HAL
open science

Contribution à la réflexion sur les apprentissages formels et informels dans un environnement plurilingue et pluriculturel : le cas de l'anglais dans la région du Banat en Roumanie

Laura Ioana Coroama Coroamă

To cite this version:

Laura Ioana Coroama Coroamă. Contribution à la réflexion sur les apprentissages formels et informels dans un environnement plurilingue et pluriculturel : le cas de l'anglais dans la région du Banat en Roumanie. Linguistique. Université du Maine, 2013. Français. NNT : 2013LEMA3010 . tel-00955905

HAL Id: tel-00955905

https://theses.hal.science/tel-00955905v1

Submitted on 5 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

l'université nantes angers le mans
PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Université du Maine

Thèse de Doctorat

Laura Ioana Coroamă

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de Docteur de l'Université du Maine
Sous le label de l'Université Nantes Angers Le Mans

Discipline : Sciences du langage
Spécialité : Didactique des langues
Laboratoire : CREN - InEdUM

Soutenue le 20 septembre 2013

École doctorale : ED 504 CEI

Contribution à la réflexion sur les apprentissages formels et informels dans un environnement plurilingue et pluriculturel : le cas de l'anglais dans la région du Banat en Roumanie

JURY

Rapporteurs :	**M. Jean-Paul Narcy-Combes,** Professeur des Universités, Sorbonne nouvelle - Paris 3
	M. Dorel Ungureanu, Professeur des Universités, Université de l'Ouest, Timişoara, Roumanie
Président :	**M. Jean-François Bourdet,** Professeur des Universités, Université du Maine
Directrice de Thèse :	**Mme Joëlle Aden,** Professeur des Universités, Université du Maine
Co-directrice de Thèse :	**Mme Françoise Haramboure,** Professeur des universités émérite, Université Bordeaux 4

Contribution à la réflexion sur les apprentissages formels et informels dans un environnement plurilingue et pluriculturel: le cas de l'anglais dans la région du Banat en Roumanie

RÉSUMÉS

Titre en français

Contribution à la réflexion sur les apprentissages formels et informels dans un environnement plurilingue et pluriculturel : le cas de l'anglais dans la région du Banat en Roumanie

Résumé en français

Cette thèse s'inscrit dans une réflexion systémique et vise à dégager les enjeux des rapports entre les différentes modalités d'enseignement et d'apprentissage des langues de statut différent en raison de l'évolution de l'environnement historico-culturel de la région du Banat. Déjà présent dans les théories éducatives (J. Dewey, 1897, 1933 ; P. Freire, 1995; I. Illich, 1973), puis mis en lumière par l'approche écologique (van Lier, 2004), l'environnement joue un rôle particulièrement important dans l'apprentissage des langues.

Le cadre théorique éclaire les conditions dans lesquelles les apprentissages en langues peuvent émerger de façon instable et dynamique dans les relations établies par l'apprenant avec différents types d'environnement. Les apports de la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005) affinent cette réflexion par la mise en valeur de l'impact que l'appartenance à plusieurs communautés a sur l'évolution des apprentissages formels, non-formels et informels de l'anglais des collégiens roumains de la région concernée. Les travaux de Bandura (1997) sur la notion d'efficacité personnelle fournissent des outils complémentaires pour l'analyse de la motivation et de la prise de conscience des croisements des apprentissages dans divers environnements par les collégiens de la région roumaine du Banat.

Si l'apprentissage de l'anglais dans l'environnement scolaire, c'est-à-dire dans l'environnement formel, est soumis à des contraintes et évaluations multiples, l'apprentissage en dehors de l'école échappe en grande partie à la didactisation et est rarement pris en compte. Pour autant, la complexité et la richesse de l'environnement informel plurilingue ont un/des effet(s), jusqu'ici peu envisagé(s), sur l'apprentissage des langues dans l'environnement scolaire et sur l'identité pluriculturelle des élèves roumains. J'avance l'hypothèse que les ressources et les stratégies que les élèves utilisent dans l'environnement informel et non-formel des langues peuvent être mobilisées dans l'apprentissage formel des langues à certaines conditions : l'engagement de l'apprenant, le développement de son sentiment d'efficacité personnelle et l'aide de l'expert. L'apport des théories, notamment de la théorie écologique, m'a conduit à m'interroger sur l'existence potentielle d'un 4e environnement, distinct des trois environnements (formel, non-formel et informel) favorable à la mise en synergie des ressources et des stratégies présentes dans ces environnements.

Pour étayer cette hypothèse, j'ai mis en place un protocole en deux étapes. Tout d'abord, une enquête auprès d'élèves et d'enseignants de la région de Banat sous la forme d'un questionnaire adressé à cent élèves de collège et vingt professeurs. L'analyse quantitative de ces questionnaires a mis au jour leurs perceptions et leurs représentations sur les spécificités des divers

environnements d'apprentissage. Elle a été complétée par une enquête qualitative au moyen de dix entretiens semi-directifs qui ont contribué à approfondir la compréhension des phénomènes en jeu dans le croisement des stratégies et des ressources d'apprentissage. Dans une seconde étape, j'ai mis en œuvre un scénario d'apprentissage dans ce 4e environnement avec un public de cinq élèves de 5e d'un collège de Timişoara. Il s'agissait pour les élèves d'écrire une histoire en anglais de façon collaborative au travers d'un blog avec une classe française de même niveau qui étudie l'anglais en LV1. J'ai analysé les stratégies et l'engagement des élèves roumains à travers des interactions asynchrones lors de la réalisation de la tâche. Le traitement des données, qui fait appel à la méthode d'analyse des interactions proposée par V. Traverso, a pour objectif de vérifier l'existence de ce 4e environnement et d'analyser les stratégies mises en œuvre. Les entretiens individuels d'auto-confrontation et un entretien collectif ont complété l'analyse de cette seconde partie du protocole.

Le croisement des méthodes d'analyse choisies contribue à la fiabilité de mon étude : méthodes quantitatives pour l'analyse des questionnaires, et qualitatives pour l'analyse thématique, inspirées des travaux de Véronique Traverso (2007), et l'analyse des stratégies d'apprentissage d'après les taxonomies de J.Rubin (1987), R. Oxford (1990) et J.M. O'Malley & A.U. Chamot (1990).

Cette étude a mis en évidence les liens et/ou les ruptures entre les apprentissages formels, non-formels et informels de l'anglais dans la région du Banat. À l'aide de la phase d'écriture collaborative en anglais, j'ai pu identifier des éléments du 4e environnement et j'ai montré qu'une approche s'appuyant sur la prise de conscience de la pertinence de ressources et stratégies utilisées dans les environnements informels et non formels est susceptible d'optimiser les performances des élèves dans leur apprentissage d'une langue étrangère.

Mots clé en français : adaptation, analyse qualitative, analyse quantitative, anglais, apprentissage, Banat, blog, environnement, croisement, émergence, formel, hybridation, informel, interaction, non-formel, langues des minorités nationales, plurilingue, 4e environnement, ressources, stratégies, transculturel.

Titre en anglais

Revisiting the concepts of formal and informal learning in a plurilingual and multicultural environment: English in the Banat region, Romania – a case study

Résumé en anglais

This doctoral dissertation is part of a systemic reflection and aims at identifying the relationship between different methods of teaching and learning languages due to the evolution of the historic-cultural environment of the Banat region. Already present in educational theories (J.

Dewey, 1897, 1933; P. Freire, 1995; I. Illich, 1973), then highlighted by the ecological approach (van Lier, 2004) the environment plays an important role in language learning.

The theoretical framework brings out the conditions in which language learning can appear unstable and dynamic within the relationships established by the learner with different types of environment. The contribution of the theory of communities of practice (Wenger, 2005) refines this reflection through the valorisation of the impact that the affiliation to several communities has upon the development of formal, non-formal and informal English learning of Romanian pupils in the region in question. The research of Bandura (1997) on the notion of self-efficacy gives additional tools for the analysis of the motivation and awareness of the pupils from the Romanian region of Banat.

If learning English at school, which is a formal environment, is submitted to multiple constraints and assessments, learning it outside of school escapes, to a great extent, didactics and is rarely taken into consideration. Therefore, the complexity and richness of the multilingual informal environment have one/several effect(s), rarely discussed so far, on language learning in the school environment and on the multicultural identity of Romanian pupils.

I put forward the hypothesis that the resources and the strategies used by the pupils within the informal and non-formal environment of languages can be mobilized within formal language learning under certain conditions: the pupil's commitment, the development of his/her self-efficiency and the expert's help. The contribution of theories, namely of the ecological theory, has lead me to question my thinking on the potential existence of a 4th environment different from the three other environments (formal, non-formal and informal), favourable to the synergy of resources and strategies present within these environments.

In order to support this hypothesis, I have established a two-stage protocol. Firstly, an inquiry of pupils and teachers of the Banat region under the form of a questionnaire has been addressed to one hundred secondary school pupils and twenty teachers. The quantitative analysis has revealed their perceptions and representations of the specificity of different learning environments. It has been completed by a qualitative inquiry through about ten semi-directive interviews which have contributed to the thoroughness of phenomena comprehension at stake within the hybridization of learning strategies and resources.

Secondly, I have established a learning device within this 4th environment with an audience of five pupils from the fifth grade of a secondary school in Timişoara. The pupils were supposed to write a story in English through a blog, together with a French class of the same level that learn English in LV1. I have thus analysed the strategies and the commitment of the Romanian pupils through asynchronous interactions. The data acquisition, which appeals to the method of interactions proposed by V. Traverso, has as main objective the verification of the existence of this 4th environment and the analysis of the strategies employed by the pupils in this type of environment. The individual self-confrontation interviews and a collective interview have completed the analysis of this second part of the protocol.

The hybridization of the chosen analysis methods contributes to the reliability of my study: quantitative methods for the questionnaires analysis and qualitative methods for the thematic

analysis inspired by the works of Véronique Traverso (2007), and the learning strategies according to the taxonomies of J. Rubin (1987), R. Oxford (1990) and J.M. O'Malley & A.U. Chamot (1990).

This study has highlighted the connections and/or the clashes between the formal, non-formal and informal learning of English in the Banat region. With the help of the collaborative writing stage I could identify the elements of the 4th environment and I have shown that an approach relying on the awareness of the relevance of used resources and strategies within the informal and non-formal environments is responsible for optimising the performances of pupils in foreign language.

Key words: adaptation, qualitative analysis, quantitative analysis, English, learning, Banat, blog, environment, hybridization, emergence, formal, informal, interaction, non-formal, languages of national minorities, plurilingualism, 4th environment, resources, strategies, transcultural.

REMERCIEMENTS

Il me tient à cœur de remercier vivement et en tout premier lieu mes directrices de thèse, Mesdames Joëlle Aden et Françoise Haramboure, qui m'ont encadrée tout au long de ce travail. Madame Aden a respecté mes points de vue tout en me guidant à chaque étape de ma démarche. Elle a été très à l'écoute, toujours prête à m'épauler tant sur le plan technique que conceptuel, en m'apportant ses conseils, son recul scientifique, sa sympathie et son soutien.

J'adresse des remerciements tout particuliers à Madame Françoise Haramboure avec qui je co-construis ma réflexion scientifique depuis 2007. Je lui suis extrêmement reconnaissante d'avoir cru avec enthousiasme dans mon projet, de m'avoir apporté un soutien sans failles, et de m'avoir accompagnée de manière si généreuse et efficace jusqu'à l'achèvement de ma thèse.

Je remercie chaleureusement l'ensemble des membres des équipes ALDIDAC et CREN pour leurs conseils et leur soutien pour que cette recherche soit possible.

Je tiens à remercier l'ensemble des membres de mon jury d'avoir accepté de siéger au sein de cette équipe et d'évaluer mon travail de thèse. Un grand merci à Monsieur Jean-François Bourdet pour m'avoir accepté dans l'équipe de recherche du Mans et m'avoir accordé son temps précieux pour évaluer mes recherches. Je voudrais tout particulièrement remercier Messieurs Jean-Paul Narcy-Combes et Dorel Ungureanu pour avoir accepté la lourde tâche de rapporteur avec tant de gentillesse et de disponibilité.

