien collectif :

160 C : *Et alors à quoi a servi cette partie avec l'ordinateur et le blog ? Quel a été l'intérêt pour vous de travailler sur ce blog ?*

161 V : *Tu peux nourrir les poissons et ainsi tu peux te calmer !*²⁰⁶ (EC)

En effet, **la dimension ludique** a pesé beaucoup dans le comportement des collégiens, en avouant eux-mêmes qu'ils n'arrivent plus à jouer, en dehors du temps accordé aux tâches scolaires, et que ce temps passé ensemble dans cet environnement a été très amusant : *C'était amusant !* (EC : 201 I), *C'était sympa !* (EC : 202 V).

Je pense que c'est plus amusant en comparaison avec ce que nous faisons à l'école, pas nécessairement plus amusant vis-à-vis de ce que nous faisons en dehors de l'école, mais je pense que c'est une méthode où on s'amuse en apprenant. On échange des expériences. (EC : 13V)

L'affect représente une variable significative et une source de motivation, qui justifie la présence et la participation des élèves aux tâches proposées par le chercheur. Il y avait pourtant des moments où le chercheur a été obligé d'intervenir pour recadrer l'activité qui avait tendance à ressembler davantage à une situation informelle : les élèves se sont trop éloignés de la tâche, en parlant davantage de leurs loisirs, etc. Par conséquent, la présence d'un expert constitue une autre particularité du 4^e environnement qu'on discutera plus en détail dans le chapitre 3.2.5.4.

Au niveau cognitif, les élèves ont été surtout attirés par la nouveauté de la tâche d'écriture collaborative *Nous avons fait des récits* (EC : 4 V), *nous avons fait des récits et nous les avons commentés* (EC : 8A), le défi de passer à un niveau plus élevé :

J'ai aimé aussi parce que nous avons commencé à créer toute sorte de choses sur le blog, pas seulement

²⁰⁶ Vlad fait référence à un jeu qu'ils ont mis sur la page d'ouverture du blog pour s'amuser.

des choses où on dit : « Salut, comment ça va ? Je ne sais pas...smiley face... (EC : 4V).

Il faut noter ici la portée cognitive de la tâche qui exige que les élèves passent du registre de la langue orale quotidienne au registre de l'expression écrite. Ils soulignent aussi une liberté de pensée et d'expression de leur imagination, pas très fréquente dans l'environnement formel :

nous avons utilisé l'imagination ce qui c'est très rare à l'école (EC : 6 D)

En matière de contenus, les collégiens mentionnent des apprentissages partiels, surtout du vocabulaire :

Nous avons appris quelques expressions et mots nouveaux (EC : 94 I)

Des expressions...que je ne savais pas... (EC : 103 D)

Les adolescents ressentent aussi l'absence de contrainte et la possibilité d'emploi de la langue parlée que les élèves entendent ou parlent davantage dans des circonstances de l'environnement informel. L'intervention de Debora met en lumière cette différence entre l'environnement formel et le 4^e environnement :

Nous avons appris à écrire des récits en anglais ce qui ne s'est pas passé à l'école, et nous avons appris...à l'école par exemple l'anglais est rigoureux, avec la grammaire ...ici c'était libre, nous pouvions parler plus ...comme on parle dans la rue et ... (EC : 98 D)

Plus important, l'engagement en matière **d'adhésion sociale** et de **collaboration** a été au cœur de ce travail. Rappelons que les élèves choisis n'ont pas eu d'autre expérience de travail collaboratif dans l'environnement formel. Ils mentionnent néanmoins des cas isolés de « travail en équipe » en classe de physique malgré un sentiment d'inefficacité :

Mais c'est inutile parce que dans notre équipeX fait tout (EC : 79 D)

Il est important de souligner l'efficacité de l'apprentissage de la collaboration dans une communauté de pratique, notamment la distribution des rôles en fonction des points forts de chaque membre. Tous les élèves ont mentionné leur satisfaction en ce qui concerne la communication avec des adolescents d'une autre langue-culture et le travail collaboratif :

*J'ai aimé parce qu'on a fait **une nouvelle forme de communication**, c'est-à-dire une communication entre deux pays, la France et la Roumanie. (EC : 4 V)*

*J'ai aimé le fait d'avoir **communiqué avec des gens d'autre pays**, nous avons échangé des expériences, nous avons fait des récits et nous les avons commenté, **nous nous sommesentraidés** les uns aux autres et nous avons fait des activités **ensemble**. (EC : 8 A)*

Les commentaires des élèves mettent en évidence plusieurs éléments saillants. En premier lieu, ils mentionnent la communication authentique qui s'oppose avec les formes simulées qu'ils ont pu expérimenter en classe ou dans l'environnement non-formel. Ensuite, le contact, les connaissances et les échanges avec l'autre suscitent la curiosité des élèves en ce qui concerne l'authenticité des relations avec d'autres personnes de leur âge. Les comportements et les commentaires des élèves roumains, tant dans l'entretien collectif que dans l'entretien d'auto-confrontation, soulignent leur intention de partager avec les adolescents français leurs loisirs mais

aussi leurs connaissances en langues. En troisième lieu, je remarque deux niveaux de collaboration : la collaboration interpersonnelle, c'est-à-dire au sein du GR et la collaboration intergroupe, notamment avec le groupe français (GF).

Toutefois, l'engagement cognitif, affectif et ludique des élèves s'est développé dans des interactions et les effets de ces interactions ont beaucoup pesé sur le comportement des élèves. Par exemple, l'interaction avec le GF a été évaluée par les collégiens roumains en termes de réponse-réaction à leurs interventions écrites. Même si l'idée du travail à distance a constitué globalement un élément très motivant au début, la pratique hebdomadaire a permis de relever des inconvénients invoqués par les collégiens roumains à plusieurs reprises. Tout d'abord, il y avait la difficulté de mettre en place un échange hebdomadaire constant entre le GR et le GF en raison de l'incompatibilité des périodes de classes et de vacances ou les disponibilités des élèves pour rester après les cours.

Il faut aussi souligner l'existence d'un lien entre les réactions et les commentaires des adolescents. L'évolution de ces interventions varie en fonction des activités à accomplir et de l'impact que ces activités ont sur leur affect. La fréquence des publications des élèves représentent un autre indice de leur engagement dans cette communauté. Je vais analyser deux exemples de publications.

Lorsqu'il s'agit des portraits individuels²⁰⁷ (voir la figure ci-dessous), les réactions du GF sont plus nombreuses en raison de la nouveauté de l'activité dans le dispositif, mais aussi en raison de la curiosité de connaître des personnes appartenant à une autre langue et culture.

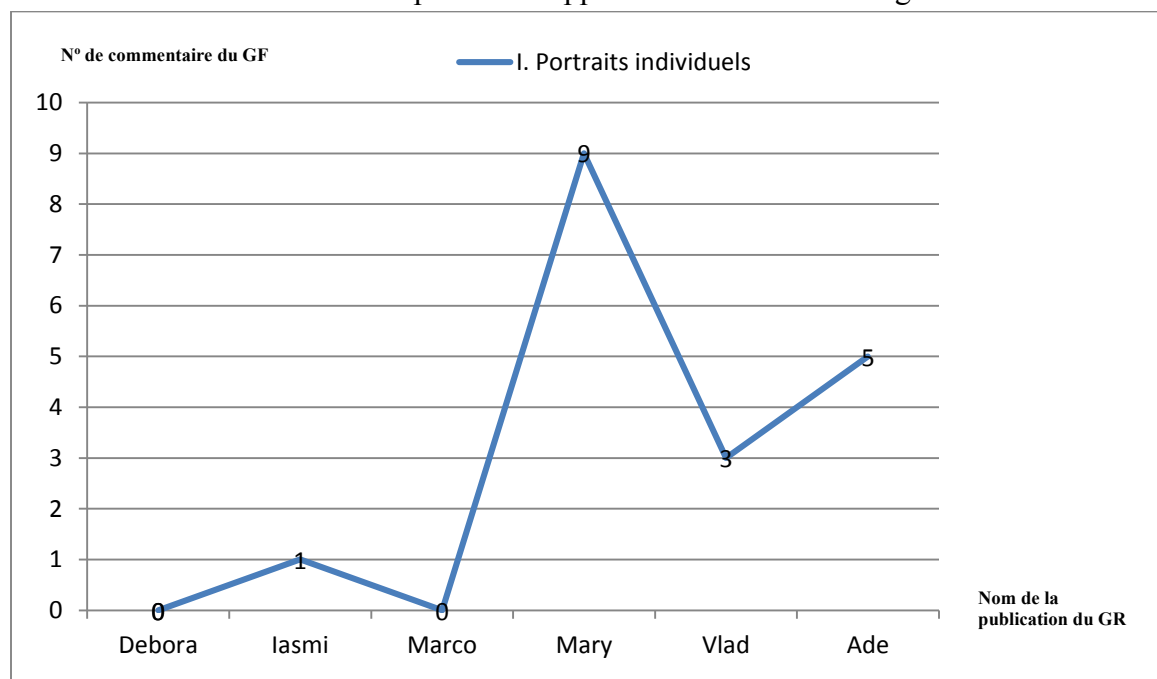


Figure XXXII : Réactions du GF sur les présentations des élèves roumains

²⁰⁷ Par « portraits individuels » on comprend les présentations personnelles des élèves. Le lecteur peut consulter la présentation de Iasmina dans l'annexe 17, page 436, et la présentation de Wilfrid (GF) dans l'annexe 17, page 437.

Dans le cas de Mary l'enchaînement des échanges-commentaires a été déclenché par une remarque : elle aime regarder des séries animées japonaises et coréennes. Ce loisir étant partagé par quelques collégiens français a conduit à une suite de l'interaction menée autour de ce thème commun :

nutshellfun8 February 2012 05:05

François: Hello, do you know this Japanese cartoon "One Piece"?

nutshellfun8 February 2012 09:47

Mari: Yes, I know it.

nutshellfun10 February 2012 09:55

François: It is my favourite Japanese cartoon.

D'une façon similaire, Vlad a établi une relation avec François grâce à leur passion commune en ce qui concerne les jeux sur ordinateur. De plus, Adela a précisé, lors de son entrée dans cette communauté virtuelle, qu'elle remplace Vlad, ce qui a suscité une intervention de la part de François, en demandant ainsi comment il pourrait se remettre en contact avec Vlad :

nutshellfun12 March 2012 09:21

François: Hello,

Would it be possible to contact Vlad ?

Except, you have a small presentation that you can update.

Cette réaction de François représente une trace de son engagement affectif dans cette communauté, et plus particulièrement par rapport à Vlad.

En revanche, le deuxième exemple est le récit qui demande plus de réflexion pour la mobilisation des divers savoirs, formes de collaboration ou négociation.

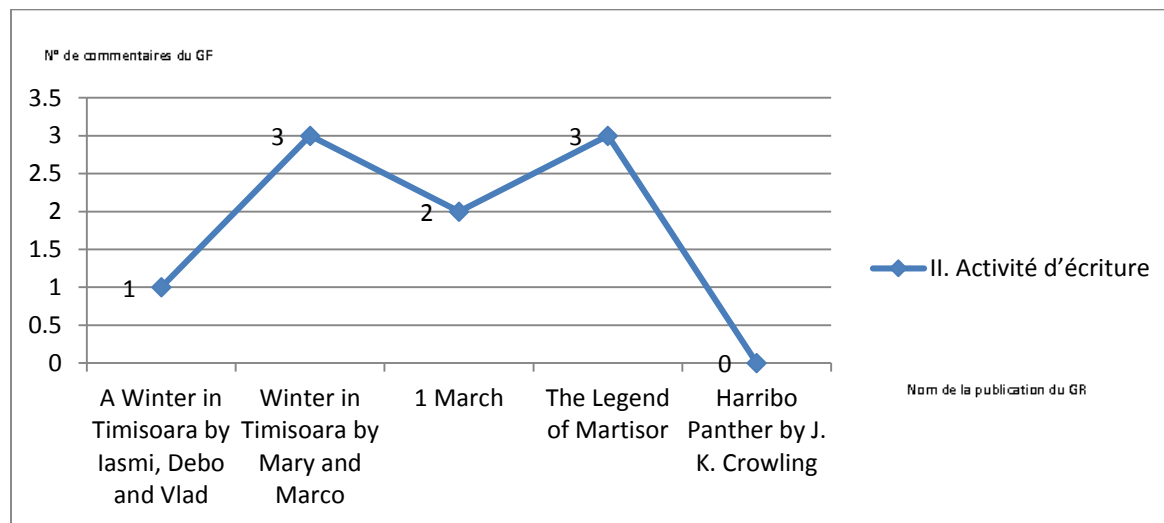


Figure XXXIII : Réactions du GF sur les activités préparatoires d'écriture du GR

Dans l'étape préparatoire, précédant l'histoire collective, les réactions du GF par rapport aux publications de l'autre groupe ont varié en fonction des éléments saillants comme les photos (dans le cas de l'intervention de Mary et Marco sur l'hiver²⁰⁸) ou le contenu (une légende) et les photos dans la publication *The Legend of Martisor*²⁰⁹.

Dans les deux exemples ci-dessus, l'affect et les expériences vécues représentent les éléments déclencheurs des échanges entre les adolescents roumains et français. Les élèves s'engagent dans des interactions avec l'autre groupe en fonction des contenus des publications des autres. Par conséquent, les échanges continuent s'ils ont du sens pour les interlocuteurs.

En synthétisant, les analyses du marqueur « engagement » montrent que :

- l'engagement dans l'environnement étudié se manifeste à plusieurs niveaux : cognitif, affectif, ludique et interactionnel ;
- la notion d'engagement est liée au développement du sentiment d'efficacité personnelle ;
- les variations dans l'engagement des élèves ont des effets sur la réalisation de l'ensemble de la tâche.