Je remercie tout particulièrement tous les élèves et les enseignants roumains qui ont accepté de donner un peu de leur temps et qui, par leurs témoignages, ont apporté une précieuse contribution à cette recherche.

Je garde le mot de la fin pour ma famille et mes amis sans lesquels ce projet n'aurait pas pu aboutir. Je suis extrêmement reconnaissante envers mes deux chères amies, Lavinia Petruţ et Cristina Molan, pour leur présence lors de chaque sollicitation et chaque demande d'aide. Je remercie Michelangelo Ingargiola et Anne Guillermou pour tout le travail de relecture et de correction apporté à ce manuscrit. Je remercie également Eliana Popeţi, Rossella Palmieri et Marcela Bischoff pour leur soutien et leur bonne humeur. Je suis particulièrement reconnaissante à Laurenţiu Gorgan, Cristi Simicin et Patricia Ciosa pour m'avoir aidé avec la mise en forme de la thèse et l'analyse des données. Un grand merci à tous mes amis roumains et étrangers qui ont su me donner le courage nécessaire pour surmonter les moments de stress, de grande fatigue et les questionnements existentiels liés à ce travail de recherche. Car le plurilinguisme c'est vous et les ponts linguistiques et culturels que nous construisons ensemble! Pour finir, je dédie cette thèse à mes moteurs, mes parents : Rodica et Vasile Coroamă. Sachez que tout ce travail aurait été vain et vide sans vous, sans votre soutien et sans votre amour.

Une recherche est un oiseau colibri-abeille dont les battements remplissent l'air de l'enthousiasme de la découverte et de l'amour du partage.

SOMMAIRE

RÉSUMÉS **5**

REMERCIEMENTS **9**

SOMMAIRE **11**

INTRODUCTION **13**

CHAPITRE I - CADRE CONTEXTUEL **19**

1.1 Introduction : Les effets de la situation geographique et de l'evolution historique et politique de la Roumanie sur le repertoire linguistique des citoyens roumains 19
1.2 Le cas de la region du Banat 22
1.3 Les politiques linguistiques en Roumanie et leur echo dans la region du Banat 33

CHAPITRE II – CADRE THEORIQUE **51**

2.1 La place et le role de l'apprentissage informel a la lumiere des theories sociales de l'education 51
2.2 Les apports des theories de l'emergence a la caracterisation de l'apprentissage formel, informel et non-formel 63
2.3 Les liens entre la theorie des communautes de pratique et l'approche ecologique 93
2.4 Du sentiment d'efficacite personnelle dans une approche ecologique de l'apprentissage de l'anglais 120
2.5 Conclusions du cadre theorique 126

CHAPITRE III-CADRE METHODOLOGIQUE. ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS **129**

3.1 Cadre methodologique 129
3.2 Analyse des resultats de la recherche 159
3.3 Analyse et discussion des donnees 298

CONCLUSIONS **307**

BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE **310**

BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE **322**

SITOGRAPHIE **339**

TABLE DES ANNEXES **343**

ANNEXES **345**

Annexe 1 Repartition linguistique de la population roumaine 345
Annexe 2 : Extraits de la Constitution de la Roumanie (version roumaine) 346
Annexe 3 : Extraits de la Constitution de la Roumanie (version française) 347
Annexe 4 : Extraits de la presentation des programmes scolaires pour college, anglais – 1ere langue vivante (version roumaine) 348
Annexe 5 : Extraits de la presentation des programmes scolaires pour college, anglais – 1ere langue vivante (française) 351
Annexe 6 : Questionnaire adresse aux eleves 354
Annexe 7 : Questionnaire adresse aux enseignants 359
Annexe 8 : Resultats statistiques Q20 (questionnaire des enseignants) 365
Annexe 9 : Resultats statistiques Q20B (questionnaire des enseignants) 367
Annexe 10 : Resultats statistiques Q21 (questionnaire des enseignants) 369
Annexe 11 : Guide d'entretien 370
Annexe 12 : Transcriptions des entretiens des eleves de 6e 371
Annexe 13 : Transcriptions des entretiens des eleves de 3e 392
Annexe 14 : Grille de codage des entretiens 411
Annexe 15. Grilles d'analyse des entretiens 412

Annexe 16 : Entretien collectif (EC) 422
Annexe 17 : Captures d'ecran des publications du blog 433
Annexe 18 : Systeme de transcription des sequences du blog 441
Annexe 19 : Transcriptions des sequences du travail du blog 442
Annexe 20 : Entretiens individuels d'auto-confrontation (AC) 463
Annexe 21 : DVD avec les entretiens d'eleves en original et les extraits des sequences video du blog 472

INDEX DES NOTIONS 473

LISTE DES TABLEAUX 475

LISTE DES FIGURES 477

TABLE DES MATIÈRES 479

INTRODUCTION

Deux raisons principales se trouvent à l'origine du choix de ce sujet de recherche. D'un côté, l'évolution de mes parcours personnel et professionnel d'apprentissage des langues vivantes et, de l'autre côté, la recherche menée au sein de mon travail du master.

Tout d'abord, il faut mentionner le caractère multiculturel et plurilingue de la société dans laquelle j'ai grandi. À la frontière avec la Serbie et la Hongrie, le Banat, ma région natale, a bénéficié de multiples contacts avec les langues étrangères, échanges justifiés surtout par les conditions historiques, économiques et sociales. Plus précisément, les langues de contact les plus représentatives qui font partie du répertoire linguistique des Banatais sont le serbe, le hongrois, l'allemand, le bulgare ou l'ukrainien.

Par « langues de contact » j'entends les langues des pays voisins et qui sont utilisées dans des échanges sociaux et économiques par les citoyens roumains. Le roumain est ma langue maternelle, la langue officielle du pays et la langue de la majorité de la population dans le Banat. La mondialisation et la situation économique et politique du pays ont favorisé ces 23 dernières années l'arrivée des entrepreneurs étrangers. La prééminence de l'anglais dans les échanges économiques a modifié le paysage plurilingue en favorisant l'usage de l'anglais.

En ce qui me concerne, j'ai eu un parcours d'apprentissage langagier « complexe », intégrant les langues pratiquées dans le contexte familial et les langues apprises dans le contexte scolaire et universitaire. L'analyse de mon portfolio des langues met en avant les langues suivantes : j'ai été en contact avec le roumain, langue acquise dans l'environnement informel initial et ultérieurement dans l'environnement formel, le roumain, le serbe et l'allemand à partir de mon enfance (langues et cultures véhiculées dans l'univers familier), l'anglais et le français à l'école, dans l'environnement formel, ensuite j'ai ajouté l'espagnol et le néerlandais pendant mes années à l'université et l'italien dans un contexte étranger et informel lors de mon séjour en France. En tant qu'étudiante en France, j'ai suivi des parcours universitaires de formation centrés sur la didactique du français langue étrangère (FLE), littérature et culture britanniques et didactiques des langues, anglais de spécialité. Ce retour sur mon répertoire linguistique met en évidence au-delà de sa pluralité, la diversité des contextes d'apprentissage dans lequel il a émergé, environnement informel pour le roumain, le serbe et l'allemand au cours de mon enfance et pour l'italien, environnement formel pour le roumain, l'anglais et le français. Cette réflexion m'a conduite à m'interroger sur les effets de chacun de ces environnements d'apprentissage sur les répertoires langagiers des apprenants plurilingues.

Mes expériences d'enseignement des langues, ont également participé à ce questionnement. L'enseignement de ma langue maternelle, et de deux langues vivantes étrangères, l'anglais et le français, du niveau de l'école maternelle au niveau collège puis à l'université en Roumanie, m'a aidé à comprendre les spécificités des apprentissages linguistiques effectués dans l'environnement scolaire et l'apport des apprentissages extrascolaires. Parallèlement, la pratique des cours particuliers, très développée en Roumanie, et l'enseignement des langues vivantes dans des centres et Instituts culturels tant en France qu'en Roumanie m'ont sensibilisé à l'apport de

l'environnement extra scolaire dans l'apprentissage des langues-cultures.

L'étude de la compétence plurilingue des élèves de la région du Banat, au centre de mon travail de master2, a été la première étape de ma réflexion sur les effets d'un environnement plurilingue sur l'apprentissage des langues vivantes. Cette étude a montré que la compétence plurilingue de l'échantillon d'élèves sélectionné, repose sur des compétences partielles qu'ils acquièrent en roumain et en d'autres langues, les langues des minorités nationales comme le serbe, le hongrois ou l'allemand ou de circulation internationale, l'anglais, le français, l'italien ou l'espagnol. Ces compétences partielles visent surtout la compréhension orale et écrite des langues étrangères présentes dans l'environnement local. Cette étude a aussi mis en évidence la conscience limitée que les élèves ont de leur répertoire plurilingue en ce qui concerne les acquis dans l'environnement extrascolaire. L'analyse des questionnaires adressés aux collégiens Banatais a fait apparaître plusieurs spécificités :

- la riche biographie langagière des collégiens banatais ;
- la difficulté d'établir des liens entre les langues/cultures que les élèves apprennent à l'école et les langues apprises en dehors malgré la prise de conscience de la part des enseignants du répertoire linguistique de leurs élèves; cette difficulté a fait ainsi apparaître des discontinuités dans la construction de la compétence plurilingue des élèves.

Dans le prolongement de cette étude, je tenterai dans ma thèse d'approfondir ces résultats et de m'interroger sur les potentialités de croisements éventuels entre les apprentissages linguistiques développés dans ces environnements, l'environnement formel, non-formel et informel.

Les notions d' « apprentissage informel », d' « apprentissage formel » sont au centre dans mon travail de recherche et supposent une première clarification. L'apprentissage formel comprend l'ensemble des apprentissages qui se déroulent dans l'espace des établissements scolaires, à ses divers niveaux, dans le temps qui lui est attribué par l'institution scolaire et dans une « forme » prescrite par cette dernière. L'apprentissage informel se développe au cours des expériences multiples de confrontation aux langues, situées dans l'environnement extrascolaire ou informel, selon une temporalité qui n'est pas prédéterminée. Comme le terme « informel » l'indique, il se différencie de l'apprentissage formel par la variabilité des formes qu'il peut prendre en fonction de la multiplicité des confrontations aux langues dans un environnement plurilingue et des possibilités nouvelles offertes par les technologies de l'information et de la communication. Néanmoins, ces deux types d'apprentissage n'englobent pas l'ensemble des apprentissages construits au cours du parcours d'apprentissage des élèves. Ce parcours fait également ressortir un autre type d'apprentissage, particulièrement présent dans la région du Banat, également situé dans l'espace et le temps extrascolaire, et dont la forme peut s'apparenter à celle de la forme scolaire, que je qualifierai provisoirement de non-formel. Ces notions seront discutées et approfondies dans le cours de la thèse.

Le but de la présente recherche est d'étudier les spécificités de l'apprentissage d'une langue, l'anglais, dans le contexte plurilingue de cette région de la Roumanie. L'importance de

cette langue dans les programmes scolaires, de l'école maternelle à l'Université, comme dans les environnements multiples des élèves en dehors de l'école font que son apprentissage ne se limite pas seulement à l'environnement scolaire. En m'appuyant sur la caractérisation de la compétence plurilingue des élèves du Banat effectuée dans mon mémoire de Master 2, je m'interroge dans cette étude sur la complémentarité des savoirs linguistiques acquis plus ou moins consciemment par les élèves dans l'environnement extrascolaire plurilingue (informel), et les savoirs linguistiques développés dans l'environnement scolaire (formel). Je chercherai à comprendre dans quelle mesure ces savoirs peuvent être complémentaires et participer à certaines conditions à l'optimisation de la compétence linguistique en anglais. Cette problématique soulève plusieurs hypothèses :

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 diverses dans les divers environnements optimise l'apprentissage de l'anglais.