Pour conclure, ces analyses ont mis en évidence quelques éléments de caractérisation de ce nouvel environnement :

- le manque de progression linéaire du travail, confirmée par les variations dans la participation et l'engagement des membres ;
- l'hybridation des formes d'organisation à l'intérieur du groupe ;
- l'adaptation des comportements des élèves à une dynamique organisationnelle

3.2.5.2 Choix de ressources pour l'écriture collaborative

3.2.5.2.1 Ressources informelles : la sélection et la caractérisation des personnages

Comme annoncé dans le cadre méthodologique, le croisement entre l'analyse thématique, l'analyse des négociations et l'analyse des émotions dans cinq séquences²¹⁰ tirées d'une séance de travail collaboratif, permettra d'affiner la caractérisation de ce nouvel environnement par l'identification de quelques particularités au niveau de deux variables : les ressources et les stratégies d'apprentissage.

Ces analyses s'appuieront sur la transcription des séquences audio qui comportent trois niveaux : les éléments verbaux (1^{ère} colonne), les éléments non-verbaux (2^e colonne) et une première interprétation des comportements (3^e colonne). Plusieurs indices nécessaires pour une analyse détaillée des interactions ont été repérés grâce à l'enregistrement par la caméra.

Dans ce sous-chapitre, je vais mettre en évidence le type de ressources dans la co-création de l'histoire collective. Précisons aussi que le contenu de l'histoire correspond aux

²⁰⁸ Voir annexe 17, page 434.

²⁰⁹ Voir annexe 17, page 433.

²¹⁰ Voir l'annexe 19, page 442 pour la transcription des séquences mentionnées. Je vais désormais nommer ces séquences S1, S2, S3, S4 et S5. Le système de transcription des séquences peut être consulté dans l'annexe 18, page 441.

bouleversements d'ordre cognitif et symbolique proposés par Tisseron²¹¹ car les ressources que les élèves repèrent se trouvent tant dans leur monde quotidien que dans le monde virtuel.

Premièrement, je vais analyser les ressources qui sont spécifiques à l'environnement informel. Il faut remarquer l'utilisation de ressources multiples et hétérogènes pour le choix des noms des personnages, des lieux et des objets, interprétation confirmée par les entretiens. Avant de commencer, ils ont choisi les exemples suivants pour les indicateurs donnés:

- 3 personnages : Lollyboots, Nuttycrack et Memo ;
- 2 endroits : Halloween Town et Mother Russia ;
- 4 objets: Japanese Horse, Angry Bubbles, Timmy (Super Cat) et Chocolate Fish.

L'emploi de « Mother Russia » représente une évocation ironique d'un passé récent. Toutefois, l'entretien avec Iasmina a fait apparaître l'origine de cette phrase :
on a...introduit Mother Russia parce qu'on a réfléchi qu'il serait plus intéressant d'écrire Mother Russia que de dire normalement, seulement Russia. (AC5 : 2 I)
je l'ai entendu dans un film. (AC5 : 4 I)

J'observe déjà à ce niveau préliminaire, une forte influence de l'environnement informel, plus précisément du domaine des intérêts des adolescents : films, dessins et même lecture. Un regard thématique sur les épisodes de l'histoire apporte des éléments éclairants sur le transfert des savoirs issus de l'environnement informel dans un environnement nouveau. Ils verbalisent aussi dans l'entretien collectif la source de leurs personnages : *des écrits mélangés avec notre imagination.* (EC : 129 D). *Nous avons lu des écrits, nous avons regardé des films et notre imagination.* (EC : 132 D et I)

136 D : Super Cat, par exemple, ça fait partie d'un animé que je regarde et tous les héros avec leurs pouvoirs...

137 M : et Nuttycrack était inspiré du Casse-Noisettes...

138 C : Aha...

139 I : Excalibur était

140 D : toujours d'un animé...(EC)

La transcription de la S3 et l'entretien d'auto-confrontation²¹² avec Iasmina affinent la dimension hybride des ressources mobilisées par les élèves dans l'écriture collaborative. La S3 illustre très bien l'introduction des personnages d'une série japonaise de dessins animés que les deux filles, Debora et Iasmina aiment regarder.

Au niveau de l'analyse thématique de la S3, j'observe une double proposition de thème:
- de la part de l'expert²¹³:
Do you want to put any pictures of these characters ↑ how they look like \ (S3: 1C)
- de la part de Iasmina, qui renforce la proposition de son interlocuteur et l'enrichit par

²¹¹ Voir aussi les analyses du chapitre 2.3.3.2.5, page 117.

²¹² Les entretiens d'auto-confrontations peuvent être trouvés dans l'annexe 20, page 463. Ils seront désormais mentionnés dans le texte par AC1, AC2, etc.

²¹³ Codé C dans les transcriptions.

l'introduction d'un élément nouveau:

[est-ce qu'on peut mettre Solk↑ c'est lui qui ressemble à un monstre ↓ (S3 :5D)

La continuité thématique est réalisée à travers les ratifications explicites (S3 : D 8) ou implicites, les partenaires produisant un enchaînement sur le thème (S3 : 20-28). Dans ce dernier exemple, la ratification, réalisée par l'initiative de Marco pour commencer à taper la phrase, contribue à un avancement thématique manifesté par la découverte des autres personnages, ce qui a un grand impact sur l'état émotionnel de Debora (S3 : I 28).

En matière de modes d'élaboration thématique, l'intégration de plusieurs modes de type descriptif-commentatif (S3 : D 20), argumentatif, entre Debora et Iasmi (S3 : 20-37) et explicatif dans la relation avec l'expert (13-14, 44-46) contribue largement au choix des personnages à plusieurs niveaux:

- leurs noms;
- leurs particularités physiques (S3 : I 9 ; D 22 ; D 31);
- la relation entre les personnages à introduire dans l'histoire, les personnages de Naruto déjà connus par deux membres du GR et les images trouvées sur Internet. Ce choix des personnages correspond à une adaptation du croisement entre des ressources issues de l'environnement informel privé, très personnel et de l'environnement public, les informations trouvées sur Internet étant accessibles à tous les membres du groupe des collégiens roumains.

Dans ce cas, il s'agit d'un transfert des ressources de contenu des environnements familiers aux apprenants à un autre environnement dont la co-construction dépend aussi des données apportées et sélectionnées par les apprenants. Le sens émerge grâce à la compétence de l'apprenant d'adapter ces transferts aux caractéristiques de la tâche.

L'analyse des émotions de la même séquence met en évidence l'impact très fort de l'affect sur le choix des ressources de contenu, ici les personnages. En croisant les manifestations non verbales et la lecture des comportements des élèves²¹⁴, des nouvelles clarifications sont apportées pour mieux expliciter le lien entre les ressources de l'environnement informel et l'engagement affectif des élèves.

Dans un premier temps, pour éviter un étiquetage trop limité, je peux identifier une zone émotionnelle qui se met en place pendant le déroulement de cette séquence. Regardons tout d'abord quelques composantes:

- **le lieu psychologique**, ce que Traverso (2009 : 58)²¹⁵ décrit comme la personne pour laquelle l'émotion est attribuable, n'est pas explicite mais il est représenté par les deux filles, très engagées émotionnellement dans l'interaction;

²¹⁴ Les manifestations non verbales sont présentées dans la deuxième colonne des transcriptions tandis qu'une première lecture des comportements est présentée dans la troisième colonne.

²¹⁵ En citant Plantin (1996), Plantin, C. 1996. « Le trilogie argumentatif », Langue Française n°112, p.9-30.

- **la cause** : c'est la difficulté dans le choix d'une photo parmi la multiplicité des informations fournies par le moteur de recherche;
- **les conséquences** sont les blocages dans la négociation et dans la prise de décision.

La désignation des émotions est indirecte et se fonde sur une reprise de négociations pour chaque personnage. Elle fait partie du champ de l'amusement, ce qui est justifié aussi par la fréquence des rires et des sourires qui indiquent la présence d'émotions très positives liées aux expériences vécues des apprenantes. De plus, les éclatements de rires (S3 : 31,37) sont des indicateurs pour l'intensité des émotions.

Dans un deuxième temps, en ce qui concerne les modes de gestion des émotions, les manifestations de cette exubérance de la part de Debora et Iasmina sont apparentées à un effet de contagion, Marco et l'expert étant ainsi progressivement engagés dans cette sélection des personnages : le premier à travers les images, qu'il cherche, rigoureusement orienté par les filles, leur interprétation et des questions :

le premier, il est plus grassouillet (.) elle a raison ↓ (M, 34)
[ils ne sont pas Chinese ↑ (M, 47)

et le deuxième grâce aux questions exploratoires :

whos' Choji ↑ (C, 13) ; *So, this is from Naruto* ↑ *this guy* ↑ (C, 42).

L'**expérience vécue** portant sur les chansons que les élèves écoutent représente une autre ressource de l'environnement informel. Si les analyses des questionnaires et des entretiens individuels ont fait apparaître l'intérêt des élèves à apprendre des mots ou des phrases entendus dans des chansons en anglais, le travail de création dans ce nouvel environnement leur a permis la mobilisation de ses ressources et leur emploi dans l'écriture collaborative. L'extrait ci-dessous de la S5²¹⁶ illustre l'intégration d'un élément linguistique dans le texte que les élèves co-construisent.

Tableau XLIV : Extrait S5, lignes 46-53

46. D: [mais non...ceux-ci parlent xxx	CVE, ton très sérieux (D)	11 (D)
47. M : ya :sam pit bu :l (2'')	Commence à chanter (M) Rires (I) Grand sourire, CVEx (M)	2 (M, I) 12 (M)
48. C: they can also speak in English \ not only in Serbian \ (4'') he can answer in (.) En:GLISH \ (7'')		16 (D, M, I)
49. I: I am (.) the: best ↓ (2'')	Gratte sa tête, tape (M)	5 (M)

²¹⁶ Voir annexe 19.5, page 457.

50. M: 'cause I'm simply / the best / (2'')	Commence à chanter (M) CVE (D, M, I)	2 (M)
51. D: oui (.) et / qui est-ce qui parle maintenant ↑ (8'')		
52. I : the (.) bes :t / of (.) the / (3'') he / he/ he/		
53. C: but you can say that he / [is simply the best /		16 (D, M, I)

Comme cet extrait de la S5 l'indique, Marco manifeste un comportement distrait et de retrait par rapport à la tâche. Dans sa première intervention, il provoque, consciemment ou pas, une discontinuité thématique, en se positionnant dans ce que Van Lier (1983 : 161) appelle « different activity frames ». Le cadre de l'activité pour Debora et le chercheur/expert est « caractériser Nuttycrack » et le cadre de l'activité pour Marco est « cela ne m'intéresse pas » ou « j'attends que les autres trouvent une solution » ou « je m'amuse », etc. Ce que je trouve intéressant dans la deuxième intervention de Marco, c'est la ratification et le passage de son propre cadre d'activité à celui de son interlocuteur; l'affordance apparaît en réponse par une séquence linguistique « I'm simply the best » qui est à la fois le titre d'une chanson, élément de l'environnement informel, et une nouvelle phrase dans une écriture créative dans ce 4^e environnement. On assiste à une intégration très naturelle d'un élément linguistique issue de l'environnement informel qui se retrouve dans un autre type d'environnement, qui s'avère pertinent et avec une forte dimension intégrative. Ce que les élèves apprécient est la possibilité d'introduire des éléments qu'ils connaissent et/ou qu'ils veulent mettre en valeur dans un travail commun.

Pour conclure, la mobilisation et la multiplicité des ressources qui visent surtout le contenu de l'histoire varient en fonction de la tâche, des expériences vécues et de l'engagement affectif des apprenants par rapport aux éléments spécifiques qu'ils retrouvent dans des environnements familiers. Toutefois, ces ressources émergent aussi de l'environnement numérique auquel les élèves font appel en fonction de leurs besoins.

3.2.5.2.2 L'apport des ressources informelles numériques

L'appel à l'environnement virtuel dans ce dispositif s'est manifesté par l'utilisation des ressources représentées par les logiciels présents sur l'ordinateur et par Internet. Mis à part une séquence au début du travail²¹⁷, les élèves ont fait appel aux ressources de l'environnement virtuel dans toutes les séances. Leur écriture multimodale s'appuie majoritairement sur l'emploi du logiciel Word, les moteurs de recherche pour se documenter, collecter des informations et des photos et pour traduire, et le blog et ses caractéristiques pour l'interaction proprement dite avec le GF. L'utilisation systématique de Internet ne fait pas partie des pratiques courantes en classe de

²¹⁷ La séquence dans laquelle ils écrivent sur un papier les éléments qu'ils vont utiliser dans l'écriture collaborative, du point de vue de contenu.

langues. Les élèves ont apprécié surtout le libre recours à des ressources numériques comme le montre l'extrait ci-dessous :

Un avantage est que si on ne sait pas un mot, étant sur Internet, on peut chercher rapidement sur Google ce que ce mot signifie, ou tu peux chercher des images. (EC : 170 V)

Internet a constitué une ressource principale comme aide linguistique et comme outil qui a facilité le choix des images attachées aux textes publiés. Néanmoins, l'appel à l'outil numérique, à Google translator dans ce cas, pour dépasser les obstacles linguistiques ne venait pas toujours de la part des élèves. Même si les collégiens ont utilisé Google pour la recherche des informations en roumain, des photos ou de la musique²¹⁸, l'emploi d'Internet pour faits de langues, pour corrections ou autocorrections, a été plutôt rejeté. Ils l'ont finalement utilisé lorsque les autres stratégies ont failli et lorsque l'expert ne les a pas aidés et les autres interlocuteurs ne savaient pas la réponse. Par ailleurs, les collégiens reconnaissent dans l'entretien collectif leur réticence par rapport à la proposition de l'expert:

Non, on n'a pas cherché plusieurs fois...c'était seulement toi qui nous l'as répété... (EC : 175 I)

Si les résultats des entretiens ont démontré que les élèves s'appuient sur Internet lorsqu'ils font leurs devoirs individuellement, les observations des activités autour du blog ont mis en évidence que le recours aux autres membres de la communauté s'avère plus important que l'appel à l'outil. En conclusion, l'identité commune qui se construit dans ce 4^e environnement influence le choix et l'emploi des ressources d'apprentissage. Puisque l'expérience collective partagée par les élèves (Dillenbourg, 2003) représente une caractéristique fondamentale de leur communauté de pratique : le **questionnement réciproque** est plus valide pour leur travail collaboratif.