J'ai structuré ma thèse en trois chapitres. Dans un premier chapitre, je présenterai et discuterai les particularités du cadre contextuel de ma recherche. Je m'attacherai à mettre en évidence les effets de la situation géographique et de l'évolution historique du Banat dans ses composantes politiques et économiques sur la dimension plurilingue de la région du Banat. Cette étude contextuelle permettra de faires ressortir la richesse des ressources langagières de ses habitants. La pratique conjointe des langues minoritaires héritées du passé et de la langue nationale illustre les spécificités de leur rapport aux langues et aux cultures étrangères aujourd'hui.

Le deuxième chapitre présentera et discutera les apports des théories d'apprentissage sur lesquelles je vais m'appuyer pour construire ma réflexion. L'éclairage des théories sociales et de la théorie écologique de l'apprentissage permettront d'étudier l'impact des divers environnements sur l'apprentissage de l'anglais. La théorie des communautés de pratique et les théories portant sur le sentiment d'efficacité personnelle permettront d'approfondir cet impact et d'envisager la création d'un scénario qui facilite le croisement des apprentissages issus de divers environnements.

Dans le troisième chapitre, je présenterai la méthodologie de ma recherche, j'expliciterai la constitution du corpus et justifierai le choix des outils de recueil des données. L'analyse des données et la discussion des résultats permettront d'une part vérifier les hypothèses sur lesquelles se fonde ma réflexion et d'en saisir les limites. L'objectif de cette partie, d'une part, est d'expliciter la diversité des expériences d'apprentissage de l'anglais et les savoir-faire qui peuvent en résulter. Il s'agit également de vérifier dans quelle mesure les élèves réussissent à faire des liens entre les apprentissages acquis dans ces environnements. De plus, la mise en place d'un scénario, prenant la forme d'un blog, faisant appel aux technologies de l'information et de communication qui font

désormais partie intégrante des pratiques culturelles des élèves, permettra de d'expérimenter l'intérêt du croisement des savoirs et stratégies acquis dans les environnements formel, non-formel et informel.

CHAPITRE I - CADRE CONTEXTUEL

1.1 Introduction : Les effets de la situation géographique et de l'évolution historique et politique de la Roumanie sur le répertoire linguistique des citoyens roumains

1.2 Le cas de la région du Banat

1.3 Les politiques linguistiques en Roumanie et leur écho dans la région du Banat

CHAPITRE I - CADRE CONTEXTUEL

1.1 Introduction : Les effets de la situation géographique et de l'évolution historique et politique de la Roumanie sur le répertoire linguistique des citoyens roumains

Depuis une vingtaine d'années, après la chute du communisme, la Roumanie connaît des changements politiques, économiques, sociaux et culturels qui ont des conséquences majeures et multiples sur le système d'enseignement, ainsi que sur les politiques linguistiques du pays.

Il faut tout d'abord préciser qu'une rupture radicale avec le système d'enseignement précédent, en vigueur avant 1989, n'était pas possible. Aujourd'hui, il existe encore de nombreuses traces des méthodes d'enseignement des langues remontant à l'époque communiste qui cohabitent avec des tentatives de réformes ayant pour objectif de s'aligner sur les politiques éducatives européennes, compte tenu de l'adhésion de la Roumanie à l'Union Européenne – le 1er janvier 2007.

Le paysage linguistique de la Roumanie se caractérise par une diversité atypique, dans le sens où la distribution des langues varie sur le territoire du pays, en fonction des spécificités historiques et géographiques des régions concernées. Même si les minorités nationales représentent à présent environ 11,4[1]% de la population du pays, la diversité linguistique et la répartition territoriale posent un certain nombre de problèmes. Cette distribution inégale des langues a des effets sur leur apprentissage au niveau des régions.

En ce qui concerne l'anglais, l'apprentissage scolaire est uniforme au niveau national mais il comporte des particularités en fonction du répertoire linguistique de la région où il se développe. Autrement dit, l'apprentissage de l'anglais dépend du statut des autres langues dans un environnement donné. Par exemple, dans le centre du pays, dans les départements[2] où le hongrois est la langue maternelle de la majorité de la population, l'anglais devient la troisième langue vivante, après la langue maternelle et la langue officielle, à savoir le roumain. Dans les régions où le roumain est la langue maternelle de tous les habitants, l'anglais est la deuxième langue apprise. Pour résumer, on peut dire que les élèves apprennent l'anglais au cours de leur scolarité obligatoire dans l'environnement formel, mais, en ce qui concerne l'apprentissage informel de la langue, il est étroitement lié aux statuts des autres langues. L'engagement des élèves dans l'apprentissage informel de l'anglais dépend ainsi de leurs perceptions de l'importance et de l'utilité de la langue.

Dans la partie suivante, j'approfondirai le cas d'une région roumaine particulière, le Banat.

---

[1] Selon les données du recensement de 2010, voir les informations provisoires fournies par l'Institut National de Statistique: http://www.insse.ro/cms/files%5Cstatistici%5Ccomunicate%5Calte%5C2012%5CComunicat%20DATE%20PROVIZORII%20RPL%202011.pdf (document en roumain).

[2] On se réfère aux départements de Harghita (84,8% population hongroise) et Covasna (73,6% population d'origine hongroise).

Il est nécessaire de préciser les liens entre cette région et le gouvernement central roumain. Du point de vue politique, l'Union du Banat[3] avec la Roumanie a été faite à l'occasion du Grand Regroupement de Alba-Iulia[4] le 1er décembre 1918. Les démarches administratives se sont déroulées avec des retards et des obstacles à cause de l'occupation serbe et française. Une année plus tard, l'entrée de l'armée roumaine à Timişoara, le 3 août 1919, finalise l'union avec le grand pays. La grande région[5] du Banat a été repartie entre la Roumanie, le royaume des serbes, des croates et des slovènes : environ 2/3 revenait à la Roumanie et 1/3 au royaume serbe. À partir de la grande Union, le Banat se conformera aux politiques administratives de la Roumanie absolument dans tous les domaines.

L'étude du contexte linguistique dans lequel s'inscrit ma réflexion suppose un certain nombre de clarifications terminologique liées à la constitution roumaine.

Le terme « langue officielle » apparaît dans l'article 13 de la Constitution roumaine : « En Roumanie, la langue officielle est la langue roumaine. »[6] À ma connaissance, le terme de « langue nationale » n'est pas utilisé en droit roumain. Cette omission pourrait être expliquée par le fait que les concepts de « nationalité » et de « citoyenneté » y sont distincts. On comprend par *citoyenneté* « le lien et l'appartenance d'une personne physique à l'Etat roumain » (article 1 de la loi sur la citoyenneté, loi 21 du 1er mars 1991 tandis que, la nationalité est liée à l'origine ethnique. En droit roumain, la question de la protection des langues est inclue dans la problématique du statut juridique des personnes appartenant aux minorités nationales. Par conséquent, la terminologie de la Constitution et de la législation roumaine est révélatrice puisqu'elle établit une distinction entre les termes de « langue maternelle » des personnes appartenant à des minorités nationales et de « langues des minorités nationales ». Dans le premier cas, on se réfère aux individus pour lesquels la langue maternelle n'est pas le roumain mais une autre langue[7] tandis que le deuxième cas regroupe la totalité des langues des minorités nationales reconnues par l'État roumain, avec des statuts précisés dans les documents officiels, et qui sont des langues faisant partie du répertoire langagier d'une région. Compte tenu du fait que la notion de langue maternelle est opératoire dans de nombreux contextes, il faut préciser ici que ce n'est pas le cas de la Roumanie.

Si l'on fait exception des politiques éducatives officielles qui concernent surtout l'apprentissage formel, le soutien accordé aux langues vivantes en Roumanie est aussi facilité par des organismes de l'environnement informel. Un de ces cas est représenté par S.A.S Radu, Prince de Hohenzollern-Veringen, qui, au nom de la Maison royale de Roumanie, soutient les initiatives de l'Observatoire européen du plurilinguisme OEP[8] à travers des conférences sur le

[3] Des informations consultées sur http://enciclopediaromaniei.ro/wiki/Unirea_Banatului_cu_Rom%C3%A2nia.
[4] En original, Marea Adunare de la Alba Iulia.
[5] Je discuterai dans le chapitre suivant la situation géographique, historique et politique de la région avant 1919.
[6] Ma traduction. Voir annexe 2 (page 346) et annexe 3 (page 347).
[7] Voir l'annexe n°1 (page 345) avec la liste des langues maternelles déclarées sur le territoire roumain.
[8] La Roumanie s'est engagée en faveur des initiatives de l'OEP et de la *Charte européenne du plurilinguisme* La Charte peut être consultée sur la page < http://plurilinguisme.europe-avenir.com/index.php>.

développement culturel et identitaire du peuple roumain.[9] Certes, il ne s'agit pas d'une démarche qui place l'apprentissage des langues au cœur de sa problématique mais elle vise cependant la promotion et la reconnaissance des langues sur le territoire roumain, tout en tenant compte du passé linguistique et des changements actuels. De plus, ces événements sont couramment des occasions pour rencontrer des personnalités de divers domaines, donc les initiatives du Prince concernent aussi la création des liens entre des personnes qui pourraient être à l'origine de futurs projets linguistiques ou culturels.

Dans une perspective chronologique, certaines périodes historiques ont joué un rôle particulièrement important dans le domaine linguistique. Parmi ces périodes, il faut mentionner la période communiste (1945-1989) au cours de laquelle le gouvernement communiste est resté plutôt indifférent à l'égard des minorités. La période qui a suivi la fin du régime communiste a été marquée par une nouvelle Constitution de 1991 axée sur deux volets : d'une part, la langue officielle et, d'autre part, les langues des minorités en relation avec leur utilisation en Roumanie. Les articles 6 et 32 de la Constitution de 1991 reconnaissent aux minorités parlant une langue autre que le roumain le droit d'employer librement leur langue.

Un des problèmes récurrents en termes de groupes linguistique est la difficulté d'évaluer le nombre d'individus appartenant au groupe des minorités nationales. Lors du recensement de 2002, seulement 1,1 % de la population s'est déclaré tsigane, soit 241 617 personnes[10], alors que les sociologues roumains estiment la population à un million et les associations tsiganes font monter leur nombre à 2,5 millions, voire à trois millions, soit 10 % de la population totale. Ces divergences dans les estimations proviennent du fait que de nombreux Tsiganes se seraient déclarés roumains, hongrois ou turcs et que beaucoup d'entre eux ne possèdent aucun document d'identité. Cet aspect est révélateur de la dévalorisation et de la stigmatisation de la population tsigane tout en soulignant l'écart entre les réalités sociales et les précisions des textes officiels. La mobilité territoriale nationale et internationale de ce groupe minoritaire constitue un autre aspect qui empêche l'appréciation de son nombre exact ou du pourcentage des enfants intégrés dans des structures d'apprentissage formel.

Plus récemment, les résultats provisoires[11] du recensement roumain de novembre 2011 montrent que sur une population de 19.042.936 personnes, 88,6% de celles qui représentent la population stable se sont déclarées « roumaines »[12]. Le même document mentionne que la deuxième ethnie en Roumanie est l'ethnie hongroise (6,5%) suivie par la minorité tsigane (3,2% de la population stable). Ce dernier recensement présente une baisse du nombre des Roumains et des Hongrois en Roumanie justifié, en effet, par une évolution de la mobilité des personnes sur le

[9] Voir, par exemple, la conférence "Le sud-est de l'Europe, confluence des cultures et des langues" qui a eu lieu le 14.07.2007 à la Maison de l'Europe à Paris.
[10] Selon les chiffres officiels du gouvernement roumain.
[11] Document consultable sur le site de l'Institut National de Statistique.
http://www.insse.ro/cms/files%5Cstatistici%5Ccomunicate%5Calte%5C2012%5CComunicat%20DATE%20PROVIZORII%20RPL%202011.pdf (site en roumain).
[12] Il faut préciser que l'enregistrement de l'ethnie a été fait sur la base d'une déclaration libre des personnes recensées, en respectant ainsi le droit fondamental de chaque individu à déclarer librement et sans aucune contrainte son appartenance ethnique.

marché du travail européen. D'autre part, l'augmentation du pourcentage de la minorité tsigane ne peut pas être réellement vérifiée, comme cela a été démontré ci-dessus, mais une des causes de la situation actuelle de ce groupe minoritaire est leur expulsion de divers pays et, par conséquent, leur rapatriement. Néanmoins, les différences entre les deux recensements sont mineures et n'influencent pas la répartition et l'apprentissage des langues en Roumanie.