D'autre part, l'intégration des ressources numériques dans l'environnement étudié dépend aussi des individus et de leurs expériences d'apprentissage. Pour Debora, par exemple, l'outil numérique pèse beaucoup dans son apprentissage, contribuant aussi au développement du sentiment d'efficacité personnelle :

Ah oui, j'ai plus de confiance dans Internet qu'en moi-même. (AC2²¹⁹ : 16 D)

En explicitant la clarification d'une forme lexicale, « sports fan » ou « fan of sports », Debora reconnaît que le résultat donné par Google a été décisif :

on n'a plus insisté vu que c'est marqué comme ça sur Internet « sports fan », on a laissé comme ça. (AC2 : 14 D)

Cette confiance dans les ressources du numérique est soutenue aussi par les données de l'entretien individuel avec Iasmina. Elle manque de confiance dans ses compétences en anglais, raison pour laquelle elle fait constamment appel à un expert : l'enseignant à l'école, l'enseignant des cours particuliers ou Internet.

Marco, d'autre part, illustre un autre cas : le lien entre les ressources numériques et la négociation collective avec les pairs. Dans la négociation de la forme linguistique de « eat » (voir

²¹⁸ L'assurance des élèves dans ces manipulations démontre une pratique courante assez développée des outils informatiques.

²¹⁹ Voir annexe 20.2, page 464.

S1) la décision finale est prise en fonction du résultat donné par Google, ce qui induit le rôle d'expert de l'outil numérique.

45. C : *Pourquoi ? As-tu d'habitude confiance en ce que tu trouves sur Internet ?*

46. M : *Pas toujours mais maintenant...*

58. M : *Parce qu'il y avait aussi Google pour ça. Il nous a aidés. (AC1)*

En guise de conclusion, le recours des élèves aux ressources numériques varie en fonction de la tâche, de l'identité commune du groupe et des expériences vécues des membres.

3.2.5.2.3 Continuum des ressources linguistiques

Dans les sous-chapitres précédents j'ai analysé l'appel des élèves à des ressources issues de l'environnement informel. L'usage des ressources linguistiques regroupe tant des éléments de l'environnement formel que de l'environnement informel. Le mélange des langues vivantes employées par les élèves se manifeste sur deux niveaux :

- au niveau de la forme et
- au niveau du contenu de l'histoire.

3.2.5.2.3.1 Ressources multiples dans la négociation de la forme

Je propose deux exemples pour illustrer le niveau de la forme. Le premier est une situation de négociation de la forme verbale du verbe « eat » (S1 : 133 :150). Selon l'analyse interactionnelle, la discontinuité de l'interaction est marquée par une rupture de thème réalisée par Iasmina qui met en question le choix entre deux formes verbales, notamment « eat » et « eats ». Cette intervention obtient deux enchaînements qui se chevauchent : Debora reprend la structure en allant en arrière (S1 : D140) tandis que Marco reprend le thème proposé par Iasmina et fait avancer l'enchaînement thématique en imposant sa variante. En effet, chaque intervenant fait appel à des ressources provenant des environnements différents : Debora aux savoirs des apprentissages formels, en rappelant et en insistant sur la règle de grammaire apprise antérieurement : *he eats ↓ et on doit rajouter le s à la troisième personne \ (2'')* (S1 : D 146)

En effet, soit elle demande à une/un de ses camarades, comme Iasmina (S1 : D 144), ou Marco (S1 : D149), soit elle fait appel à son expérience vécue dans l'environnement formel (S1 : D 142, 146) mais la décision finale est prise grâce à son intuition *oui :: il me semble que ça sonne mieux eat ↓* (S1 : D 149).

Des extraits de l'entretien d'auto-confrontation avec Marco (AC1)²²⁰ mettent en lumière les perceptions de l'élève en ce qui concerne les influences de l'environnement informel et de l'environnement formel, ce qui conduit à une « confusion » dans la tête de l'apprenant. Le mélange

²²⁰ Voir annexe 20.1, page 463.

des ressources peut constituer aussi un obstacle pour l'apprentissage. D'autre part, pour Marco aussi, l'intuition pèse beaucoup dans la décision finale.

M : Ma version était avec « eat ».

C : Parce que... ? A quoi as-tu pensé ?

M : Parce que c'était au singulier, c'était seulement un, pas dix ou vingt...pas plusieurs.

C : Revenons au moment où tu pensais que c'est « eat » qu'est-ce que s'est passé dans ta tête ?

M : J'étais confus.

C : Mais à quoi as-tu pensé ? à la règle de grammaire ou... ?

M : En fonction de ce que j'entendais...

C : C'est-à-dire ?

M : « Eats » à l'oral me semblait bizarre.

Cet exemple met en évidence non seulement la multiplicité des ressources linguistiques provenant d'environnements différents mais aussi leur adaptation à la tâche. Les élèves ne prennent pas le temps de trouver la forme correcte en s'appuyant sur les règles de l'apprentissage formel comme ils le font en classe de langues. En revanche, ils font appel à leur intuition et aux expériences vécues en ce qui concerne la pratique de l'oral, qui devient ainsi un repère important. Cet exemple est très édifiant pour notre analyse parce qu'il approfondit les résultats des entretiens individuels dans lesquels les élèves signalaient la distinction qu'ils font entre l'apprentissage de la grammaire attribué à l'environnement formel et l'apprentissage de la langue parlée réalisé dans l'environnement informel. De plus, ce croisement des ressources et le choix final est aussi une expression de l'identité commune que les membres co-construisent tout au long de leur travail.

Un deuxième exemple de croisement des formes linguistiques est représenté par l'emploi du vocabulaire. Le choix des niveaux de langue indique que les élèves utilisent à la fois des mots appris dans l'environnement formel mais aussi des mots ou expressions appartenant aux autres environnements. En regardant les textes des épisodes, on trouve « smart », « sexy », « guy », « Thank God », « 'cause » que les apprenants rencontrent surtout dans leurs activités déroulées dans l'environnement informel. Ce type d'environnement leur permet de s'exprimer à travers des mots qu'ils n'utiliseraient pas normalement en classe de langue. Rappelons aussi l'intervention de Debora dans l'entretien collectif:

ici²²¹ c'était libre, nous pouvions parler plus...comme on parle dans la rue et... (EC:97 D).

Pour conclure, le travail dans cet environnement expérimental offre la possibilité aux apprenants de mobiliser et de négocier des ressources linguistiques diverses, en s'appuyant prioritairement sur leur expériences vécues et sur leur intuition.

3.2.5.2.3.2 Le continuum linguistique dans le contenu de l'histoire

Un autre aspect très intéressant est l'intégration diversifiée des ressources linguistiques dans le contenu de l'histoire collective. J'ai choisi les exemples suivants : le statut des langues comme élément de la caractérisation d'un personnage et le choix des élèves d'introduire un mot et

²²¹ Par « ici » elle se réfère à l'environnement autour du blog.

des phrases dans une langue des minorités nationales, le serbe dans ce cas.

Dans la transcription de la S2, les élèves roumains sont en train de caractériser le personnage Nuttycrack. Comme Marco l'explique dans l'entretien d'auto-confrontation :

On devait caractériser un personnage et on est arrivé au problème ...quelle langue c'était...les langues qu'il parlait. (AC3²²² : M2)

L'analyse des interactions de la séquence met en évidence des enchaînements variés. L'expert-chercheur essaie de rétablir la continuité thématique (ligne 27), initiative ratifiée d'une manière explicite par Debora (ligne 28), relancée par l'expert (ligne 29) et résolue par Debora (ligne 30). Ce cycle, spécifique au discours scolaire, est interrompu soudainement par Iasmina, dont les paroles sont fortement soutenues par le mouvement de son corps. Elle s'oppose en effet à la proposition de l'uniformisation du répertoire langagier du personnage avec les répertoires des autres et avance son opinion selon laquelle le héros doit parler 101 langues. La dimension émotionnelle renforce de plus l'impact des indices verbaux, l'exagération de Iasmina, les intonations descendantes de Marco et Iasmina et l'expressivité du visage de Marco (lignes 31-34) confère de l'intensité à la zone émotionnelle créée autour de ce désaccord.

Debora propose le choix d'une langue commune à tous (ligne 35) et la certitude de Iasmina que cette langue ne peut pas être que l'anglais. D'autre part, Marco rompt cette négociation et propose un autre thème, notamment que leur personnage parle l'allemand tandis que Iasmina le ratifie, mais nuance en même temps, rajoutant le français. Certes, les trois élèves manifestent un intérêt particulier pour les langues. En dépit de l'insistance de Iasmina pour l'anglais, par rapport à laquelle elle manifeste une perception exclusive²²³, les autres élèves proposent aussi deux langues vivantes, qu'ils apprennent par ailleurs dans l'environnement formel.

Ce choix des langues vient à confirmer les résultats de l'analyse des questionnaires et des entretiens, en soulignant la préférence des collégiens non seulement pour l'anglais mais pour d'autres langues apprises à l'école. L'intérêt que les élèves accordent à la caractérisation d'un personnage par son répertoire langagier donne des indices sur l'importance qu'ils donnent aux langues, en les considérant une dimension intégrante de l'identité d'une personne. Pour conclure, cet environnement s'avère très flexible par rapport à l'expression des perceptions des élèves sur des contenus très divers.

Si les langues apprises dans l'environnement formel comptent beaucoup pour les collégiens, les autres langues vivantes ne sont pas négligées. L'entretien avec Marco (AC3)²²⁴ met en valeur l'intérêt pour des langues apprises en dehors de l'école :

Et nous avons choisi l'allemand parce qu'on fait tous de l'allemand à l'école, et on s'efforçait de découvrir d'autres langues... (AC3 : 10M)

[...] nous avons voulu quelque chose de différent. (AC3 : 14M)

En effet, selon Marco, ils ont considéré Nuttycrack une personne sage parce qu'il connaissait une centaine de langues. Ce trait de caractérisation reflète en même temps un aspect

²²² Voir annexe 20.3, page 466.

²²³ Voir l'analyse de l'entretien individuel avec Iasmina.

²²⁴ Voir annexe 20.3, page 466.

personnel. Marco connaît déjà 4 langues, mais aussi ses désirs et ses projections dans l'avenir de l'apprenant car il associe le savoir linguistique à des variables comme le voyage, la socialisation ou la reconnaissance par les autres :

33. *C : Est-ce que c'est important ? Si tu savais une centaine de langues...*

34. *M : Ah oui !*

35. *C : Pourquoi serait-il tellement important ?*

36. *M : Je pourrais aller partout, m'entendre avec tout le monde...*

37. *C : Oui...*

38. *M : Je serais très apprécié.*

39. *C : Ah oui...et qu'est-ce qu'il y aurait dans ta tête dans ce cas ?*

40. *M : Je penserai dans toutes les langues : si j'entends un mot je vais le penser dans toutes les langues.*
(AC3)

L'exemple de Marco attire particulièrement l'attention : son apprentissage des langues est très diversifié par rapport à la multiplicité des environnements dans lesquels il a appris/apprend et/ou entre en contact avec plusieurs langues : **le roumain** en tant que langue maternelle, apprise dans l'environnement formel et informel ; **l'allemand**, toujours dans les deux environnements (voir AC3 : 18-20), à part le formel et l'informel, son apprentissage de **l'anglais** a lieu dans l'environnement non-formel aussi, à travers des cours particuliers (voir EC : 258M ; 274M ; 276M) et **le serbe** comme langue apprise exclusivement dans l'environnement informel. Ses ressources linguistiques hybrides ont été mobilisées dans ce 4^e environnement :

- dans la communication avec ses pairs : le roumain et l'anglais ;
- dans le contenu de l'histoire : l'allemand, l'anglais et le serbe.

Le cas de Marco fait émerger une autre caractéristique de cet environnement expérimental : le développement des ressources dépend de l'individu et de son répertoire langagier. L'analyse des extraits de l'entretien avec Iasmina confirme cette conclusion. En faisant appel surtout aux ressources de l'environnement informel, Iasmina explicite dans l'entretien d'auto-confrontation (AC4)²²⁵ ses intentions : Nuttycrack doit ressembler à un personnage des animés japonais et parler plusieurs langues. Son discours fait ressortir une dimension plurilingue très forte que les élèves ont utilisée pour le personnage principal de l'histoire :

26 *I : On a voulu avoir des personnages et des objets de chaque partie du monde.*

27 *C : D'accord. Est-ce que tu te rappelles les langues que Nuttycrack parlait?*

28 *I : Du japonais, de l'anglais, de l'allemand, du serbe et du français.* (AC4)

On enregistre des cas où ces hybridations de ressources de forme et de contenu se croisent. Dans la S4, le résultat de ce croisement reflète tant l'attachement affectif d'un membre par rapport à une langue qu'il parle que l'acceptation de la part des autres membres de la communauté.

²²⁵ Voir annexe 20.4, page 467.