Ce qui est important pour la spécificité de la région du Banat est que le département Timiş[13] comprend un nombre significatif de personnes d'ethnie allemande (8 500 personnes) et ukrainienne (6 000 personnes). L'analyse des questionnaires, faisant partie du corpus de la thèse, permettra d'identifier le nombre de langues que les répondants parlent, apprennent ou aimeraient apprendre. De plus, cette analyse permettra également de mettre en évidence les liens possibles entre les réalités linguistiques et sociales de la région concernée et les représentations des collégiens roumains de mon échantillon de recherche.

L'étude des particularités géographiques, politiques et linguistiques du Banat dans une perspective historique, permet de rendre compte des spécificités de l'environnement de cette région.

1.2 Le cas de la région du Banat

1.2.1 Les implications de la situation géographique sur les évolutions linguistiques et culturelles de la région

En raison de sa situation géographique, le Banat est une région qui par sa position de carrefour a été propice aux contacts et aux échanges diversifiés, économiques, politiques, culturels et linguistiques qui s'y sont déroulés au cours du passé.

Dans le passé, la position géographique du Banat a favorisé les échanges économiques compte tenu du fait qu'il est placé aux carrefours des routes commerciales des Balkans, tout en bénéficiant de la protection militaire de l'Empire des Habsbourg. La description de Bocşan rend compte de la situation géographique du Banat au XVIIe ou XVIIe siècle et de ses effets sur le répertoire linguistique de ses habitants :

> Situé le long de la principale voie fluviale de l'Europe, à une époque où l'expansion continentale s'oriente vers l'Est, [le Banat] a assuré la communication ininterrompue des autres territoires de l'Empire avec l'Europe Centrale, il a perpétué des liens d'ancienne date avec le monde des Balkans et les territoires roumains du Danube. Des considérations géopolitiques et des raisons de politique intérieure de la monarchie ont joué en faveur de l'octroi d'un statut juridique à part pour le Banat, devenu, dès 1718, domaine de la couronne des Habsbourg, jouissant de différents privilèges ; cela aura une influence considérable sur l'histoire de la province au XVIIIe siècle, lorsque va commencer l'expansion vers l'Est. (Bocşan, 1986 : 8-9)

[13] Le plus grand département de la région.

Les coordonnées géographiques désignaient un espace avec des frontières naturelles (les rivières Mures-Tisza et le Danube) situé à l'est de la chaîne des montagnes les Carpates, à partir de la rivière Mureş jusqu'à ce qu'elle croise la Danube. C'est seulement à partir de 1716, après la fin de la domination ottomane et l'instauration des Habsbourg que cette région ressemble à sa forme d'aujourd'hui.

Cette position géographique privilégiée et les frontières avec des peuples divers favorisaient également des contacts à des niveaux diversifiés avec les populations voisines. Tout en gardant des relations avec les roumains des autres provinces, les Banatais ont ainsi expérimenté l'altérité grâce aux échanges linguistiques et culturels avec les Serbes, les Hongrois et les Allemands. Néanmoins, ces échanges ont été développés surtout par l'intermédiaire des activités économiques qui se développaient sur la voie fluviale, comme la citation ci-dessus le souligne. C'est ainsi que la vie économique dynamique et prospère de la région a imprimé un rythme intense aux rencontres linguistiques, partielles ou totales. Travailler ensemble dans des communautés mixtes du point de vue linguistique a certainement renforcé le contact entre ces langues-cultures. Le besoin de communiquer pour prendre des décisions avec des personnes qui ne partageaient pas nécessairement la même langue a conduit progressivement au développement des compétences linguistiques diversifiées. D'autre part, une situation informelle, comme le voisinage a encouragé le transfert lexical des éléments communicationnels courants tels les salutations ou du vocabulaire de la vie quotidienne, nom de fruits ou légumes, activités, etc.

Les événements historiques et politiques ont renforcé ces avantages naturels de la région, en facilitant aussi la création de structures sociales nouvelles suite à des phénomènes comme l'immigration, étudiés ci-dessous.

1.2.2 Quelques moments significatifs dans l'évolution historique et politique du Banat

La population de cette région s'est toujours trouvée au centre d'un tourbillon de cultures et de civilisations, des conséquences directes ou indirectes des actions des pouvoirs politiques et/ou militaires. Pour cette raison, la population autochtone est porteuse des valeurs européennes cristallisées au cours des siècles ayant à la base le modèle latin avec des intrusions de facture byzantine ou slave. Actuellement, les quatre langues-cultures les mieux représentées dans la région sont le roumain, le serbe, l'allemand et le hongrois. Leur cohabitation actuelle trouve ses origines dans un moment charnière de l'histoire de cette partie de la Roumanie.

La région a connu une forte vague de colonisation au cours des XVIIIe et XIXe siècles pour plusieurs raisons: d'un côté, le gouvernement des Habsbourg a essayé d'aérer les zones trop peuplées de l'Empire, très atteintes par une crise socio-économique profonde, tandis que de l'autre, les Habsbourg pensait utiliser cette région comme une zone tampon contre les éventuelles invasions de la part des pouvoirs européens intéressés. Un autre aspect très important à la base de ces colonisations était le potentiel économique de la région. Les descriptions du territoire

("Landesbeschreibungen") réalisées dans les années 1718-1778 pour apprécier les caractéristiques économiques de la région sont des témoignages dans ce sens. Les territoires d'origine de ces colons étaient très variés. En règle générale, les colons sont venus de toutes les provinces de l'Empire : l'Alsace, la Lorraine, la Saar, la Rheiland-Pfalz, le Baden-Wurttemberg, la Bavière, la Béotie, la Moravie, la Hongrie, la Transylvanie, la Prussie, la Slovénie, la Thuringe, le Tyrol, la Westphalie, et même l'Italie. Cette vague de nouveaux arrivants a modifié la structure sociale, linguistique et politique de la région en fondant une communauté multiethnique et plurilinguistique/plurilingue.

Les vagues successives de colonisation ont également entrainé des changements radicaux des mentalités des habitants dans le processus d'interculturation linguistique et culturelle. Les colonisations offraient les prémisses d'une éducation vers la reconnaissance des autres cultures, vers leur tolérance et le savoir-vivre collectif. Elles ont supposé le développement de capacités d'adaptation à l'altérité et une sensibilité à l'interculturel. L'analyse de notre corpus permettra de vérifier si ces caractéristiques sont encore présentes aujourd'hui. En effet, les couches latines ont fourni le support pour l'assimilation et l'intégration ultérieure des populations appartenant à des cultures et religions très différentes. En conclusion, la construction de la société habitant cette région géographique peut être décrite comme un phénomène très dynamique, avec des allers-retours définitoires en fonction des changements politiques.

Il faut souligner qu'avant l'arrivée des colons, la population du Banat, était déjà très mélangée : des Roumains, des Hongrois - car le Banat a été pendant un très longue période sous la couronne hongroise - et des Serbes. La région a fonctionné comme une interface entre les diverses langues-cultures même si leur statut changeait selon le pouvoir politique. La colonisation du XVIIIe siècle a consolidé la structure sociale pluriculturelle de la région et elle a laissé des traces qui sont encore présentes aujourd'hui[14]. Les statistiques suivantes illustrant l'évolution du nombre des groupes minoritaires sur une période de plus de 200 ans[15] indiquent la permanence ethnique qui a été assurée dans la région même après les colonisations forcées du XVIIIe siècle.

Tableau I : Permanence ethnique après XVIIIe siècle

Communautés	1774	1900-1910	1992
Roumaine	220.000	583.000	1.096.000
Allemande	53.000	410.000	37.000
Hongroise	2.400	194.352	124.703
Serbe	100.000	269.897	22.982

Les études des sociologues roumains confirment les spécificités d'ouverture linguistique et culturelle des habitants du Banat lorsqu'ils affirment « toutes les communautés ont conservé dans l'imaginaire collectif, transmis par l'éducation en famille ou à l'école, le mythe du Banat comme paradis interethnique. » (Babeţi, 2007 :17) Selon les analyses de l'Institut de sociologie de

[14] La population actuelle du Banat roumain est de 939.437 habitants : 510.825 Roumains, 223.130 Allemands, 97.803 Hongrois, 40.500 Serbes, 10.012 Bulgares, 5922 Russes et d'autres nationalités. Les données montrent que la diversité linguistique et culturelle reste une des particularités de la région.

[15] Source : Victor Neumann, *Identités multiples dans l'Europe des régions : l'interculturalité du Banat*, Timişoara, Hestia, 1997.

Gorizia[16], l'I.S.I.G, le Banat, en tant que région à potentiel ethnique marqué, a un indice de conflits sur des bases ethniques ou religieuses proche de zéro (par rapport à d'autres zones du globe).

Selon les données du tableau ci-dessus, le nombre des personnes appartenant aux minorités nationales a considérablement diminué en 1992 depuis les vagues d'immigration. Au début du XXe siècle, une croissance du nombre des Allemands, Hongrois et Serbes annonce la construction d'une société plus homogène du point de vue linguistique et culturel. En revanche, la période suivante, surtout après l'instauration du régime communiste,[17] est devenue particulièrement difficile pour la reconnaissance des minorités nationales, ce qui est aussi visible dans le tableau. En conclusion, vers la fin du siècle, les Roumains deviennent ainsi la communauté majoritaire, les autres langues-cultures restant pourtant dans le paysage linguistique de la région.

A partir du XVIIIe siècle, on a assisté à un phénomène d'implantation de communautés issues de l'Empire pour des raisons économiques, sur un substrat latin qui s'est avéré un terreau favorable à la diversification des langues et des cultures même si le substrat d'origine se maintenait avec le roumain, langue officielle. Ces changements ont eu des répercussions sur le répertoire linguistique des habitants du Banat, en créant ainsi une population caractérisée par l'ouverture à l'altérité et par son adaptabilité. L'évolution des influences linguistiques sur ce territoire montre un processus d'hybridation linguistique. Il s'agit en effet de la caractéristique d'un système de rester ouvert à des influences extérieures et de les sélectionner en fonction de ses besoins dans des buts adaptatifs.

Même si aujourd'hui, le nombre de citoyens appartenant aux minorités est en déclin et inégal, la diversification linguistique, commencée au XVIIIe siècle, a été à l'origine d'une culture d'apprentissage des langues minoritaires dans le contexte familial et communautaire pour répondre aux nécessités des échanges de la vie quotidienne. Cette tradition s'est prolongée dans les activités des organisations culturelles qui en émanaient. Le caractère interculturel de ces échanges a consolidé et enrichi considérablement la base plurilingue et pluriculturelle évidente à partir surtout des colonisations du XVIIIe siècle. L'ouverture des premiers lycées en langue minoritaire dès la fin du 19eme siècle et l'apparition des théâtres dont les activités linguistiques et culturelles participent à l'enracinement des langues-cultures minoritaires, sont révélatrices de la préoccupation de développer la spécificité plurilingue et pluriculturelle de la région.

L'ouverture des écoles dans lesquelles l'enseignement est dispensé en langue maternelle a constitué un pas important dans la reconnaissance et la valorisation de ces langues. Le lycée allemand « Nikolaus Lenau », fondé en 1870, le lycée magyar « Bartok Béla » qui a commencé à fonctionner à partir de 1948, et le lycée serbe « Dositej Obradovič », ouvert en 1990[18] sont des exemples des établissements scolaires qui fonctionnent encore à Timişoara. Les premières écoles serbes ont été fondées deux siècles et demi avant, ce qui démontre non seulement l'évolution de

[16] Voir *Futuribili*, n°2, I.S.I.G, 1994.