Tableau XLV : Extrait S4 (15-38)

15. D : mais si \ the :: il y avait combien de <i>heroes</i> ↑	Ton sérieux, alluré détendue	1 (D)
16. M : combien <i>heroes</i> ↑	Tape, rires (M) CVM, grand sourire, s'approche de l'écran (D)	2 (D, M, I)
17. I : Three : /	Sourire (I)	
18. D : mais non / il y en a combien ↑		15 (I)
19. C : 4 \		
20. D : et toi tu écris <i>héros</i> mais en serbe \	Gesticulation avec les doigts envers M, CVM (D) CVM (I)	4 (D,M)
21. C : yes \		
22. M : heroj\	Regarde ailleurs, sourire de satisfaction (M) CVM (D, I)	4, 5 (M)
23. C : [ok	CVE (D, M, I)	1, 5 (D, M, I)
24. D : [très bien ↓ (4'')		
25. M : he ::roj / (11'')		
26. C : Next, what / does it happen ↑		
27. I: mais tu devais écrire avec ce xeplo:j \ ou comment c'était \	CVE, sourire, voix calme (I)	4 (I)
28. C : because (.) after this part, you said something about a dialogue / in Serbian ↑ between the king and the heroes / (5'')	CVE (D, M, I)	5 (D, M, I)
29. I: he::ro:: S \ Marco \ S S (3') xepoj, je t'avais dit que c'est comme ça \	Sourire timide, CVE (D, M, I)	3 (I)
30. M: xepoy \	CVE, très concentrés	5 (D, M, I)
31. D: écris comme ça, c'est mieux \ c'est plus intéressant	Tape (M)	
32. C : good (10'')	Murmures, tape (I, M)	8 (M)
33. M : mais qu'est-ce qu'on fait quand il y aura / xxx	Voix très basse, hésitante, CVE (M)	8 (M)
34. C : what ↑ the signs ↑ for the alphabet ↑ can you go to <i>symbol</i> et choose ↑		
35. M: oui mais JE ne les connais pas / (4'')	Sourire (M)	
36. D : mais laisse tomber \	Voix basse, détendue	D (I)
37. C : you can do some research / for next time (2'')	CVEx, sourire (M)	3 (M)
38. M: je demande à ma maman \	CVE (D, I)	14 (D, I)

Dans la co-construction de leur interaction, les participants exploitent successivement plusieurs modes d'élaborations thématiques (voir Traverso, 2009) : argumentatif (15-20), explicatif (29-31) et échanges à bâtons rompus, les glissements au sein de champs thématiques se produisant à cause de difficultés que les participants rencontrent (33,35M). Le responsable de l'avancement narratif, Debora, propose un autre thème, c'est-à-dire l'emploi d'un mot en serbe, et, à l'aide des indices verbaux et non-verbaux, elle désigne explicitement Marco pour assumer

cette dimension linguistique de leur discours (ligne 20). Cette désignation directe suppose que les deux filles ont été conscientes du répertoire langagier de leur camarade : *parce que Marco a de la famille en Serbie* (AC8²²⁶ : 4 I) ; *il vient vraiment de Serbie ou il a des parents et alors on a pensé qu'il est super OK parce qu'il le maîtrise* (AC7 : 6 D). De plus, selon les explications des élèves dans les entretiens d'auto-confrontation, plusieurs raisons ont été au cœur de cette décision spontanée :

1. leur intention de créer une histoire très intéressante et attirante pour les lecteurs étrangers :

parce que...l'histoire n'était plus tellement ennuyeuse et il est plus intéressant...en rajoutant des mots des autres langues. (AC8 : 14 I) ;

2. leur désir de promouvoir une langue moins connue, une langue parlée par un d'entre eux mais aussi composante de leur environnement plurilingue et transculturel ; le besoin de partager avec les autres une spécificité langagière de leur environnement informel :

il est très intéressant aussi, je suis sûre que les autres l'ont aimé aussi parce qu'il s'agit de quelque chose de totalement nouveau pour nous et pour eux aussi. Ça n'a pas été un mot trop difficile et la langue n'est ni tellement étrangère ni si connue et alors ils apprennent plus... (AC7 : 6 D)

ils apprennent des mots nouveaux et ils découvrent le serbe, comme langue... (AC8 : 16 I)

3. leur désir d'apprendre des savoirs nouveaux et de les transmettre aux autres :

quelque chose de nouveau, et que nous voyons comment d'autres personnes des autres pays apprennent, comme ils parlent et ce que nous les enseignons aussi. En effet, j'ai appris moi-aussi en serbe...Parce qu'ils savent eux-aussi des choses parce qu'ils apprennent l'anglais et je suis sûre qu'il n'y avait pas un Serbe là-bas qui connaît le serbe... (AC7 : 4 D).

je ne savais pas que ce mot s'écrit avec ce « x »...je savais qu'on l'écrit avec « h » mais....je ne sais pas pourquoi j'ai eu cette impression... (AC6²²⁷ : 40 M)

Tous les élèves ont mentionné dans l'entretien collectif (EC : 104-109) qu'ils ont retenu le mot *héros* en serbe. La stratégie de Marco a été exclusivement intuitive :

Parce que ça a été le premier et nous sommes restés avec celui-ci dans la tête. (AC6 : 20 M)

tandis que l'explication métacognitive de Debora (AC7²²⁸) apporte des éléments définitoires du 4^e environnement : la liberté des choix, l'efficacité personnelle et le rôle de l'affect.

7. C : *Mais finalement vous avez choisi un seul mot en serbe.*

8. D : *Oui, parce que si nous écrivions une phrase entière en serbe, on se compliquait trop, ils ne comprenaient pas très bien et il n'est plus intéressant et il te reste dans la tête un mot, plutôt qu'une phrase et alors tu apprends quelque chose de nouveau, facile et amusant.* (AC7)

Cette séquence portant sur la décision d'introduire un nouveau langage est aussi associée à une zone émotionnelle bienveillante et très positive pour les élèves. Même s'il ne s'engage pas beaucoup dans les échanges verbaux mais il est très expressif en termes des mimiques, Marco représente ici le lieu psychologique des émotions positives, c'est à lui que la joie et la satisfaction sont attribuées. Bien évidemment, la cause des émotions est liée à l'idée de Debora de parler du

²²⁶ Voir annexe 20.8, page 471.

²²⁷ Voir annexe 20.6, page 469.

²²⁸ Voir annexe 20.7, page 470.

serbe dans leur histoire commune. Le moment le plus intense (ligne 22) est représenté par la première prononciation du mot en serbe par Marco, soutenu par un grand sourire et les regards des autres interlocuteurs qui s'entrecroisent sur lui. On peut interpréter ce comportement en termes de réussite et de fierté parce qu'il s'agit, finalement, d'une expression écrite des sentiments de l'apprenant par rapport à une langue intimement liée à son identité, d'ailleurs il l'avoue dans l'entretien d'auto-confrontation qu'il le parle avec sa mère dans le milieu familial : *exactement ma langue préférée (AC6 : 32 M) ; Oui. Je l'aime beaucoup (AC6 : 34 M)*

La prononciation du nouveau mot est ratifiée simultanément par Debora et Iasmina (S4 : 23-24) et reprise par Marco (S4 : 25). Cette expression émotionnelle apporte de l'intensité à l'émotion et souligne l'acceptation unanime de ce thème dans le texte. Les réactions des élèves dans cette séquence de travail et leurs précisions apportées dans les entretiens d'auto-confrontation soulignent le potentiel créatif du 4^e environnement. Autrement dit, les élèves peuvent mettre en valeur leurs idées et leurs sentiments à travers des ressources nombreuses et variées. En effet, les élèves adaptent ces ressources hybrides au fur et à mesure qu'ils co-construisent le sens à travers les interactions. Sockett (2012), en citant Larsen-Freeman and Cameron (2008 :135), souligne aussi cet aspect

Il est important de considérer l'apprenant en tant qu'individu avec ses ressources linguistiques spécifiques, sa perspective sur la création du sens dans l'interaction, et sa capacité à s'adapter à et à influencer la situation communicative.

Synthèse sur la variable « ressources »

Le croisement des analyses ont mis en évidence :

- l'appel aux ressources numériques est secondaire par rapport au choix des ressources « traditionnelles » ;
- l'hybridation des ressources linguistiques se manifeste tant en matière du contenu de l'histoire qu'au niveau de la forme ;
- le 4^e environnement facilite la mobilisation des ressources variées pour mettre en valeur la créativité des apprenants ;
- la mobilisation des ressources mélangées dépend de la tâche, de l'individu, de son répertoire linguistique et de ses expériences vécues dans plusieurs environnements.

3.2.5.3 Choix de stratégies dans le 4^e environnement

3.2.5.3.1 Stratégies hybrides dans le 4^e environnement

S'agissant des stratégies adoptées, les observations pendant les séances et les réponses des élèves dans l'entretien collectif ont mis en avant un premier recours des élèves à des stratégies acquises dans l'environnement formel et dans l'environnement informel.

Selon la taxonomie de O'Malley & Chamot²²⁹, les stratégies de l'apprentissage formel

²²⁹ Voir chapitre 2.2.

identifiées chez les adolescents roumains se regroupent de la manière suivante :

- la *répétition* et la *traduction* au niveau cognitif ;
- la *planification de l'organisation* du discours écrit (S1²³⁰ : 84-88) et la *correction ou l'autocorrection* du vocabulaire (S2 :1-24), de la grammaire (S1 : 139-150) ou de la prononciation (S5 : 73-81) en anglais au niveau métacognitif.

Un exemple de l'emploi de répétition est illustré dans la S1. Marco est en train de taper sur le clavier et il hésite sur la forme du nom « fish ». Dans l'ensemble de la séquence, la difficulté en ce qui concerne la forme n'intervient qu'à la fin, lorsque le choix au niveau des idées a été fait et l'élève doit taper la phrase/l'histoire.

Tableau XLVI : S1 (lignes 33-38)

33. C: so, this is Nuttycrack now \ focus on Nuttycrack \ (.) a boy \ a fatty boy \ he eats chocolate \ what else \	CVEx (I, D) CVE (M) La main sous le menton (D) La main touche les lèvres (M)	1, 6 (M, D, I)
34. M: chocolate fish \	Indication du doigt, CVEx (M)	6, 7 (M)
35. C: chocolate fish \ OK \		
36. M: fishe::s \ [non \	CVEx, CVE, tape (M)	8 (M)
37. I: [fish \	CVM	1(I)
38. D: [fish \ (5'')	CVEx (D)	4 (D, M, I)

Dans la continuité thématique de l'interaction, Marco propose l'enrichissement du thème mais arrête l'enchaînement par une hésitation à l'égard de la forme. La répétition simultanée de la forme par plusieurs interlocuteurs mène à une ratification implicite et Debora produit un enchaînement sur le même thème.

Dans ce nouvel environnement, qu'on appelle 4^e environnement, les élèves ne prennent pas le temps de traduire. Ils se contentent d'une compréhension approximative, ce qui n'est pas le cas dans l'apprentissage formel. La négociation des formes « fan of sports » et « sports fan » (S2²³¹ : 1-24) représente un autre exemple. L'enchaînement des propositions des formes est arrêté par Iasmina qui propose un avancement de la construction du sens : *peu importe \ (.) but he's very smart * (S2 : 24S). Ce qui compte dans cet environnement est la construction du sens et pas la forme.

Ces stratégies d'apprentissages sont spécifiques à l'environnement formel mais elles sont adaptées par les élèves dans le 4^e environnement. L'intuition, la compréhension et l'expression globale comptent plus que la correction grammaticale. Leur intérêt permanent est d'avancer dans la tâche et obtenir le produit quelles que soient les stratégies adoptées. Autrement dit, leur démarche et le choix des stratégies sont conditionnés par la tâche.

²³⁰ Voir annexe 19.1, page 442.

²³¹ Voir annexe 19.2, page 448.

En ce qui concerne les stratégies appartenant à l'environnement informel, les apprenants emploient fréquemment deux stratégies dans leur travail collaboratif:

- le recours à l'expert et à son approbation ;
- la traduction à l'aide de l'outil proposé par l'expert.

Je vais affiner la discussion sur le rôle de l'expert dans le 4^e environnement dans le sous-chapitre suivant. Toutefois, il convient de mentionner ici que les élèves qui font appel à l'expert sont ceux qui ont déjà développé cette pratique dans un autre environnement. Debora, par exemple, emploie davantage cette stratégie dans la mesure où pour elle l'aide de l'expert-enseignant compte beaucoup tant à l'école que dans l'environnement non-formel²³². Ce qui différencie le 4^e environnement des autres environnements est l'**identité collective** qui se co-construit au sein de cet environnement et ses apports en matière de choix de stratégies. À l'absence de réponse de la part de l'expert-enseignant, les élèves adaptent leurs stratégies et en choisissent d'autres : recours aux pairs ou à l'outil.

Un autre élément caractérisant ce nouvel environnement de travail est la présence de l'outil informatique. Même si les collégiens ont fait appel à l'outil pour la recherche des informations en roumain, des photos ou de la musique²³³, l'emploi d'Internet pour faits de langues, pour corrections ou autocorrections, a été plutôt rejeté.

Non, on n'a pas cherché plusieurs fois...c'était seulement toi qui nous l'as répété... (EC : 175 I)

Toutefois, suite à mes observations, deux situations présentent de l'intérêt pour cette problématique. Le premier exemple illustre une recherche simple, c'est-à-dire ponctuelle, il s'agit surtout du cas de la traduction des mots isolés à l'aide de *Google translator* (S1 : 13-22, par exemple).

Tableau XLVII : S1, lignes 13-22

13. C: Mr. Marco is going to google translate \	CVEx (D, M,I)	5 (D, M,I)
14. I : Mais regarde (.) et vas à la traduction ↓ [là-bas ↓	Levé les yeux, rapprochement de l'écran (I) CVE (M, D) Tape (M)	3 (I) 10 (M, D)
15. M : [Tais-toi...il me donne celui-ci	CVI, tape(M)	5 (M)
16. I : Mais c'est GRA : SOU :: ILLET↓ (2'') Parce que, sinon (.) il est logique que c'est [fat \	CVE (I) forte concentration sur l'écran, mimique accentuée des yeux	11 (I)
17. D : [xxx	CVE (D)	1 (M)
18. C : [peu importe \	CVE (M)	1 (D)
19. M : fatty ↓	CVE, tape (M)	1, 5 (M)
20. I : e : ↓ fatty (.) je ne le crois pas ↓	CVE (I)	11, 12 (I)
21. D: laisse tomber ↓ fatty c'est bien aussi ↓	CVE, mine détendue (D)	1 (D)
22. M : fatty (.) fatty ↓	CVE (M)	1, 5 (M)

²³² Voir l'analyse de l'entretien individuel avec Debora, chapitre 3.2.4.4.

²³³ L'assurance des élèves dans ces manipulations démontre une pratique courante assez développée des outils informatiques.

Les trois élèves s'engagent dans cette recherche sur Internet mais la situation fait apparaître que les stratégies dépendent aussi de la personnalité des individus : Iasmina fait confiance plutôt dans ses expériences vécues et dans l'intuition tandis que Debora et Marco acceptent facilement la variante donnée par l'outil et, par conséquent, ils clôturent la négociation et proposent l'avancement du travail.

L'extrait de la séquence S2 : 1-24 illustre un exemple complexe de croisement des stratégies issues de divers environnements. L'entretien d'auto-confrontation avec Debora (AC2) permet d'analyser son cheminement métacognitif : référence à L1, traduction, conceptualisation, vérification auprès des experts et met en évidence sa complexité. Pour autant, il ne permet pas de généraliser.

Tableau XLVIII : Synthèse du croisement des stratégies d'apprentissage employées par Debora dans la S1

Stratégies d'apprentissage	Env. source	Exemplification de l'AC2
Traduction mot-à-mot roumain - anglais	EF	<i>[...] je me suis dit que si en roumain c'est « fan al sporturilor », en anglais cela donnerait « fan of sports » et que, d'habitude, on met en avant...c'est comme ça que j'ai pensé alors.</i>
Intuition personnelle	EI	<i>j'étais assez sûre que c'était « fan of sports », c'était bien à l'oreille... Il était mieux à l'écoute « fan of sports » par rapport à « sports fan » et ...je ne sais pas...je pense que je l'ai vu quelque part, je n'en suis pas sûre. Il me semblait que c'était mieux à l'oreille et plus correct.</i>
Le recours aux pairs	EI	<i>il me semblait que c'était bien, seulement que Iasmina a dit que c'est « sports fan ». Et peut-être 10% de plus de confiance en Iasmi qu'en moi parce qu'elle a plus d'expérience en anglais mais pas tout le temps, je ne m'appuie pas tout le temps sur elle...</i>
Appel à l'expert	EF, EI	<i>Parce que je me suis dit que 100% Laura sait l'expression correcte parce qu'elle est « super smart ».</i>
Appel à l'outil	EI	<i>on a écrit tout simplement une phrase sur Google pour voir s'il y a d'autres phrases qui lui ressemblent et il est apparu « sports fan ». Et alors, on n'a plus insisté vu que c'est marqué comme ça sur Internet « sports fan », on a laissé comme ça. s'il apparaît plusieurs versions du même type que je cherche, alors c'est la forme correcte ; s'il apparaît seulement une version ou même aucune, alors c'est clair que la forme est incorrecte.</i>

En fin de compte, l'hybridation des stratégies d'apprentissage de Debora est soutenue aussi par des indices sur le regard extérieur du comportement de Debora, prélevé dans les transcriptions, et sur son ressenti dans l'entretien individuel. Elle fait appel à des stratégies mélangées et/ou spontanées en fonction du potentiel de l'environnement dans lequel elle apprend et collabore. Debora démontre une certaine aisance dans son adaptation aux réactions des membres de la communauté, camarades ou expert.

Dans un dernier temps, des divers types d'interaction mis en place dans cet environnement

nouveau et des particularités du travail en communauté de pratique, des stratégies personnelles, propres à chaque apprenant émergent aussi. À titre d'exemple, Iasmina est très soucieuse de la forme : c'est elle qui interrompt fréquemment les échanges pour mettre en cause la correction d'une forme verbale ou lexicale (voir les exemples de « eat/eats » et « sports of fan/fan of sports »). Et aussi, elle est très attentive à s'encadrer dans l'unité temporelle donnée, en imprimant ainsi un certain rythme et en faisant avancer les négociations, surtout à la fin de la séance (S5 : 32, 42, 82). Ses explications dans l'entretien d'auto-confrontation démontrent son mécontentement au niveau du rythme de l'écriture :

18 I : *Je leur ai dit de se dépêcher un peu parce qu'on passe trop de temps pour écrire quelque lignes*

19 C : *Est-ce que cela t'a dérangé ?*

20 I : *Oui parce qu'on aurait pu faire ces choses plus rapidement...on n'aurait pas dû traîner si longtemps. (AC5²³⁴)*

À la différence de Iasmina, Debora a tendance à s'appuyer sur l'intuition :

C'était mieux à l'oreille « fan of sports » par rapport à « sports fan » et ...je ne sais pas...je pense que je l'ai vu quelque part, je n'en suis pas sûre. Il me semblait que c'était mieux à l'oreille et plus correct.

(AC2 : 22 D)

Debora, d'autre part, est moins concernée par la forme et plus centrée sur l'avancement de l'écriture, sur le nombre de phrases, leur enchaînement et l'obtention d'un produit final. Si Iasmina s'engage dans un processus très laborieux afin de trouver la forme correcte, Debora accepte facilement une variante qui lui semble intuitivement la plus appropriée.

laisse tomber ↓ fatty c'est bien aussi ↓ (S1 : 21D)

[Excalibur c'est Excalibur \ pourquoi ↑ bien alors \ (S5 : 65D)

Ces deux cas montrent que les stratégies varient aussi en fonction des individus. Ce résultat converge avec les données obtenues dans l'analyse des ressources, ce qui me confirme le poids de la dimension personnelle des individus dans le choix et l'emploi des ressources et des stratégies.

Comme Wenger (2005) le précise²³⁵ il y a un croisement de situations de participation et non-participation dans toute communauté de pratique. Je vais retenir pour ce sous-chapitre l'analyse de la non-participation comme stratégie (Wenger, 2005 :191). Le comportement de Marco illustre le mieux cette situation au sein du GR. Il s'engage moins dans l'ensemble des interactions, situation illustrée dans le tableau ci-dessous :

Tableau XLIX : Une synthèse des tours de parole par séquence et par séance de travail

Noms / N° de tours de parole par séquence	DEBORA	IASMINA	MARCO
S1	43	39	26
S2	14	15	14
S3	14	19	14
S4	11	6	10
S5	25	28	17

²³⁴ Voir annexe 20.5, page 468.

²³⁵ Voir chapitre 2.3.3.2.

Plus commode, il adopte le rôle de la personne qui tape le texte. Détendu et en quête de divertissement, il essaie de jouer au médiateur entre les deux filles pour que la construction de l'histoire puisse avancer (voir S1 : 91-94). Le choix de cette stratégie par Marco fait aussi émerger l'attitude de l'élève par rapport à la tâche et à la communauté aussi. Debora et Iasmina se montrent plus engagées, en matière d'effort, dans la réalisation de la tâche, leur comportement étant similaire au comportement dans l'environnement scolaire tandis que Marco préfère doser son énergie ou de se recentrer sur les aspects amusants du travail. En effet, ses interventions sont ponctuelles, en fonction de son état d'âme à un moment donné ou de ses connaissances, ce qui indique son choix d'une attitude spécifique plutôt à l'environnement informel. Pour conclure, le 4^e environnement permet le croisement des participations et non-participations comme stratégie d'apprentissage mais aussi d'engagement dans la communauté. L'identité collective permet ces variations sans que les résultats partiels de l'accomplissement de la tâche soient influencés négativement.

Ces analyses soulignent l'hybridation des stratégies des environnements différents étroitement liée à l'individu. De plus, le choix de stratégies, comme dans le cas des ressources, est adapté à la spécificité de l'environnement. L'adaptation devient ainsi une stratégie de base dans le 4^e environnement puisque les élèves adaptent constamment leur comportement aux divers éléments de l'environnement où ils apprennent. Plusieurs perspectives de l'adaptation peuvent être identifiées :

- adaptation à la tâche ;
- adaptation à la situation d'interaction et de négociation de la forme grammaticale et du sens ;
- adaptation à l'outil et à son emploi ;
- adaptation aux états émotionnels personnels ou des autres : Debora adhère et exprime de l'empathie par rapport à la suggestion de Marco (voir par exemple S1 : D 142) et moins de confiance en elle au moment où elle essaie de justifier le choix de « eat » intuitivement (S1 : D 149). Le contact visuel entre Debora et Marco et le soupir de ce dernier des indices de la difficulté qu'il rencontre et du besoin d'un autre pour prendre la décision finale (S1 : M 148) que Debora lui fournit immédiatement (S1 : D 149).

3.2.5.3.2 La négociation comme stratégie-clé dans le 4^e environnement

La négociation est au cœur de la co-construction du 4^e environnement parce que la résolution des tâches ne se limite pas au croisement des ressources et des stratégies d'apprentissage mais elle est aussi soumise à des situations d'accord ou de désaccord entre les apprenants. La prise de la décision finale est le résultat des négociations qui diffèrent en fonction d'un nombre de variables :

La progression de toute interaction est tributaire d'accords incessants et multiples permettant aux participants d'assurer qu'ils ont une définition commune de la situation, qu'ils s'entendent sur ce qu'ils font, sur la distribution de la parole, sur les images et les représentations qu'ils construisent d'eux-mêmes et du monde. (Traverso, 2009 : 72)

D'après les participants aux négociations, j'identifie plusieurs types :

1. négociation entre les collégiens roumains ;
2. négociation entre les collégiens roumains et les collégiens français ;
3. négociation entre les collégiens et l'expert ;
4. négociation interpersonnelle de l'apprenant ;
5. négociation avec l'outil.

Les stratégies analysées dans la partie précédente se retrouvent dans ces types de négociation. En effet, la construction du sens dépend des types de négociations auxquelles les apprenants font appel. La progression du contenu varie en fonction des solutions que les élèves donnent au croisement de ces négociations.

Mis à part le deuxième cas, qui ne fait pas l'objet de cette recherche, les autres seront traitées dans les catégories suivantes : la *négociation du sens*, qui renvoie surtout à l'apprentissage informel et la *négociation de la forme*, qui est spécifique à l'apprentissage formel. Les formes de négociation identifiées ne sont pas isolées dans les interactions et, dans bien des cas, une forme peut intégrer une autre.

Tout d'abord, il faut préciser que la *négociation du sens* est prioritaire dans ce travail collaboratif. La préoccupation centrale des élèves est la recherche des idées et elle se fait de façon individuelle ou collective, et pour cette recherche, ils font appel tant à leur imagination qu'à des ressources et stratégies hybrides. C'est une recherche qui donne lieu à certaines confrontations que je remarque dans les nombreuses interruptions parce qu'ils ne sont pas habitués à la recherche et à la confrontation des idées pour l'écriture d'une histoire. Ils se trouvent dans une tâche qui leur est inhabituelle et ils n'ont pas l'expérience pour la faire à plusieurs. Ces éléments soulignent leur manque de pratique du travail collaboratif dans d'autres environnements.

En effet, l'anglais et son apprentissage ne sont plus un but en soi car ils ne se trouvent pas dans cet environnement exclusivement pour apprendre l'anglais mais pour d'autres raisons qu'ils ont précisé dans l'entretien collectif (voir EC : 3-11). L'origine des multiples désaccords a été la diversité de leurs idées et l'absence des moyens communicationnels pour les négocier et fournir une idée collective. Comme les échanges de l'entretien collectif le démontrent (EC : 30-35), la plus grande difficulté rencontrée par les collégiens a été le travail mené en communauté de pratique. Néanmoins, l'évolution des attitudes et des comportements tout au long de cette activité a fait apparaître, tant dans les observations du chercheur que dans les entretiens des collégiens, la dynamique de cet environnement et le sentiment de défi que cette dynamique interne a suscité auprès du groupe. Puisque, malgré les interruptions et les malentendus, les collégiens ont réussi non seulement à résoudre la tâche, mais à se distribuer des rôles et prendre des positions au sein de la communauté ou à négocier. Pour résumer, la stratégie de négociation est aussi liée à la stratégie d'adaptation car toutes les négociations dans lesquelles les élèves se sont engagés prennent en compte l'obtention du produit final, en faisant appel à des ressources multiples.

3.2.5.3.2.1 Négociation du sens

Les négociations du sens se finalisent par une résolution du désaccord ou par une absence de résolution du désaccord. Dans la S1, les élèves arrivent à un point où ils doivent construire le profil du personnage Nuttycrack.

Tableau L : Extrait S1 (81-99)

81. C: [yes \ do you want to put Nuttycrack in the 1st episode ↑ you can ↓	CVEx (D, M, I)	6, 9 (D, M, I)
82. D: hmmm (2'')		
83. C: if you want to move the character there \	Joue avec une mèche de cheveux (D)	8(D, M, I) 5 (M)
84. D: Mais oui \ qu'on introduise tous les caractères ²³⁶ (.) dans le premier \ ensuite [dans le deuxième...	Joue avec les doigts sur les lèvres CVP	
85. I: [PA :::S tous ↓ (.) parce qu'alors \ on fait rien \ dans le deuxième \ parce que (.) regarde / combien on a encore / on a : ce truc et ça : (.) et ça : (.)	Regarde la feuille (I) CVEx/I (D) CVE (M)	11 (I) 9 (D) 14 (M)
86. D :ben on a dit alors \ pour le deuxième \ qu'ils se rencontrent tous, ils s'entraînent, [ils passent les tests \	Gesticulation de la main, CVEx (D)	7, 9, 3 (D)
87. C : [yes, yes...this is the story ↓	Commence à murmurer un chant de lutte (M)	2 (M)
88. D : et puis \ dans le deuxième (.) c'est [la bataille ↓	Regarde la feuille (I)	12 (I)
89. I : [d'accord ↓	Baisse le volume (I)	11 (I)
90. C : Alors (.) M / quelle est ton opinion ↑		
91. M : PRESENT ↓ Ici ↓ Comme elles le veulent \ [je serai d'accord avec elles ↓	CVE, tape (M)	10, 12 (M)
92. C : [But what's YOUR opinion /		
93. D: [C'est ça ce que j'attends de toi.	D tape M sur l'épaule, sourire	3 (D)
94. M : comme elles le décident ↓	CVE (D, M,I)	10, 5 (D, M,I)
95. C : you don't speak English ! wow	Tape (M)	
96. I: regarde, celui-ci xxx il était sympa \	Rapprochement de l'écran (I) Détachement de l'écran (D)	
97. D : mais (.) est-ce qu'on insiste maintenant sur l'écriture ↑	CVE, attention concentrée sur l'écran (M) CVE (D, I)	11 (D, I) 1, 5 (M)
98. I : mais est-ce que tu ne vois pas que c'est LUI qui modifie tout le temps ↑	CVE (D, I)	
99. C : ok, Marco \ you can change the form at the very end ; I let you do it... just do whatever you want \ so / Is it episode 2 or episode 1 (.) for Nuttycrack ↑		

²³⁶ Traduction du mot « character », la version roumaine ne renvoie pas aux « personnages » mais au « caractère » du français.