[17] Je vais détailler les effets de cette période sur la situation linguistique du pays et de la région analysée dans le chapitre 1.2.4.

[18] L'enseignement secondaire en langue serbe est mentionné à Timişoara à partir de 1943 mais comme section dans d'autres établissements scolaires. C'est seulement après 1990 qu'il constitue une structure d'enseignement indépendante.

l'enseignement en langue minoritaire mais sa permanence aussi. L'ouverture ancienne de ces établissements scolaires comme leur fonctionnement présent montrent l'attachement des minorités à leur patrimoine linguistique et culturel.

Aujourd'hui, Timişoara est la seule ville européenne qui possède des théâtres d'État en roumain, allemand et hongrois. Le public de ses théâtres est très mélangé : des Roumains, des Allemands, des Serbes ou des Hongrois, mais aussi des étrangers qui veulent découvrir les manifestations culturelles de la ville. C'est peut-être la manifestation la plus visible de la dimension transculturelle de la région dans la mesure où ces théâtres accueillent un public dont la diversité transcende les clivages culturels. C'est aussi l'illustration du potentiel de l'apprentissage informel dans la région puisque la pratique artistique est plus recherchée par les individus et plus ouverte à la différence culturelle. Ces environnements favorables à la création artistique – religieux[19] et culturel – sont porteurs d'évolution[20] continues, ce qui imprime une certaine dynamique aux échanges culturels et linguistiques. Il s'agit de pratiques informelles qui sont plus accueillantes et plus flexibles aux manifestations diverses du jeu culturel. L'apprentissage informel des langues à travers les arts se présente comme un vecteur particulièrement attirant pour les jeunes puisqu'il converge avec leurs goûts et leurs intérêts[21], et sollicite leur engagement affectif. Il s'agit, en effet, de l'emploi de la langue comme outil d'accès à un domaine intime qui répond aux ressorts émotionnels des apprenants.

Néanmoins, il convient de souligner le rôle des représentants de chaque minorité dans l'apprentissage informel des langues minoritaires. En effet, comme j'ai pu le montrer dans mon mémoire de Master, c'est la troisième génération qui prend en charge l'apprentissage des langues dans l'environnement informel. Dans cette situation, je peux, dans un premier temps, caractériser cette région comme pluriculturelle ou multiculturelle dans le sens que Demorgon donne à ces concepts : les « notions n'opèrent pas d'autres distinctions que quantitative. Une société recèle, en son sein, plusieurs cultures ou, peut-être, de multiples cultures. » (1996 : 26)

1.2.3 La spécificité transculturelle

La spécificité de cette région a permis un contact permanent avec les langues-cultures allemande, serbe ou hongroise puisque les chiffres du recensement de 1774, indiquent des proportions assez égales des nationalités et un équilibre de la distribution des minorités dans la vie économique et sociale des citoyens. Les analyses de Demorgon sur l'intégration du culturel dans tout secteur d'activité et notamment sur la culture « en genèse » dans ces activités permettent

[19] Le cas des églises catholiques dont le service religieux se fait en plusieurs langues est un exemple d'interaction linguistique et culturelle. À cause du manque d'établissements séparés, les catholiques hongrois et allemands partageaient l'endroit religieux, ce qui entrainait aussi des rencontres entre les deux ethnies.

[20] Il est question des contenus qui se trouvent dans un système ouvert, avec des entrées et des sorties ; des informations nouvelles viennent en contact avec d'autres plus anciennes en donnant naissance aux savoirs. Je peux évoquer encore une fois la notion d'adaptation vu que ces va-et-vient informationnels doivent aussi s'adapter aux particularités du contexte.

[21] Le sport, la musique, le théâtre ou la danse représentent des activités préférées par les adolescents et les jeunes tandis que les langues étrangères sont souvent associées aux activités d'apprentissage de type scolaire.

d'approfondir l'étude de l'environnement du Banat:

> La culture est présente et aussi en genèse dans tous les secteurs d'activité humaine et à tous les niveaux d'extension, de l'individu à l'humanité entière. (1996 : 12)

Ces analyses font ressortir l'hybridation culturelle qui a résulté des échanges et des activités dans lesquelles les diverses minorités étaient impliquées. Si les différentes communautés formées au gré des vagues de colonisation ont développé des pratiques propres par la construction d'un système de relations à l'intérieur de leur groupe au niveau intraculturel, elles ont en même temps développé des contacts avec les autres communautés – locales ou étrangères –au niveau interculturel.

Au début des colonisations du XVIIIe siècle, il existait un certain isolement en fonction des groupes linguistiques ou ethniques. Les avantages dont les nouveaux arrivants bénéficiaient (réductions des taxes, des impôts, etc.) étaient au détriment de la population autochtone. Cet aspect encourageait surtout les échanges au sein de la même communauté mais progressivement[22] un réseau de liens a commencé à se construire entre les communautés habitant le même espace géographique. L'intraculturel a continué à cohabiter avec l'interculturel : les communautés serbe, hongroise et allemande ont développé une vie sociale et culturelle propre et hybride et transculturelle. Elles ont progressivement construit une communauté banataise avec ses particularités. Cette dynamique intraculturelle englobait aussi des communautés, plus réduites qui restaient temporairement sur le territoire du Banat.

L'enseignement, les pratiques culturelles, les médias, l'apparition de la presse dans les langues des minorités ou la parution de livres contribuent à promouvoir les contacts et les mélanges entre les cultures. Les résultats de ce travail se retrouvent dans la diversité culturelle au sein de la « nation » roumaine, mais aussi dans le renforcement de la compétence interculturelle, voir transculturelle des habitants de cette région. Pour Jacques Demorgon (1996), le transculturel renvoie aux caractéristiques communes qui traversent plusieurs cultures. Dans le cas de la région du Banat, la dimension transculturelle transparait au niveau religieux : les Serbes et les Roumains sont orthodoxes tandis que les Allemands et les Hongrois sont majoritairement catholiques. La caractéristique transculturelle est plus saillante dans le cas des mariages mixtes et des générations issues de ces mariages.

La spécificité transculturelle (*transkulturelle Gesellschaft*), notion forgée par Wolfgang Welsch en 1997, renvoie à une culture à laquelle tout le monde peut prendre part, quelle que soit sa nationalité. Cette notion recouvre des aspects aussi bien globaux que locaux.

> The globalizing tendencies as well as the desire for specificity and particularity can be fulfilled within transculturality. Transcultural identities comprehend a cosmopolitan side, but also a side of local affiliation (cf. Hannerz, 1990). Transcultural people combine both. (Welsch, 1999 : 203)

[22] Dû surtout aux problèmes médicaux – des maladies causées par le changement de l'environnement.

Cette définition correspond à la situation de la région puisque la culture de cet espace est hybride et caractérisée non pas par l'isolement et la séparation des cultures mais par « entanglement, intermixing and commonness » (ibid.). La société banataise a vécu sa transculturalité dans les activités économiques (des personnes des nationalités différentes travaillant dans des entreprises roumaines ou étrangères – qui est aussi le cas d'aujourd'hui), ou dans des établissements scolaires (l'enseignement dispensé en plusieurs langues) ou culturels. La place des langues dans la société transculturelle du Banat a beaucoup évolué grâce à la variété des contacts linguistiques. Le répertoire langagier actuel des habitants varie en fonction de l'âge, de la formation professionnelle et de l'éducation. Dans ce contexte, l'anglais fonctionne, pour un certain segment de la population représenté plutôt par les étrangers, comme un outil d'accès à la société transculturelle banataise ainsi qu'aux cultures individuelles (roumaine, serbe, etc.).

La caractéristique transculturelle de la région influe sur le statut de l'apprentissage des langues et les enjeux de leur apprentissage dans des environnements différents. Le plurilinguisme du Banat au XVIIIe siècle se traduisait surtout par des réseaux d'apprentissage informel, sous une variété des formes comme l'apprentissage de la langue maternelle dans le cadre familial, dans les communautés extérieures à la famille (le voisinage, la rue, le marché, l'entourage, etc.) ou dans l'environnement professionnel. Il s'agissait d'un plurilinguisme dont les composantes étaient majoritairement des langues parlées par les habitants de la région. Le partage d'activités économiques, sociales ou culturelles supposait des interactions linguistiques et culturelles, source, à leur tour, de nouvelles modifications ou émergences. Autrement dit, les éléments culturels qui émergent des contacts interlinguistiques et interculturels ont donné naissance à un autre système culturel qui ne correspond plus strictement aux principes des cultures qui ont été à son origine.

Le Banat représentait, à l'époque, un creuset de langues, de cultures et de civilisations qui se sont progressivement éloignées de leurs traditions d'origine et ont fusionné avec les langues-cultures locales. On peut penser que l'expérience transculturelle singulière de cette région a été au fondement d'une nouvelle culture issue de l'hybridation de ces pratiques culturelles très diversifiées. En effet, l'observation des coutumes, le partage avec d'autres ethnies et l'éventuelle intégration de nouvelles coutumes dans la vie quotidienne commune ont favorisé ce creuset[23]. Les langues ne pouvant se concevoir en l'absence de leurs cultures sous-jacente, les Banatais ont développé des compétences translangagières (Creese et Blackledge, 2010 :112) qui rejoignent les notions de « translanguaging » (Garcia, 2007) et d'« heteroglossia » (Bailey, 2007 ; Bakhtin, 1984, 1986) utilisées pour décrire la fluidité et le mouvement de la pratique des langues.

La société transculturelle et multilingue du Banat est donc le fruit des colonisations militaires et économiques successives. Malgré les vagues migratoires ultérieures – plus faibles d'ailleurs que celle du XVIIIe siècle – la structure démographique du Banat a toujours préservé les langues-cultures et leurs pratiques même si le nombre de personnes de chaque nationalité a considérablement baissé. Ceci a été possible grâce à une pratique informelle très développée, surtout dans l'espace privé, qui s'est maintenue jusqu'à nos jours. Dans les familles mixtes, les

[23] « The new forms of entanglement are a consequence of migratory processes, as well as of worldwide material and immaterial communications systems and economic interdependencies and dependencies. » (Welsch, 1999 : 197)

langues des minorités nationales sont parlées dans le milieu familial même si les enfants font leur formation scolaire en roumain. Le Banat présente donc un caractère presque « expérimental » dans la cohabitation des langues-cultures. Cette région a progressivement accepté et intégré les langues des immigrants au fil des périodes différentes, la colonisation du XVIIIe siècle constituant une étape édificatrice très bénéfique pour la mosaïque linguistique et culturelle.

1.2.4 Russification du répertoire linguistique sous le régime communiste (1945-1989)

Il est nécessaire de faire un retour historique sur la période d'avant 1989 pour comprendre les mutations politiques et idéologiques du système éducatif roumain. L'occupation soviétique qui a suivi la Deuxième Guerre Mondiale a changé fondamentalement le système d'enseignement roumain qui est passé d'un système libéral d'inspiration française à un système éducatif de type staliniste. Durant la période 1945-1990, le système éducatif roumain s'est calqué sur le système éducatif soviétique. L'apprentissage des langues reste sous un contrôle idéologique strict, imposant la diffusion de l'idéologie communiste et la mise en œuvre des principes communistes dans le fonctionnement des institutions dont l'institution éducative. Le russe se mettait au service des objectifs idéologiques en fonctionnant comme outil pour faire passer la culture slave et les principes socialistes des Soviétiques.

Le processus complexe de russification a touché tous les secteurs de la vie en commençant par la dimension idéologique pour continuer par les aspects économiques et culturels. Au niveau éducatif, trois réformes ont marqué cette période : l'installation en 1948/1949 du système éducatif communiste, la libéralisation en 1958[24] de certains segments du système d'enseignement, et en 1972, le nouveau programme de restrictions et l'accentuation de l'idéologie nationale staliniste[25] dans l'enseignement. En effet, dans la vision du gouvernement communiste, l'éducation représentait un instrument important pour contrôler les pensées des gens et pour créer le « nouvel homme ». On assistait à un enseignement de masse, dont le but était l'uniformisation du comportement des individus et de leurs niveaux de connaissances ou de compétences. Le contrôle de toute démarche éducative et culturelle limitait considérablement les possibilités d'expression libre. L'élimination des écoles privées et religieuses a augmenté le pouvoir de l'État sur le système d'enseignement.