Le chercheur fait une proposition de thème (lignes 81-83), acceptée d'une manière explicite par Debora (ligne 84) qui commence à la développer, en employant une stratégie métacognitive, notamment la planification fonctionnelle²³⁷. Iasmina ratifie d'une manière implicite le début du thème, l'idée d'introduire tous les personnages dans le premier épisode. La source du désaccord est mise en évidence par le chevauchement entre Debora et Iasmina (lignes 84-85) dans l'interaction, au niveau du sens, car il s'agit d'un choix qui concerne la répartition des personnages dans les épisodes.

Dans une autre perspective, la source du désaccord réside dans l'incompatibilité entre l'expression libre des idées de Debora et une restriction imposée par la tâche et verbalisée par Iasmina, c'est-à-dire la contrainte d'introduire certains éléments préétablis dans l'histoire. Il s'agit dans ce cas d'un croisement d'un comportement spécifique à l'environnement informel, liberté des idées et de l'imagination et un comportement spécifique à l'environnement formel, rappel de la tâche et de l'objectif final. Les deux se rencontrent dans ce 4^e environnement et donnent naissance à un désaccord. Les données fournies par l'enregistrement vidéo montrent le souci constant de Debora d'avoir l'approbation de l'expert, renvoyant ainsi à l'apprentissage formel, tandis que Iasmina regarde la feuille avec les éléments qui doivent être utilisés. En effet, on peut dire que les particularités de la tâche sont au cœur du 4^e environnement mais son évolution dépend de la co-construction des membres engagés dans plusieurs types d'interaction.

Dans cette négociation du sens, Debora adapte ses ressources et stratégies hybrides pour faire face à cette négociation le mieux possible. Néanmoins, l'invitation de participer à la construction du sens faite par l'expert à Marco relève, d'un côté, son détachement, et son engagement dans la rédaction du texte écrit, de l'autre côté. Il accepte sans conditions les positions, et par conséquent, les décisions de ses interlocuteurs (lignes 91, 94). Le chevauchement des échanges entre l'expert, Marco et Debora (91-93) et le contact tactile établi entre les deux derniers sont des indices de la création d'un noyau central dans cette négociation, formé par Debora et Iasmi.

Les observations et les transcriptions ont fait apparaître une **dynamique des négociations**. Les choix de la longueur ou de l'approfondissement des négociations varient en fonction des états émotionnels des individus et du temps qu'ils ont à disposition. Par conséquent, les négociations se finalisent parfois d'une manière plus rapide: par le ralliement ou par abandon et passage à un autre thème. Regardons les extraits suivants :

²³⁷ Ma traduction de « functional planning ».

1. un exemple de négociation finalisée par ralliement (S1)

Tableau LI : Extrait S1 (lignes 129-134)

129. D: [alors (.) he's the only one who can eat the: (.) supe:r (.) fish	CVE (D, M) Tape (M)	
130. C: [but you can have two types of fish \		16 (D, M, I)
131. I: c'est CA , c'est CA ↓	Montée du volume, CVD, indication du doigt vers D (I)	3 (I)
132. D : he's the only one / (.) who can \ so:	Tape (M)	5 (D, M, I)
133. I: who can eat chocolate (.) fish	CVE (D, M, I)	
134. D: the::: (.) chocolate (.) fish \		

Ligne 129 : proposition du thème

Ligne 130 : coupure et proposition du développement du thème mais plus nuancé

Ligne 131 : ralliement explicite soutenu par emphase, répétition, changement du volume, contact visuel et mimique avec l'interlocuteur ; et un fort sentiment de réussite de la part de Iasmina

Ligne 132 : renforcement du thème pour permettre à Marco de taper

Ligne 133-134 : ralentissement, répétition doublée par l'acceptation de la phrase par les autres élèves.

Les deux élèves ne passent pas beaucoup du temps sur la négociation du sens de la phrase puisqu'elles sont plus préoccupées par l'avancement de l'histoire. Ce résultat converge avec le même comportement observé dans le cas de la traduction dans le sens où dans le 4^e environnement, la mobilisation des stratégies d'apprentissages et/ou de communications est très orientée vers le produit final.

2. exemple de négociation finalisée par abandon (S5 : 1-14)

Il s'agit en effet d'une double négociation : du sens et de la forme. Au début, l'origine de la négociation semble être l'hésitation autour de la forme (lignes 7, 10) mais après la reformulation lexicale (ligne 13), le désaccord s'éclaircit :

Mais Ok mais PAS comme ça ↓ o :: c'est moche \ (S5 : 14I)

Le ralliement partiel est soudainement interrompu car un autre élément a attiré l'attention de Iasmina, c'est-à-dire la recherche faite par Marco sur la traduction du mot « héros » en serbe. Dans l'ensemble de la négociation, très encadrée par les échanges de Debora et Iasmina, c'est le détail qui provoque un détournement et un recadrage de l'interaction : les élèves sont confrontés avec une difficulté et s'engagent dans une autre négociation, cette fois-ci de la forme. L'origine de l'enchaînement suivant est un détail qui émerge de cet environnement hybride et dynamique à plusieurs niveaux : les élèves parlent, tapent, s'entre-aident dans le discours oral, font des changements successifs de contact visuel entre eux, avec l'écran et/ou avec l'expert et s'amuse. L'expression multimodale, le changement des stratégies, les interventions des élèves en fonction de ce que fait du sens pour eux et de ce qu'ils aiment caractérisent en effet le 4^e environnement.

3.2.5.3.2.2 Négociation de la forme

Les négociations de la forme interviennent après ou au moment de la négociation du sens. J'ai identifié plusieurs types de négociations :

- au niveau **lexical** : « fatty » (S1 : 6-22), « généreux/vaniteux » (S1 : 59-73), « sports fan » (S2, 1-24) ;
- au niveau **grammatical** : « eat/eats » (S1 : 138-150) ;
- au niveau **phonologique** : la prononciation de « here » et « said » (S5 : 73-81).

En termes de longueur et d'amplitude de la négociation, de l'énergie et de l'engagement des interlocuteurs, des négociations émergent :

- **simples**, ou des micro-désaccords, qui se finalisent assez rapidement, un participant rejoignant la position de l'autre ou des autres : à voir l'exemple de la négociation du nombre de « fish » (S1 : 36-38) ;
- **complexes**, qui prennent plus de temps, les élèves accordent plus d'attention à la négociation et essaient de la résoudre en faisant appel à des ressources et stratégies variées.

Le choix des négociations dépend de l'intérêt que les élèves accordent au thème et de l'effort qu'ils sont prêts à consacrer pour ce travail.

Je vais analyser deux exemples de négociations complexes, une au niveau lexical et l'autre au niveau grammatical. La première (S2 : 1-24) met en désaccord Debora et Iasmina au moment où elles font appel à l'outil pour trouver des solutions. L'origine de la négociation est représentée par l'hésitation entre deux formes lexicales similaires et elle est introduite spontanément par Iasmina. En effet, j'observe une cristallisation du désaccord (Traverso, 2009 : 77) qui se déroule comme il suit :

1. l'expression du désaccord (ligne 2)
2. sa prise en compte par un des interlocuteurs (ligne 4)
3. sa cristallisation avec le maintien de la position de la part de Iasmina (lignes 4, 6 et 15).

Debora rejoint progressivement la position plus consolidée de Iasmina : la mise en question (ligne 16), l'acceptation partielle de la forme par son introduction dans une phrase (ligne 19) et acceptation totale par la manifestation du sentiment d'indifférence et la proposition d'un nouveau thème (ligne 24). Néanmoins, la cause implicite de la résolution du désaccord a été l'appel à l'outil, comme Debora l'exprime dans l'entretien d'auto-confrontation :

Finallement, on a cherché...on a écrit tout simplement une phrase sur Google pour voir s'il y a d'autres phrases qui lui ressemblent et il est apparu « sports fan ». Et alors, on n'a plus insisté vu que c'est marqué comme ça sur Internet « sports fan », on a laissé comme ça. (AC2 : 14 D)

Il s'agit donc d'une négociation commencée entre deux apprenants, avec une tentative de résolution échouée à cause du refus de l'expert (ligne 8) mais réorientée à travers une stratégie d'utilisation d'Internet. Le potentiel diversifié du 4^e environnement est ainsi confirmé en matière de résolution du désaccord : appel aux pairs, à l'expert, à l'outil informatique.

Le deuxième exemple concerne la négociation verbale d'une forme grammaticale. Cette négociation concerne la dimension grammaticale et engage trois collégiens (S1, lignes 139-150).

Iasmina remet en question la forme et ouvre la négociation puisqu'elle est la plus intéressée par la forme correcte. Les échanges entre les trois élèves indiquent un ralliement de Marco par rapport à la proposition de Iasmina et une attitude d'ignorance de la part de Debora, qui avance dans la construction du sens. Comme dans d'autres cas, Iasmina est plutôt responsable de l'avancement de l'histoire à travers la minimalisation des négociations, tant au niveau du temps que du contenu, et à travers la ratification des thèmes ou des stratégies proposées par les autres. Dans les lignes 142-147, la négociation se limite aux interventions des filles qui font surtout appel aux règles de grammaire. Marco intervient en mettant le verbe dans un contexte, ce qui donne des indices à Debora qui choisit l'intuition comme stratégie (lignes 149). À nouveau, la négociation met en évidence l'hybridation des stratégies formelles et informelles, les dernières étant pourtant responsables de la décision finale.

L'entretien individuel avec Marco (AC1) confirme le croisement des stratégies dans l'analyse des interactions. Marco fait lui aussi appel à l'apprentissage formel par le rappel de la règle de grammaire. Le statut des pairs pèse beaucoup dans les négociations. Marco explique comme il a apprécié les interventions de ses collègues :

En parlant de Debora : *Non, sa version je l'ai éliminé dès le début.* (AC1 : 50) ; *Parce qu'il n'y avait aucun lien avec cette apostrophe.* (AC1 : 52)

Source de la résolution du désaccord : *Parce que c'était aussi le Google là-bas. Il nous a aidés. Et Iasmina a gagné.* (AC1 : 58)

La prise en compte des réactions des pairs et de leurs rôles au sein de la communauté représente une micro-stratégie à l'intérieur de la négociation qui émerge dans ce 4^e environnement.

En guise de conclusion, dans le 4^e environnement, les négociations mises en place sont plutôt hybrides et prennent en compte :

- les réactions des autres interlocuteurs qui peuvent mener à des affordances différentes ;
- le degré d'engagement des participants: si un ou plusieurs participants n'est pas intéressé par le thème, il/elle ne va pas s'engager davantage ;
- la perception que les participants se font de la négociation : s'ils pensent que c'est inutile, ils ne s'engagent pas ou acceptent facilement la proposition des autres ;
- leur niveau en langue ;
- leur personnalité et leur engagement affectif.

Comme mis en évidence dans les exemples analysés, les divers types de négociation s'entrecroisent et les interlocuteurs s'adaptent, tout en gardant comme repère, l'objectif final, notamment l'écriture de l'épisode. La négociation dans le 4^e environnement reprend des éléments de l'environnement formel, comme l'appel à l'enseignant, la recherche de la forme correcte, mais aussi des éléments de l'environnement informel, l'appel à l'outil, le choix de s'engager dans la tâche, l'intensité de cet engagement, la possibilité d'abandon et/ou de reprise.

Synthèse sur les niveaux d'hybridation de la variable « stratégies »

L'analyse des stratégies a mis en avant :

- Le croisement des stratégies cognitives et socio-affectives est adapté aux particularités de la tâche ;
- Le choix des stratégies varie en fonction de l'individu et de son attitude par rapport à la tâche ;
- Les élèves développent des stratégies de non-participation, de « retrait » ou d'« évitement » de la tâche, en faisant appel à des blagues, à des chansons, etc. ;
- Il s'agit plutôt d'un croisement des stratégies conscientes ou spontanées ;
- Les stratégies hybrides sont mobilisées au sein des négociations du sens et de la forme.

3.2.5.4 Reconsidération de la place de l'expert

L'expert est un élément indispensable dans le 4^e environnement puisque le résultat issu du croisement des ressources et des stratégies de la part des apprenants ne mène pas nécessairement à l'obtention du produit final. L'évolution des étapes de travail dépend des compétences de l'expert. Toutefois, l'expert dans ce nouvel environnement d'apprentissage assume des rôles différents de l'environnement formel et informel.

En croisant les observations des séances et les données fournies par les cinq séquences transcrites, je peux définir l'expert comme toute personne capable d'aider les élèves à résoudre la tâche. J'ai identifié trois cas de figure :

- l'expert est l'intervenant, le chercheur en occurrence ;
- l'expert est un autre camarade ;
- l'expert est l'outil ;
- l'expert est une autre personne en dehors du 4^e environnement.

Il faut souligner d'abord que le rôle de l'expert-chercheur dans ce travail collaboratif a été de présenter et d'expliquer la tâche²³⁸. Les autres rôles qu'il assume ponctuellement varient en fonction de la progression des négociations et des comportements des autres membres de la communauté.

Le recours à l'expert en tant que chercheur est plus fréquent de la part de Debora et Iasmina, ce qui met en évidence la variation du rôle de l'expert en fonction de son rôle dans les expériences d'apprentissage des adolescents dans les autres environnements, formel, non-formel ou informel. De la part de ces deux apprenantes, cette démarche se met en place sous la forme des questions directes adressées au chercheur : S1 (8 D), S2 (7 D ; 49 D), S3²³⁹ (3 D) S5 (12 I) ou à travers le

²³⁸ Voir le chapitre méthodologique 3.1.