---

[24] C'est l'année où les troupes soviétiques quittent le territoire du pays et où le président de l'époque, Gheorghe Gheorghiu-Dej (1948-1965) trace les nouvelles directions de son programme politique, notamment un éloignement du modèle soviétique, plus évident surtout au niveau de la politique externe. La libéralisation de la vie culturelle et de l'enseignement est soutenue aussi par la reprise des contacts culturels et scientifiques avec l'Europe Occidentale (liens interrompus après 1948). De la même façon, le président renoue les contacts avec la Yougoslavie dont le président était un véritable ennemi de Staline. On note une certaine ouverture vers le reste de l'Europe, vers ce qui s'est passé en dehors du régime totalitariste. Cette prise de contact a jeté un autre regard sur la vie culturelle et éducative en Roumanie.

[25] À la suite de la visite du nouveau président (Nicolae Ceauşescu – 1965-1989) dans plusieurs pays asiatiques (surtout la Chine et la Corée du Nord) il sera mis fin au processus de libéralisation commencé par Gh. Dej. Le retour à un pays totalement contrôlé par le parti communiste a fait de la Roumanie une exception malheureuse dans le groupe des pays socialistes. Les sphères culturelles sont progressivement entrées sous le contrôle définitif de l'État.

En termes de politiques linguistiques, le français a été éliminé des programmes scolaires et l'introduction du russe comme langue obligatoire marque le début du monopole russe en ce qui concerne les langues vivantes à l'école. L'apprentissage obligatoire du russe pour tous les citoyens scolarisés a constitué un moyen privilégié de diffusion des principes du communisme. Néanmoins, l'éducation en hongrois et l'apprentissage de cette langue s'est poursuivie grâce aux accords signés entre l'Union Populaire Magyare et le parti communiste. Par exemple, le document signé le 13 mars 1945 soulignait les points suivants : la représentation de l'ethnie hongroise dans le gouvernement, la reconnaissance de la langue hongroise en Ardeal[26] en tant que langue officielle, le gouvernement des territoires où la population hongroise était supérieure à 50% était assuré par les représentants de cette ethnie, l'enseignement public était dispensé en hongrois à partir de l'école primaire jusqu'au niveau universitaire et la permanence des institutions culturelles et leur subvention par l'État[27] (Nastasă, 2002 : 62-65).

Dans la période qui suivit 1971, les minorités nationales ont aussi subi les conséquences néfastes de l'intensification des restrictions du régime de Ceauşescu. Un des objectifs de sa politique était de « nettoyer » l'espace public de tout ce qui avait des liens avec les minorités. À partir de 1984, les émissions télévisées dans les langues des minorités nationales ont été arrêtées, et les documents concernant l'histoire des minorités ont été retirés des collections des musées. Une politique de suppression de toute diversité linguistique et culturelle était menée en parallèle avec l'intensification de l'enseignement de la langue russe et la propagande du régime communiste.

L'enseignement-apprentissage obligatoire du russe dans toutes les institutions scolaires et à tous les niveaux servait explicitement l'idéologie de l'époque. Pour aller plus loin, les institutions scolaires soutenaient les finalités de l'enseignement des langues en vue de l'avènement d'une société idéologiquement politisée. L'enseignement de la langue russe et celui de la culture-idéologie soviétique sont allés de pair dans la Roumanie communiste. Après les phénomènes linguistiques qui ont émergé et évolué après la grande colonisation du XVIIIe siècle, les effets de la russification confirment que la culture roumaine est particulièrement « poreuse ». En raison de sa situation dans l'espace et dans le temps, elle a manifesté une sensibilité spéciale aux changements historiques, politiques et sociaux.

Pour faire face au monopole de la langue russe, à l'uniformisation de l'enseignement et à l'élimination de l'enseignement privé ou religieux[28], la société roumaine a toutefois développé une organisation d'apprentissage linguistique et culturel parallèle. En s'appuyant sur les traditions héritées du passé et en relation avec la spécificité transculturelle de la région, des réseaux d'enseignement informel des langues minoritaires et des langues de circulation internationale se développent en marge du système éducatif officiel et deviennent ainsi des forces de résistance.

La notion d'« apprentissage informel » dans le contexte de la Roumanie communiste renvoie surtout à un système qui s'était développé en dehors des institutions scolaires et culturelles, parce que ces instances étaient progressivement passées sous le contrôle total de l'État.

[26] Une des régions historiques de la Roumanie, correspondant à la Transylvanie.
[27] Des informations recueillies de l'archive de la Société du musée d'Ardeal [Arhiva Societății Muzeului Ardelean], fond Demeter János.
[28] On s'y réfère en tant que possibilités alternatives à l'enseignement public.

L'apprentissage informel désignait tout ce qui échappait au pouvoir politique et idéologique. Dans la phase ultime du régime communiste, quand les langues minoritaires ont été interdites – l'intention éducative et l'enseignement des langues se sont développé dans le cadre familial ou de groupes d'amis. Il n'y a pas de références précises à l'interdiction des autres langues vivantes dans le domaine privé de la vie quotidienne.

Il y avait, dans une certaine mesure, une délimitation entre les langues du public/ de la sphère publique, le roumain et le russe, et les langues du privé, c'est-à-dire toutes les autres langues transmises et parlées dans des environnements en dehors de l'école. Dans le contexte de l'époque, la sphère publique regroupait surtout les établissements scolaires et culturels où le russe était une sorte de *lingua franca*. D'autre part, la sphère privée représentait un milieu moins contraignant où le choix de la langue parlée appartenait aux locuteurs, le russe n'était plus imposé et les langues des minorités avaient la possibilité d'être pratiquées. La sphère privée est devenue dans la période communiste un monde parallèle dans l'existence quotidienne. Cet environnement relevant de la sphère privée informelle, comme au cours des siècles précédents, a permis la préservation des langues minoritaires dans le Banat.

On peut ainsi conclure que, malgré le monopole russe dans les institutions éducatives, cette langue n'a pas fait l'objet d'un apprentissage dans le contexte extrascolaire. Le développement des langues minoritaires dans le contexte communautaire et familial s'est d'autant plus amplifié qu'il correspondait à une forme de résistance et d'opposition au régime en vigueur. De ce fait, les habitudes d'apprentissage informel des langues, prises à partir du XVIIIe siècle, se sont renforcées et ont contribué à faire émerger dans l'environnement extrascolaire des formes d'apprentissage différentes de celles de l'apprentissage formel, comme l'analyse du corpus le montrera.

Même si le russe a été la langue exclusive au cours de la période communiste, son pouvoir linguistique et culturel n'a pas survécu à la chute du régime politique à cause de son introduction et promotion forcée et artificielle et des réactions de rejet qu'elles ont provoquées. En revanche, l'apprentissage de l'anglais dans la période suivante et actuelle a été différent puisqu'il s'agissait d'une langue acceptée par le public en réaction à l'enseignement imposé du russe. L'apprentissage de l'anglais ne s'est pas limité au contexte scolaire. Il a aussi bénéficié des habitudes et pratiques d'apprentissage informel adoptées dés le 18ème siècle pour les langues des minorités et renforcées pendant le régime communiste pour l'ensemble des langues qui n'étaient pas autorisées dans le système scolaire. On voit, au travers de cette histoire, la nature « affective » de la relation aux langues et l'impact sur la motivation à continuer à apprendre les langues minoritaires.

Avec la fin du régime communiste, en décembre 1989, les relations avec les pays de l'Union Européenne et les pays occidentaux se sont développées d'autant plus rapidement qu'elles avaient été très limitées voir inexistantes jusque là. Ces relations, d'ordre économique se sont intensifiées avec l'adhésion de la Roumanie à l'UE et ont progressivement touché de nombreux domaines de la vie des roumains, du domaine politique, économique, linguistique et culturel.

La région du Banat, en raison de son passé et des traditions d'ouverture, d'accueil évoquées précédemment a constitué un terreau particulièrement favorable à ces échanges diversifiés. Les habitudes d'apprentissage des langues en dehors de l'environnement formel ont perduré à la fin du

régime communiste pour répondre à la demande forte et urgente en matière notamment d'apprentissage de l'anglais puisque cet apprentissage était perçu par la population comme le moyen de bénéficier des échanges multiples qui se développaient.

L'anglais n'avait pas connu dans les pays communistes la même diffusion que dans les autres pays européens à cause des limites imposées par le régime politique. Cette intensité de la demande associée à son urgence constitue un aspect spécifique de l'environnement apprentissage des langues. Elle ne peut être dissociée des caractéristiques de tolérance et d'ouverture à l'altérité spécifique à la région du Banat. Familiarisés avec une diversité linguistique et culturelle particulière, les Banatais ont accueilli assez facilement et rapidement l'apprentissage et l'emploi de l'anglais.

Pour reprendre les propos du Conseil de l'Europe, l'apprentissage de l'anglais a ainsi contribué à « l'enrichissement du répertoire plurilingue » de la région et de sa dimension transculturelle

> Ce répertoire, composé de plusieurs langues ou variétés de langues maîtrisées à différents niveaux, fait appel à plusieurs types de compétences. Il est dynamique et évolue tout au long de la vie de la personne.[29]

Ainsi, le plurilinguisme dans le Banat a évolué au cours du temps en épousant des formes diverses en fonction des conditions de l'environnement :

- le plurilinguisme résultant des colonisations majeures du XVIIIe siècle et qui s'est développé tant au niveau de l'apprentissage formel qu'informel ;
- le plurilinguisme intégrant la composante russe au cours de l'apprentissage formel comme conséquence directe du régime politique ;
- le plurilinguisme actuel qui offre un métissage des langues : langue officielle, langues de minorités nationales (moins représentées que dans le passé), l'anglais et d'autres langues étrangères apprises à l'école ou en dehors de l'école.

La partie suivante approfondira l'évolution des politiques linguistiques en Roumanie, après le régime communiste, et s'attachera à étudier le cas de l'apprentissage de l'anglais en Roumanie et dans la région du Banat en relation avec leur dimension plurilingue et pluriculturelle.

[29] Voir http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp.

1.3 Les politiques linguistiques en Roumanie et leur écho dans la région du Banat

1.3.1 Impact des propositions européennes concernant les politiques linguistiques au niveau national comme au niveau du Banat

Aujourd'hui les démarches du Ministère de l'Education Nationale et de ses représentants prennent en considération les réformes et les politiques linguistiques européennes. Pour le moment, cet aspect est plus évident au niveau de l'enseignement supérieur à cause du changement de programmes d'études universitaires concrétisé par l'implémentation du système d'enseignement de Bologne[30]. La Roumanie a signé la Déclaration de Bologne en 1999 et la première génération d' « étudiants Bologne » a été celle de 2008-2009. L'introduction du système européen de crédits transférables (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*) a facilité la mobilité des étudiants roumains et leur accès à d'autres formes d'éducation, formelles, informelles ou non-formelles, propres aux pays européens.

Dans la même lignée, le programme de thèses de doctorat en co-tutelle, les stages postdoctoraux ou le développement de projets de recherche contribuent aussi au travail de découverte et d'approfondissement d'autres perspectives et démarches d'apprentissage et d'enseignement. Les effets de ces bouleversements sur l'apprentissage des langues vivantes sont très diversifiés : la manifestation d'un intérêt accru de la part des étudiants pour l'apprentissage des langues.[31] Le recours des parents et des apprenants à des établissements spécifiques de l'environnement non-formel, notamment des écoles de langues ou des cours organisés par diverses associations a été d'autant plus fréquent qu'il correspondait à des modalités et des habitudes d'apprentissage adoptées dans le passé et qui avaient fait déjà leur preuve. L'exploration de l'environnement informel à travers Internet pour avoir accès à l'information plus facilement, a apporté de nouvelles ressources pour apprendre l'anglais ou d'autres langues. Après l'isolement communiste, les relations avec l'Europe ont développé de nouveaux points de vue sur l'enseignement ou l'éducation tout au long de la vie.

Le paysage linguistique roumain ne peut être dissocié de l'histoire du pays qui offre de précieux indices pour expliquer la situation actuelle du statut des langues-cultures et de leur enseignement au niveau européen. En remontant dans le passé récent, une date très importante pour ce qu'on appelle la construction européenne est le 9 mai 1950, le jour où Robert Schumann – alors ministre des Affaires étrangères – présentait la déclaration considérée comme l'acte de naissance de l'Union Européenne. Il s'agissait d'une proposition d'organisation de l'Europe dont

[30] On est passé du modèle 4 ans de licence et 2 ans de master à 3 ans de licence et 2 ans de master.

[31] Une des conditions pour accéder à des programmes d'échanges est la connaissance de l'anglais et/ou de la langue du pays où la mobilité a lieu.

la raison principale était la maintenance de la paix durable en Europe. À l'origine, l'Union Européenne renvoyait surtout à un concept économique[32] mais sa constitution a mis en discussion la place des langues-cultures dans les pays membres: la découverte et la reconnaissance des langues dans un contexte plus large, la reconnaissance de l'importance du savoir linguistique dans la mobilité des individus pour différentes raisons: économiques, politiques, sociales ou culturelles.

L'objectif principal de la Communauté économique européenne (CEE) était « d'établir les fondements d'une union sans cesse plus étroite entre les peuples européens » et « d'assurer par une action commune le progrès économique et social en éliminant les barrières qui divisent l'Europe ». Le programme conçu pour atteindre ces objectifs incluait la création d'une union douanière assortie d'un tarif extérieur commun, des politiques communes en matière d'agriculture, de transports et de commerce extérieur et des possibilités d'adhésion à la CEE pour d'autres Etats européens.[33] Toutes ces finalités supposaient des stratégies de communication entre les membres européens, le développement des savoirs de communication et des actions communes. Le premier projet de langues vivantes (1963-1972) visait « international co-operation on audio-visual methods and the development of applied linguistics »[34] et les démarches suivantes (Threshold Level / Niveau Seuil) touchaient l'apprentissage des langues dans l'éducation des adultes. Ce modèle notionnel et fonctionnel désignait ce qu'un apprenant doit savoir dans son usage indépendant d'une langue étrangère. Les projets d'apprentissage des langues ont été menés pour faciliter la communication dans les échanges économiques. En revanche, le contact avec les cultures correspondant aux langues apprises n'était pas spontané dans la mesure où les méthodologies fonctionnelles notionnelles mettaient avant tout l'accent sur l'apprentissage des fonctions langagières comme saluer, demander des informations, donner des ordres, etc.

La Roumanie a été le premier pays de l'Europe centrale et orientale à avoir eu des relations officielles avec la Communauté Européenne. À partir de 1974, le pays a signé des accords qui envisageaient surtout les relations commerciales. Pour résumer, la période communiste annonçait déjà l'émergence des contacts économiques, même s'ils étaient assez faibles, avec le contexte européen. Le réseau de contacts a été progressivement développé avec la reconnaissance *de facto* de la CEE en 1980 et, plus soutenu, à partir de 1990 quand le gouvernement roumain met en place un projet de relations diplomatiques entre la Roumanie et l'Union européenne.

Les échanges économiques qui ont constitué la base de la construction économique ont offert de la même manière des conditions favorables pour la mise en place de relations sociales, linguistiques entre les citoyens des pays de l'Union Européenne. De ce fait, ces relations ont eu des effets sur les cultures aussi. La culture est au cœur de toute activité (Demorgon, 1996), elle concerne même les pratiques les plus quotidiennes. De plus, cette perspective peut tout aussi bien être étendue à d'autres finalités de la construction européenne, notamment l'encouragement des politiques linguistiques et culturelles communes. Comme le résume Demorgon, « il peut partout y

[32] La mise en commun des ressources du charbon et de l'acier (le matériau de base pour la fabrication des armements) des pays européens constituait les prémisses d'une fédération européenne et éloignait le péril d'une éventuelle guerre en Europe. Voir aussi le nom initial : La Communauté européenne du charbon et de l'acier (avril 1951).
[33] Informations trouvées sur http://www.ena.lu/.
[34] Voir http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_EN.asp.

avoir culture ou inculture. Et donc aussi dans le religieux, le politique et l'économique. » (ibid., p. 11) Le travail et la complexité des structures sociales qui se construisent autour de cette activité peuvent être des sources du culturel vu que « le caractère culturel d'une conduite ou d'un produit, à un moment donné, n'est pas toujours évident. » (ibid., p.11)

Les phénomènes sociaux et culturels[35] engendrés par la construction européenne ont mis en discussion de nouveaux concepts, tels que *pluriculturel*, *multiculturel*, *plurilinguisme*. On parle aujourd'hui des langues-cultures de l'Union Européenne, d'un nouveau cadre d'apprentissage et d'enseignement de langues[36] avec la promotion du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, de la (re)découverte et de la protection des langues régionales et minoritaires, de politiques linguistiques européennes, de l'éducation tout au long de la vie, de projets culturels communs, des organismes européens qui s'attachent à protéger et à promouvoir les langues[37], etc. – autant de repères qui attestent le statut privilégié des langues-cultures dans le paysage européen. Ces démarches ont aussi influencé le domaine de l'apprentissage des langues en Roumanie. Les projets d'échange avec d'autres pays visent tant le public scolaire que les enseignants. De plus, en Banat, on assiste à une ouverture et un enrichissement des échanges entre les minorités nationales et les pays voisins, la Serbie ou la Hongrie.

Dans ce cadre des politiques linguistiques européennes, l'apprentissage formel des langues en Roumanie a progressivement reconsidéré les programmes d'enseignement, en incluant plusieurs langues étrangères à partir de l'école primaire, avec des statuts différents, à savoir langue optionnelle ou obligatoire. L'introduction de l'épreuve de langue étrangère dans le programme de baccalauréat constitue un autre indicateur de cette volonté de se plier aux démarches éducatives européennes. Il s'agit d'une épreuve orale qui évalue prioritairement les compétences d'expression orale des élèves. Dans le cas des sections littéraires, on a introduit aussi une épreuve écrite en langue étrangère visant ainsi surtout les compétences d'expression écrite.

D'autre part, les lycées où l'enseignement est dispensé dans une langue minoritaire, le

---

[35] On fait référence dans ce cas aux adhésions successives de nouveaux pays et aux changements qui s'ensuivent : accords économiques, mobilités sociales (scolaires, professionnelles, etc.) et culturelles (des projets ou échanges). À la suite du Second « Summit of the Council of Europe » (1997), des activités spécifiques ont été mises en place pour aider les autorités nationales à promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturel, et pour attirer l'attention du public sur le rôle des langues dans la construction d'une identité européenne. Plus tard, les préparations pour la « European Year of Languages » (2001) ont conduit au lancement officiel du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et du Portofolio européen des langues.

[36] « …**l'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (CECRL, 1.3, p.11)
« Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. […] Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle même interagissant avec d'autres composantes. » (p.12)

[37] Voir l'Observatoire du plurilinguisme (OEP) dont les actions peuvent être consultées sur http://plurilinguisme.europe-avenir.com/.

serbe, le hongrois ou l'allemand, le baccalauréat contient aussi une épreuve obligatoire sur cette langue. De ce fait, le système d'évaluation montre une prise en compte concrète des compétences linguistiques des élèves.

L'introduction de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle représente le passage vers une nouvelle phase dans l'enseignement des langues parce qu'elle implique une évolution décisive au moins à trois niveaux : du statut des langues, de la notion de « compétence » et de la notion d' «apprenant ». La prise en compte de ces trois facteurs est particulièrement utile à cette problématique, compte tenu du fait que les apprentissages informels se développent dans un environnement linguistique et culturel plus distinct que l'environnement formel. En raison de la spécificité plurilingue de la région du Banat, les contacts de l'apprenant avec plusieurs langues sont facilités dans l'environnement informel, créant de la sorte de nombreuses possibilités de développement ou d'émergence de compétences linguistiques que l'analyse du corpus s'attachera à repérer et à analyser.

La communication a constitué depuis longtemps (depuis les années 1970) un objectif central de l'apprentissage des langues, mais elle était jusque-là conçue comme une compétence divisée en sous-compétences, chacune étant enseignée et évaluée séparément. L'intégration de l'activité langagière d'interaction sociale[38] montre l'importance de l'emploi complémentaire des stratégies de production et de réception au cours de l'interaction. Les exemples d'activités interactives données par le CECRL incluent les échanges courants, la négociation, les discussions formelles ou informelles. Dans un contexte particulièrement riche du point de vue linguistique, le contact avec des individus qui parlent une autre langue est plus fréquent et le développent de la compétence d'interaction devient un objectif très important.

La compétence plurilingue et pluriculturelle va de pair avec le contexte de l'Union Européenne en tant qu'espace favorable aux rencontres linguistiques et culturelles des individus engagés dans des activités politiques, économiques et culturelles. La notion de plurilinguisme a été explorée dès 1997 dans l'analyse préparatoire au *Cadre*[39], de D. Coste, D. Moore et G. Zarate et elle est définie comme

> la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas la superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (1997 : 12)

[38] « Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. » (CECRL, 4.4.3, 60)

[39] Le terme fait référence à l'ensemble de l'approche exprimé dans le document publié par le Conseil de l'Europe sous le titre de *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*, désormais CECRL ou le Cadre.

La compétence plurilingue et pluriculturelle, telle qu'elle a été définie par le *Cadre,* a été développée dans le Banat depuis quelques siècles et surtout dans l'environnement informel. Il s'agissait plutôt d'une forme naturelle de collaboration et négociation sociale qui impliquait parfois l'usage de plusieurs langues ou l'emploi de formes linguistiques hybrides dont le seul but était la communication. Compte tenu de cette tradition plurilingue et pluriculturelle, les Banatais possèdent des compétences d'interaction sociale utilisées constamment dans la vie quotidienne même si la construction ou/et le développement de ces compétences ne sont pas prises en compte par les programmes ou les manuels scolaires.

Dans cette perspective, l'apprenant devient un acteur social qui met en valeur son répertoire linguistique dans des contextes culturels différents. Par ailleurs, cette définition converge avec cette problématique puisqu'elle met en exergue le répertoire linguistique que l'apprenant/acteur social développe non seulement au cours de l'apprentissage formel mais aussi au cours de ses expériences et de ses interactions sociales, c'est-à-dire au cours de l'apprentissage informel.

Le contact avec ces contextes d'apprentissage peut se faire au niveau national ou en dehors du pays d'origine. La multitude d'échanges avec des personnes appartenant à d'autres cultures favorise aussi le développement des compétences plurielles tandis que les sources de l'apprentissage varient entre l'environnement formel, informel ou l'entre deux. Ce point d'ancrage de l'apprentissage informel est lié non seulement à la richesse des situations d'apprentissage avec lesquelles l'apprenant entre en contact mais aussi à l'émergence des identités complexes que ces échanges peuvent entraîner. Même s'il y a des personnes qui possèdent cette compétence plurilingue, par leur contexte de vie ou de travail, l'apprentissage linguistique des langues dans l'environnement formel a des difficultés à en tenir compte[40]. La région du Banat, pour les raisons développées ci-dessus a toujours eu un pourcentage démographique significatif de personnes qui possèdent des compétences plurilingues grâce à son évolution géographique et historique. Malgré leur nombre en diminution, il y a encore des individus dont le répertoire langagier comprend plusieurs langues apprises dans le cadre familial, scolaire ou extrascolaire. La nouveauté apportée par le Cadre et par les démarches éducatives européennes demeure dans l'initiative qui vise la prise de conscience et la reconnaissance de cette compétence développée au cours de l'apprentissage informel.