²³⁹ Voir annexes 12.4 et 12.5.

contact visuel associé à la mimique et à la gestuelle²⁴⁰. L'enseignant étant la figure clé en termes de résolution des problèmes dans l'environnement formel, il est pertinent que les élèves le cherchent dans d'autres environnements aussi. De plus, le cas des deux filles est particulièrement intéressant parce que les deux ont explicité dans les entretiens individuels²⁴¹ le rôle que l'enseignant a joué dans leur expérience d'apprentissage dans des cours particuliers. Le renforcement du statut de l'expert peut être interprété dans cette situation par des traces de dépendance de l'avis d'une personne à laquelle les apprenants ont conféré un statut supérieur, surtout en matière de savoirs.

La variation de l'identité de l'expert spécifique de l'apprentissage informel et du 4^e environnement mène à l'émergence de deux possibilités, à savoir l'appel à un camarade ou à l'outil proposé par l'expert. Dans la S2, regardons la négociation entre les trois élèves sur les éléments pour la caractérisation d'un personnage :

Tableau LII : S2 (lignes 49-51)

49. D : his original language (.) ou (.) comment est-ce qu'on dit ↑ (.)	Montée du volume de la voix, CVP, CVEx (D) Allure détendue (D, M, I)	9 (D) 7, 8 (M)
50. I : hmmm native ↑	Se penche vers le clavier	3 (M)
51. M : na :tive, his (.)na :tive		

Debora rompt le mode d'élaboration narratif à cause d'une hésitation par rapport au choix du vocabulaire. Elle cherche à regarder ses pairs mais elle a souvent un contact visuel avec l'expert. Cette étude du contact visuel montre que l'expert peut changer d'identité dans un groupe d'apprenants. L'entre-aide fonctionne dans cette situation : Iasmina propose une variante et Marco la reprend, en la répétant plusieurs fois à haute voix. Une des stratégies spécifiques à Marco est la répétition (voir l'exemple de « fish » S1 : 34-38). Le problème résolu, la continuité thématique est reprise et la tâche finalisée par l'écriture.

J'observe aussi une double dynamique : des rôles assumés par l'expert et des experts différents dans ce nouvel environnement. Dans le 4^e environnement, le travail est influencé par l'hybridation de l'impact de plusieurs experts : le chercheur, les élèves eux-mêmes, l'outil ou d'autres personnes extérieures comme la mère de Marco (voir S4²⁴² : 35-38 et AC6 : 27-30). En effet, ce rôle peut être assumé tour à tour par les membres du groupe dont l'expertise est reconnue par les autres membres. De plus, dans le 4^e environnement, les apports des experts sont imprévisibles compte tenu du fait que les membres font appel à leur aide lors de moments ponctuels et en fonction de leurs besoins. En conclusion, le 4^e environnement mis en place avec un groupe d'adolescents de 5^e se définit comme un environnement ponctuel qui peut être situé dans le prolongement de l'environnement formel. Ce dernier perd de sa formalité pour profiter des

²⁴⁰ Le lecteur peut identifier les occurrences du codage CVEx (contact visuel avec l'expert) dans les transcriptions des séquences.

²⁴¹ Voir l'analyse des données : analyse des entretiens Debora et Iasmina.

²⁴² Voir annexe 19.4, page 455.

potentialités de ce 4^e environnement. L'environnement formel peut s'appuyer sur les caractéristiques de ce 4^e environnement pour développer la variété de ressources et de stratégies qu'il semble faire émerger. Le 4^e environnement est caractérisé par l'hybridation et la dynamique des processus, des ressources et des stratégies, la négociation étant au cœur de sa construction. La présence de la tâche et d'un expert le différencie de l'environnement informel tandis que l'adaptation et la variation des ressources et des stratégies employées par les apprenants assure son émergence et son évolution. Les analyses des interactions sur le blog conçu pour démontrer l'existence de cet environnement ont mis en évidence la pertinence de cet environnement pour le croisement des éléments issus de divers environnements et aussi le fait qu'il facilite l'émergence d'apprentissages hybrides.

3.3 Analyse et discussion des données

3.3.1 Statut de l'anglais et nature des liens entre les divers environnements d'apprentissage – les représentations des acteurs de l'apprentissage

L'analyse des réponses aux questionnaires des élèves et des enseignants met en avant **la place particulière de l'anglais** dans le répertoire linguistique des collégiens roumains. D'une part, l'anglais est une langue transversale à plusieurs environnements et d'autre part, une langue à laquelle les élèves sont attachés au niveau affectif. Même si le répertoire linguistique des répondants inclut aussi d'autres langues, spécifiques ou pas à l'environnement plurilingue de la région, l'essor de l'anglais se manifeste surtout grâce à une forte présence de la langue et de la culture qui y est associée dans l'environnement formel, informel et non-formel. L'apprentissage formel de la langue reste une activité fondamentale selon les collégiens et les enseignants roumains questionnés sans, pour autant, que les apprentissages dans les autres environnements soient ignorés. Dans l'environnement informel, en revanche, la musique et le cinéma en anglais confèrent un statut émotionnel à la langue anglaise dans la mesure où ces expressions artistiques s'adressent à la sensibilité avant de s'adresser à l'intellect.

Les entretiens semi-directifs ont apporté des éléments nouveaux par rapport à l'évolution du statut de l'anglais. On note un changement qualitatif entre les entretiens des élèves de 6^e et de 3^e dans le sens où **la perception du statut de la langue évolue en fonction de l'âge de l'apprenant**. La première catégorie associe l'apprentissage de l'anglais aux expériences vécues²⁴³ dans un environnement non-formel, représenté soit par les contenus dispensés dans des structures éducatives comme l'école maternelle, soit par les cours particuliers. En revanche, les collégiens

²⁴³ Cf. la pensée de Dewey, « education must be conceived as a continuing reconstruction of experience » (Dewey, 1987 :77)

plus âgés font plus confiance à des ressources issues d'environnements plus nombreux et diversifiés, un intérêt particulier étant accordé à l'environnement informel.

L'environnement « entre-deux », que j'appelle non-formel, se place à l'interface des deux autres, en restant ainsi complémentaire et en accomplissant une fonction plutôt réparatrice. Les répondants le mentionnent en relation avec leur sentiment d'efficacité personnelle. Le cas le plus cité est l'exemple des cours particuliers, rencontré prioritairement chez les collégiens de 6^e. Leurs représentations sont associées à une dimension non-stressante de l'apprentissage qui renvoie à la pensée de J.M. Brew sur l'importance des espaces affectifs, « places where people congregate [...] feel at home ». Les entretiens semi-directifs avec les collégiens de 3^e mettent en avant le changement de perspective sur ces environnements qui deviennent plutôt collectifs et/ou virtuels.

Le croisement des résultats de ces deux éléments du corpus permet d'approfondir et de nuancer l'articulation des environnements d'apprentissage en fonction des caractéristiques de chaque environnement et des besoins cognitifs, sociaux et affectifs des apprenants. La prise de conscience par les élèves des liens entre les environnements et des effets de ces liens sur l'apprentissage de l'anglais, reste, pour la majorité, pourtant limitée et discutable. Les données des questionnaires ont mis en avant la capacité des élèves à identifier des contenus et des stratégies employées dans ces environnements tandis que les entretiens semi-directifs nuancent ces résultats quantitatifs et précisent les transferts effectués et **la nature des liens** entre les environnements. Pour un pourcentage significatif des répondants, l'**évaluation** est une composante spécifique à chaque environnement. L'évaluation par la note et par l'enseignant devient ainsi un repère dans l'environnement formel tandis que la réussite dans les interactions langagières est prioritaire dans l'environnement informel. L'importance de la dimension sociale de l'apprentissage de la langue renvoie à nouveau à Dewey.

3.3.2 Effets de la prise de conscience des ressources langagières et des stratégies d'apprentissage sur le processus d'apprentissage de l'anglais.

Les réflexions des collégiens qui ressortent des entretiens semi-directifs, font apparaître leur **prise de conscience de la variété et de l'hybridation** de leur parcours d'apprentissage. Même si les apprentissages en dehors de l'école correspondent à des savoirs limités, les apprenants sont conscients qu'ils peuvent faire appel, dans une certaine mesure, aux divers environnements pour améliorer leur apprentissage de l'anglais. Par conséquent, la nature des liens est surtout **adaptive** car les élèves adaptent leurs stratégies d'apprentissages à la spécificité de chaque environnement pour atteindre leurs buts.

Le croisement des questionnaires et des entretiens fait également ressortir clairement le **rôle central de l'expert** dans le processus d'apprentissage. Une des particularités de

l'environnement formel est constituée par la présence et l'action de l'enseignant. Sa position et son expérience influencent aussi les niveaux de participation des collégiens, passant d'une participation guidée « *guided participation* » à un accompagnement qui laisse la place au développement de l'autonomie des élèves : « *interpersonal engagements and arrangements, people manage their own and others' roles, and structure situations. Not just face-to-face, but also side by side and more distal.* » (Rogoff, 1993 : 151)

Les résultats des questionnaires montrent que tous les élèves reconnaissent l'autorité de l'enseignant dans l'environnement scolaire et ses effets sur leur apprentissage de la langue. Le statut d'expert n'est plus attribué exclusivement à l'enseignant selon les entretiens des élèves. Leurs réponses indiquent une **diversification du statut** de l'expert et aussi l'identification des autres experts qui ne sont pas enseignants mais des membres de la famille, des camarades, des voisins ou des amis. Pour les deux échantillons de collégiens, le travail de l'expert contribue au développement du sentiment d'efficacité personnelle et des attitudes positives par rapport à l'apprentissage. L'expert, sous diverses formes, est une composante dynamique et évolutive de l'environnement d'apprentissage des apprenants. L'interaction et la nature de l'interaction entre l'expert et l'apprenant donnent naissance à des affordances qui peuvent contribuer fortement à l'amélioration de l'apprentissage de l'anglais : « *ça m'a beaucoup aidé, parce que ...avant je ne comprenais pas tout à l'école... alors je disais au professeur en cours particulier et il pouvait m'expliquer et aussi j'ai appris des choses nouvelles, et ainsi j'ai réussi à avancer en anglais.* »²⁴⁴ Ces affordances sont d'autant plus positives qu'elles sont aussi associées avec l'engagement affectif de l'apprenant.

Le croisement des ces données quantitatives et qualitatives font émerger la relation entre l'expert et sa présence dans l'**espace public** et/ou **privé**. Les résultats montrent une préférence des collégiens jeunes pour des experts de leur environnement familial qui les accompagnent de façon plus personnalisée et qui leur sont affectivement plus proches. Les collégiens de 3^e, qui ont accumulé déjà plusieurs expériences langagières et dont l'horizon de connaissances est plus large, sont plutôt à la recherche des experts qui sortent de leur environnement familial. Ce constat souligne ainsi la relation qui existe entre l'âge et le type d'environnement où se trouve l'expert.

L'analyse des questionnaires et des entretiens a fait apparaître **la diversité des stratégies** dans chaque environnement, la prise de conscience de ces stratégies restant plutôt limitée à celles qui sont utilisées dans l'environnement formel. Les collégiens mentionnent l'utilisation des stratégies de compréhension globale et écrite et leur représentation est constamment liée au statut de l'enseignant. Ce fait est aussi confirmé par les entretiens semi-directifs qui mettent en avant la relation entre acquisition de la langue et prise de conscience des stratégies proposées par les enseignants. La complémentarité est d'autant plus visible par le croisement avec les stratégies employées par un autre expert dans l'environnement non-formel et informel. Un peu plus de la moitié des enquêtés affirment que l'attention portée par les collégiens à la prononciation et aux

²⁴⁴ Entretien Debora (6^e), à consulter à la page 382.

explications de l'enseignant (55%) est une des stratégies adoptées par les élèves. Les résultats identiques pour les deux sous-parties de la question mettent en évidence l'usage des deux langues, anglais et roumain. Cet usage peut être également considéré comme une stratégie d'apprentissage dont l'intérêt peut être encore développé.

Les résultats des questionnaires et des entretiens ont mis aussi en évidence que la conversation et l'interaction sont des éléments déterminants pour l'apprentissage et de création du sens « meaning is created, enacted, and shared in conversation. Language learning, if it is to be all meaningful, and if it is to be tied to the self and the formation of identities, must therefore be embedded in conversation. » (Van Lier, 2004: 145)

Parallèlement, l'analyse de ces données fait ressortir l'**évolution de la perception de la finalité** de l'apprentissage en fonction de l'âge des élèves. L'obtention d'une note et la réussite scolaire est prioritaire pour les collégiens de 6^e tandis que pour les collégiens de 3^e la finalité de l'apprentissage est plus large et centrée sur leur parcours individuel : trouver un emploi, voyager, ou étudier à l'étranger. Ces derniers sont encore plus conscients de leurs stratégies d'apprentissage et de leur adaptation aux divers environnements. La prise de conscience conduit ainsi à un choix personnalisé de stratégies d'apprentissage, augmente le sentiment d'efficacité personnelle et conduit à une amélioration de l'acquisition de la langue dans la perception des collégiens roumains.

Tableau récapitulatif concernant les représentations des acteurs de l'apprentissage

Les résultats de cette première partie de l'analyse du croisement des données montrent :

- La transversalité de l'anglais dans les trois environnements d'apprentissage, formel, non-formel, informel ;
- La pertinence des liens entre les environnements et l'évolution de la prise de conscience par les élèves en fonction de leur âge ;
- La nature adaptative et évolutive des liens entre les diverses modalités d'apprentissage;
- La diversification du rôle de l'expert et le recours plus limité à l'expert de la part des collégiens plus âgés – une trace de leur processus d'autonomisation.

La première partie de la discussion des résultats a mis en évidence les liens entre les environnements et leur nature, en répondant ainsi à deux hypothèses de recherches : le statut particulier de l'anglais dans un contexte plurilingue et pluriculturel et les effets sur l'apprentissage de la prise de conscience de la complémentarité des environnements.

3.3.3 Mise en œuvre des liens entre les trois environnements sous la forme d'un scénario d'apprentissage

Nous allons maintenant discuter les effets de la mise en œuvre d'un scénario susceptible de croiser et d'harmoniser ces liens en vue d'optimiser l'apprentissage de l'anglais.

La conception d'un blog et le déroulement des échanges entre les élèves roumains et les élèves français s'est appuyée sur les « learning webs » proposés par Ivan Illich. Le blog a été pensé comme un cadre d'échange à l'interface des environnements formel/non-formel/informel qui permette aux collégiens tant de trouver des contenus nouveaux pour accomplir la tâche que de repérer et valoriser d'autres possibilités d'apprentissage de l'anglais.

L'adhésion au travail collaboratif, l'évolution de la participation des membres et l'engagement affectif et cognitif a imprimé une **dynamique** à la co-construction de cette communauté de pratique constituée autour des activités sur un blog. L'enchaînement des étapes suivies par les élèves roumains pour accomplir la tâche proposée par un expert a mis en évidence non seulement un croisement mais plutôt **une hybridation des stratégies et des ressources** de la part des collégiens de 5^e. Toutefois, cette hybridation a émergé en fonction de certaines variables : le répertoire linguistique des élèves, leurs compétences d'apprentissage, l'intérêt pour la tâche à de divers moments, les compétences de négociation et de collaboration, les relations interpersonnelles entre les membres. Cette dimension de l'apprentissage, l'hybridation, est aussi une représentation au niveau didactique des caractéristiques de la société banataise : creuset de langues et cultures qui se sont développées au cours des années, en intégrant progressivement d'autres éléments linguistique appartenant à de divers environnements. L'hybridation devient ainsi non seulement une spécificité de la région²⁴⁵ mais elle est aussi représentative pour la communauté mise en place pour cette expérimentation. L'emploi des ressources diversifiées par de divers acteurs de l'apprentissage et à des moments différents a contribué aussi à la construction des situations communicatives et à un nouvel environnement²⁴⁶. Il s'agit en effet de ce que l'approche écologique appelle la co-détermination entre l'individu / la communauté des individus et l'environnement.

L'analyse des résultats du blog a apporté des éléments nouveaux à notre réflexion sur les croisements des environnements. Le lien entre les diverses modalités d'apprentissage s'est manifesté à deux niveaux dans l'écriture collective sur le blog : au niveau de la **forme** et au niveau du **sens**. L'emploi des **ressources numériques** constitue un élément de nouveauté du travail collaboratif des collégiens. Même si dans les questionnaires et les entretiens²⁴⁷ les collégiens mentionnent l'emploi des nouvelles technologies pour apprendre l'anglais, les observations de cette expérimentation montrent que l'appel aux ressources numériques reste pourtant secondaire par rapport aux ressources « traditionnelles ». Néanmoins, l'intégration des nouvelles technologies

²⁴⁵ Cf. notre réflexion développée dans la partie contextuelle, ch.I

²⁴⁶ Cf. Varela (1993) et Larsen-Freeman & Cameron (2008).

²⁴⁷ Cf. ch. 3.2.1 et 3.2.2.

confère de la fluidité à l'apprentissage et la possibilité d'émergence de nouvelles formes de « communication, collaboration, créativité, co-création et production » (cf. Conole et Alevizou, 2010).

Ce qui est particulièrement innovant c'est la nature du choix de ressources et de stratégies d'apprentissage qui ne dépend pas seulement de la spécificité de la tâche mais des facteurs propres aux membres de la communauté mais aussi des états affectifs et émotionnels des participants, des réactions des pairs, du statut variable de l'expert, du sentiment d'amusement et de partage des activités auxquelles les apprenants sont affectivement attachés.

Le choix de ressources appartenant à d'autres environnements est un indicateur de la créativité des apprenants et de leur nécessité de l'exprimer dans un cadre flexible et accueillant comme ce 4^e environnement. Les représentations de la créativité des collégiens ne sont pas uniformes tout au long de l'expérimentation. Elles montrent l'apport des liens entre les environnements. Les productions écrites initiales, portant sur la présentation des élèves, sont plus riches en indiquant ainsi l'engagement affectif très fort des membres tandis que les productions liées à la tâche sont moins riches parce que la tâche est extérieure à eux. Les présentations individuelles des élèves sont liées surtout à l'environnement familial des élèves, leur activité d'écriture étant réflexive, centrée plutôt sur le contenu, le soin pour la forme étant secondaire. La suite des productions est un mélange plus cohérent et équilibré des ressources provenant des autres environnements. Ce travail collectif a fait apparaître un élément supplémentaire au croisement entre les environnements, vérifié à travers les questionnaires et les entretiens semi-directifs, notamment la **nature créative** des liens entre les environnements d'apprentissage. Autrement dit, les élèves font une sélection de ressources mais ils se les approprient et ils les transforment d'une façon créative dans leur produit final.

D'autre part, le type de production collective repose sur les caractéristiques de la tâche et il est représentatif pour le croisement de la nature et de l'origine des **stratégies** auxquelles les apprenants font appel. De plus, l'efficacité de leurs stratégies est repérable non seulement dans le produit final mais aussi dans les tâtonnements où la **négociation** joue un rôle très important. La négociation représente la partie la plus consistante du travail des élèves et le moyen par lequel les liens entre les environnements se mettent en œuvre. Les résultats des observations ont mis en avant le croisement entre les effets des négociations de la forme, qui font appel surtout à des stratégies apprises par les élèves dans les environnements formel et non-formel, et le poids des négociations du sens, plus lié à l'environnement informel. Pour conclure, dans la majorité des cas, la transmission du sens de la production écrite reste prioritaire et l'évaluation de l'activité se fait en termes de **réussite de l'action** (cf. Dewey, van Lier).

À part les stratégies hybrides identifiées dans l'analyse des questionnaires et des entretiens, les données du blog font apparaître deux autres stratégies centrales dans la communauté des collégiens roumains : la **stratégie de collaboration** et la **stratégie d'adaptation**. On peut légitimement se poser plusieurs questions : 1.) ces stratégies vont-elles se prolonger, renforcer ou,

au contraire, elles vont disparaître après cette expérimentation. 2.) Les stratégies d'adaptation, résultent-elles des négociations des élèves et de leur travail collaboratif ou elles étaient déjà là avant le travail dans le blog ? Une autre piste de recherche porte sur la possibilité que les élèves disposaient déjà ces stratégies mais ne les utilisaient pas en classe. Les potentialités de ce 4^e environnement ont rendu possible l'émergence des stratégies acquises dans d'autres environnements et mises en valeur dans ce nouvel espace d'apprentissage, ce qui valide donc ma troisième hypothèse de recherche.

Les interactions multiples des membres de la communauté mettent en valeur non seulement la multiplicité de ressources et de stratégies de tous les environnements pour résoudre la tâche mais aussi des **stratégies individuelles** des apprenants, qui sont liées à leur personnalité. L'évolution de la communauté de pratique formée des collégiens roumains a eu un impact sur leurs négociations et sur leur apprentissage de l'anglais car nombre de décisions ont été prises en fonction du pouvoir de persuasion des membres reconnus comme expert²⁴⁸.

Par conséquent, les résultats des activités menées dans ce 4^e environnement montrent un déplacement plus nuancé du rôle de l'**expert**. Dans l'absence d'un expert-enseignant qui répond à leurs demandes, les apprenants font appel aux ressources de celui considéré comme expert soit à des ressources de l'environnement informel, le plus sollicité dans ce cas étant l'Internet. Cela a un fort impact sur leur sentiment d'efficacité personnelle puisque les membres deviennent ainsi plus responsables, et pour une période plus longue de temps, de leurs productions. Cet environnement abonde en potentialités d'exploiter une diversité d'experts, la préoccupation centrale des apprenants étant de réussir l'activité sans craindre une évaluation. Cette dernière remarque nous conduit vers les réponses à la question : de quelle nature est l'amélioration de l'apprentissage de l'anglais après l'expérimentation des liens entre l'environnement, mis en œuvre dans le 4^e environnement ?

Le **processus d'autonomisation** de l'apprenant en anglais est au cœur des résultats de cette recherche. En faisant appel à une multitude de ressources et de stratégies des environnements différents, en les adaptant à une nouvelle tâche, réalisée dans un environnement expérimental, les élèves sont devenus plus conscients de leur apprentissage. L'intérêt pour les détails de forme de la leur production n'entre pas dans leurs préoccupation mais ils sont plutôt orientés vers la réussite collective et l'atteint de l'objectif final, ce qui nous fait penser qu'ils possèdent une vision globale et adaptée de leur apprentissage.

La **compétence d'adaptation** et la **flexibilité** du comportement affectif, cognitif et social des apprenants à des nouvelles situations d'apprentissage constituent deux autres éléments qui montrent une évolution dans leur attitude vers l'apprentissage. L'émergence de nouveaux savoir-faire et attitudes illustrent aussi les effets positifs de la spécificité du 4^e environnement – potentiel, hybride et dynamique.

²⁴⁸ Cf. la classification de Kim (2000) sur les rôles assumés par les membres de la communauté, page 111.

Les avantages du **travail collaboratif** ont été explicitement mentionnés par les participants dans l'entretien collectif final²⁴⁹. Pour cet échantillon d'élèves, l'expérimentation du blog ne s'est pas réduite à une autre activité d'apprentissage de l'anglais. Ils ont surtout apprécié et valorisé le côté social de cette activité, l'apprentissage en interaction et le partage avec les autres, la réussite collective à travers une multitude de ressources et stratégies choisies par eux-mêmes.

Un autre aspect extrêmement intéressant est l'émergence des éléments linguistiques et d'une conscience plurilinguistique qui n'ont pas été anticipés dans les hypothèses de départ et qui confirme à nouveau le degré élevé de potentialité de ce 4^e environnement. Je me réfère à l'intégration dans le texte écrit des mots en serbe, un indice de la spécificité linguistique et culturelle de l'environnement de la région. Cela démontre que l'apprentissage ne peut pas être séparé de l'environnement dans lequel il se déroule et aussi, l'importance de la dimension affective de l'apprentissage. Autrement dit, cette expérimentation a eu à l'origine le but de trouver des moyens pour améliorer l'apprentissage de l'anglais mais le croisement des analyses présente des résultats qui visent plusieurs domaines, linguistique, culturel et social.

Suite à l'analyse des données, je peux formaliser la notion de du 4^e environnement ainsi : **un espace potentiel, collaboratif, créatif, dynamique et hybride qui permet tant le croisement de ressources et de stratégies issues de divers environnements que l'émergence des autres au moyen de la médiation et de l'accompagnement d'un expert**. Parmi ces stratégies émergentes, je mentionne le recours à des ressources numériques et l'adaptation des ressources et des stratégies à la spécificité de la tâche et au comportement des apprenants.

La discussion des limites de la présente recherche nuance la discussion des conclusions. L'analyse quantitative a pris en compte un échantillon majoritairement urbain. Une exploitation plus approfondie des croisements faite par les élèves entre l'apprentissage de l'anglais et l'apprentissage des langues des minorités nationales nécessite une recherche menée dans l'environnement rural aussi, compte tenu des particularités linguistiques et culturelles de la région analysée.

D'autre part, le prolongement de la recherche des spécificités du 4^e environnement envisagera l'analyse de plusieurs variables comme le changement du nombre des participants, les critères de sélection, le contenu de la tâche, la variation des types d'interaction, la spécificité du travail à distance et des types de négociations qui en découlent ou la diversification des modalités d'évaluation du produit final. Sur le plan didactique, il faut aussi penser aux conditions techniques et administratives de la mise en place du 4^e environnement dans un contexte scolaire : les espaces, les horaires, les moyens ou l'accès à Internet.

Il est nécessaire de discuter également le biais qui peut entraîner le fait d'avoir choisi **l'environnement formel** tant pour le déroulement des questionnaires et des entretiens, que pour la tâche collaborative du blog. Si les questionnaires avaient été remplis à l'extérieur de l'école

²⁴⁹ Cf. annexe 16, page 421.

j'aurai pu obtenir des résultats plus nuancés. De plus, la résolution de la tâche conçue autour du blog a été associée par les élèves à une activité liée à l'environnement formel même si plusieurs éléments indiquent la dimension hybride de cette tâche. L'engagement dans la tâche collaborative a été limité du fait que les apprenants avaient d'autres tâches à accomplir dans l'environnement formel. Les pauses entre les séances, le changement du rythme des deux groupes, les autres contraintes extérieures ont conduit à des décalages dans l'écriture de l'histoire.

Néanmoins, le choix du rythme a été fait par les apprenants compte tenu du fait que le **rôle de l'expert** n'était pas le même que celui de l'enseignant dans l'environnement formel. L'évolution de mes rapports en tant qu'expert avec les élèves a conduit au changement des rôles interactionnels et à l'émergence de nouvelles stratégies d'apprentissage de la part des élèves. Il n'y avait pas un expert désigné par le groupe mais les interactions des membres ont conduit à une mobilité des experts au sein des séances de travail. Il sera pourtant intéressant d'analyser l'évolution de la tâche collaborative si le(s) expert(s) sont nommé(s) dès le début du travail dans le 4^e environnement.

La perception du virtuel a représenté une autre limite. Bien qu'ayant déclaré être familiarisés à l'Internet dans les entretiens, l'analyse montre que cette familiarité recouvre des réalités très différentes selon les élèves. Ils accordent plus d'attention aux suggestions ou manipulations des élèves qui ont déjà un bon niveau d'anglais. Et pourtant, le groupe n'a pas été constitué en fonction du niveau de langue des membres. Une éventuelle piste de recherche pourrait considérer un scénario dont les membres ont le même niveau d'anglais, ou des niveaux similaires. De plus, la tâche représente une variable très importante parce que son choix influence les stratégies et les ressources mobilisées par les apprenants pour son accomplissement.

La transcription et la **traduction** des gestes visibles dans les interactions ont constitué l'objet de mon questionnement. Le passage du roumain à l'anglais s'est fait non seulement par l'interaction verbale mais aussi par un système de gestes, de rires, de pauses et des reprises qui ont mis en évidence le rôle de l'**affect** dans la tâche collaborative. Une analyse plus détaillée des éléments portant sur les gestes associés aux réactions et aux paroles des élèves pourrait nuancer davantage la discussion des résultats dans le 4^e environnement d'apprentissage.