Après 1989, le statut des langues a été remis en question, et des modifications ont été apportées au système d'enseignement. La nouvelle Constitution de 1991 était axée sur deux volets : d'une part, la langue officielle et, d'autre part, les langues des minorités en relation avec leur emploi en Roumanie. Comme le proclame l'article 13, le roumain est la langue officielle de la Roumanie. Cependant, les articles 6 et 32 de la Constitution de 1991 reconnaissent aux minorités nationales le droit d'employer librement leur langue. On note une prise de conscience, au niveau institutionnel, de l'importance de la reconnaissance des langues présentes par ailleurs dans la vie quotidienne et employées par des individus appartenant aux nationalités étrangères. Ainsi, les organismes gouvernementaux deviennent plus sensibles à la situation des minorités nationales.

[40] Les résultats de notre recherche de master ont mis en évidence que les programmes de langues au collège ne prennent pas en compte la dimension plurilingue de l'apprentissage.

Il existe une série de documents officiels[41] sur le statut des langues, officielle et minoritaires, en Roumanie mais, au cours des dernières décennies, le pays a aussi signé de nombreux traités[42] qui sont autant de preuves de la sensibilisation du gouvernement à l'égard de la place et l'importance des langues minoritaires dans le contexte linguistique du pays.

Les politiques linguistiques des deux dernières décennies ont prioritairement visé deux aspects: le premier concernant la mise en valeur et la reconnaissance des langues minoritaires, et le deuxième sur l'importance de l'enseignement des langues vivantes dans les établissements scolaires, à partir du plus jeune âge. La réforme du système éducatif roumain, qui a connu une véritable intensification entre 1997 et 2000, est placée sous le signe d'un changement d'orientation. Il a évolué d'un modèle éducatif ethnocentrique[43] vers un autre plus flexible, plus réceptif aux caractéristiques de la communauté linguistique roumaine et notamment de la région du Banat, parfois plurilingue et pluriculturelle ou avec des membres bi/tri/plurilingues.

En ce qui concerne la situation de l'enseignement des langues-cultures en Roumanie, deux volets peuvent être identifiés. Un premier est l'enseignement de la langue officielle, notamment le roumain, qui est enseigné dans les établissements publics à partir de l'école maternelle. Les heures consacrées à l'enseignement du roumain dans le cycle primaire varient : 7-8 heures en CE1 et CE2, 5-7 heures en CM1 et CM2, 5 heures en 6e et 4 heures dans les trois dernières classes du collège.[44]

Un deuxième volet est constitué par les citoyens appartenant aux minorités nationales. Ces derniers ont la possibilité d'étudier leur langue maternelle dans l'ensemble des établissements d'enseignement public. En effet, pour les langues des minorités nationales, il existe des programmes spéciaux dans lesquels on peut trouver les contenus d'enseignement/apprentissage et

---

[41] La Constitution de la Roumanie (le 8 décembre 1991), la Décision n° 137 du gouvernement de la Roumanie (le avril 1993, modifiée en 1997 et 2001), la Loi de l'Education n° 84/ 1995 (modifiée en 1997 et republiée en 1997 et 1999) ; plusieurs ordres ministériaux comme l'Ordre n° 4646 du 23 septembre 1998, l'Ordre n° 3533 du 31 mars 1999, l'Ordre n°3113 du 31 janvier 2000, la Notification du Ministère de l'Education Nationale n° 27804 du 1er mars 2000, la Loi n° 215 du 23 avril 2001 (sur l'administration publique locale), la Décision n° 430 du 16 mai 2001 (concernant l'approbation de la stratégie du gouvernement roumain pour l'amélioration de la situation des Tsiganes).

[42] *The Document of the Copenhagen Reunion of the Conference on Human Dimension of CSCE*, le 29 juin, 1990; *The Paris Chart for a New Europe*, le 21 novembre, 1990; *The European Charter for Minority or Regional Languages*, le 5 novembre, 1992 (CoE); *The Treaty between Romania and the Federal Republic of Germany regarding the cooperation and partnership in Europe*, ratifié le 6 septembre, 1992; *Framework Convention for the Protection of National Minorities*, 1er février, 1995 (CoE): la Roumanie a été le premier Etat qui a signé le document le 11 mai 1995; *Treaty of Understanding, Cooperation and Good Vicinity between Romania and the Hungarian Republic*, le 16 septembre, 1996; *The Treaty regarding the Relations of Good Vicinity and Cooperation between Romania and Ukraine*, le 3 mai,1997, etc.

[43] Le modèle ethnocentrique antérieur plaçait l'enseignement-apprentissage du russe au cœur de toute approche d'apprentissage, en minimalisant aussi l'intérêt pour les autres langues vivantes.

[44] L'enseignement roumain est organisé sur des différents niveaux, assurant ainsi la cohérence et la continuité de l'éducation en conformité avec les particularités d'âge et individuelles des enfants. Le système national roumain d'enseignement présente plusieurs niveaux :

1. enseignement préscolaire (3 ans)
2. enseignement primaire (5 ans – classe préparatoire, qui correspond au niveau CP de l'enseignement français) ; 1ère classe (CE1), 2e classe (CE2), 3e classe (CM1) et 4e classe (CM2);
3. enseignement secondaire (collège – 4 ans et lycée 4-5 ans) ;
4. enseignement post-secondaire (après le lycée) ;
5. enseignement supérieur.

Pour faciliter la compréhension des analyses, j'emploierai ici les équivalents français des classes roumaines.

les compétences afférentes.

Conformément à l'article 32 de la Constitution[45] et aux dispositions de la *Loi sur l'éducation*[46] (2011), l'article 45 (1) prévoit que les personnes appartenant aux minorités nationales ont le droit d'étudier dans leur langue maternelle à tous les niveaux et formes de l'enseignement secondaire dans les conditions précisées par la loi. Dans le prolongement de ces informations, la même loi (2) précise qu'en fonction des besoins locaux, il est possible d'organiser des groupes, des classes, des sections ou des écoles où l'enseignement est dispensé dans les langues des minorités nationales.

Par ailleurs, il est aussi précisé que tout citoyen/élève de l'Union Européenne ou de la Confédération Suisse a le droit de suivre les formes d'enseignement en roumain, dans les langues des minorités nationales ou dans une langue de circulation internationale. Ainsi, les dispositions de la loi pour les dispositifs d'enseignement apprentissage tiennent compte de la spécificité plurilingue héritée du passé et de son renforcement aujourd'hui dans le cadre de l'Unité Européenne et de la mondialisation. Elles facilitent la diversité linguistique dans l'environnement formel et sur l'ensemble du territoire du pays.

Les écoles primaires en langue minoritaire sont peu nombreuses en raison du nombre réduit d'élèves appartenant à certaines communautés linguistiques, à l'exception de la minorité hongroise de Transylvanie, à savoir les départements de Harghita et Covasna. Dans les écoles secondaires, la seule minorité qui peut recevoir un enseignement dans sa langue à condition de résider dans une agglomération où elle est en nombre suffisant est la minorité hongroise. L'enseignement du roumain reste pourtant obligatoire dans tous les cas, tant pour les élèves du primaire que pour ceux du secondaire.

Dans la région du Banat, à la suite d'une diminution des personnes appartenant aux minorités nationales, il y a moins de classes dont l'enseignement est dispensé en serbe, hongrois, allemand ou bulgare. Ces situations sont enregistrées surtout dans les villages où les représentants de ces communautés ethniques sont majoritaires ou plus nombreux. Mon étude n'envisage cependant pas l'apprentissage de l'anglais dans les établissements dont la langue d'enseignement est une des langues de minorités nationales parce qu'il s'agit de cas isolés dans l'environnement formel. Ce qui fait que ces langues survivent plutôt dans l'environnement informel, c'est-à-dire dans les communautés familiales.

1.3.2 Le cas de l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans la région du Banat

Les années d'après 1989 ont été fortement marquées par l'essor de l'anglais, qui est devenu la langue la plus enseignée, apprise, demandée tant à l'école que dans la vie professionnelle ou personnelle des Roumains. Après la chute du régime communiste et l'ouverture des frontières, les

[45] Voir annexe 2 (page 346) et annexe 3 (347).

[46] Consultable sur le site du Ministère de l'Education, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport, http://www.edu.ro/index.php, consulté le 31 mai 2012 (site en roumain).

Roumains ont finalement eu la liberté d'entrer en contact avec les Européens. Par conséquent, l'anglais est devenu l'outil de communication qui garantissait l'existence et la permanence des relations internationales. Les roumains auraient pu aussi choisir l'allemand ou l'espagnol, mais le choix de l'anglais lié aux échanges européens et à la mondialisation a déterminé la suprématie de l'anglais en Roumanie.

Dans le Banat aussi l'anglais est reconnu à l'unanimité la langue étrangère la plus sollicitée tant au niveau professionnel, tout emploi réclamant des connaissances d'anglais, qu'au niveau éducatif, car l'enseignement-apprentissage de l'anglais commence très tôt, voire à la maternelle. La culture est intégrée à l'enseignement apprentissage vu qu'on est confronté à une complexité des formes. L'ouverture vers l'Union européenne et la mobilité des personnes (pour des raisons de travail, d'étude, de loisir, etc.) est devenue synonyme de la sensibilisation des Roumains envers l'anglais européen. De manière analogue, les personnes étrangères qui viennent en Roumanie utilisent leur manière propre de parler l'anglais.

À ce moment, l'apprenant en anglais se trouve au croisement de différentes perceptions et de différents usages de l'anglais : la langue apprise en milieu scolaire, selon des programmes et des textes officiels, et l'anglais dans son expression plus libre dans l'environnement informel, avec des maladresses ou des incohérences. La question qui se pose est celle du processus d'apprentissage, d'un parcours qui inclut aussi bien l'apprentissage informel, non-formel et formel dans le contexte transculturel du Banat qui correspond bien à la définition du concept de transculturalité élaborée par Welsch (1999 : 205) : « the concept of transculturality sketches a different picture of the relation between cultures. Not one of isolation and of conflict, but one of entanglement, intermixing and commonness. It promotes not separation, but exchange and interaction. » Et la réponse renvoie ainsi au début de notre réflexion sur le contexte, notamment au concept d'hybridation linguistique qui, dans ce cas, devient une hybridation des niveaux de la langue dans le répertoire langagier des individus.

En ce qui concerne les modalités d'apprentissage formel de l'anglais dans le Banat, elles sont soumises aux documents et programmes officiels élaborées au niveau national. L'ordonnance ministérielle n° 4184 du 04.08.1999 sur l'acceptation du curriculum scolaire pour les langues modernes au collège propose l'enseignement des langues modernes suivantes : l'anglais, le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol et le russe. Deux ans après, un autre document, l'ordonnance ministérielle n° 3638 du 11.04.2001 propose le plan cadre pour les langues modernes (L1 et L2[47]) à l'école primaire et au collège :

- L'enseignement de la L1 commence au CM1 et continue jusqu'à la 3e avec une fréquence de 2 ou 3 heures par semaine.
- L'enseignement de la L2 commence en 6e et continue jusqu'à la 3e avec une fréquence de 2 heures par semaine.

[47] Il convient d'expliciter quelques notions terminologiques spécifiques au système d'enseignement roumain. On utilise « langues modernes » pour désigner les « langue vivantes » de la littérature didactique française. La L1 et la L2 correspondent aux langues étrangères enseignées en Roumanie, la LM désignant la langue maternelle. Toutefois, je vais utiliser la terminologie française dans les analyses à suivre, notamment L1 pour la langue maternelle et L2 pour la première langue vivante.

Il faut aussi mentionner que la L1 peut être enseignée à partir de l'école maternelle et du CE1 en tant que matière optionnelle jusqu'au CM1. De plus, l'apprentissage formel de l'anglais à l'école maternelle, par des démarches d'enseignement sont moins conventionnelles et plus ludiques, en vérifiant ses effets sur le développement de la biographie langagière des élèves à travers l'analyse de questionnaires et d'entretiens.

Sélectionnons ici quelques précisions des programmes scolaires d'anglais, acceptés par l'arrêté du ministre du 2009[48] :

- l'intérêt d'élaborer des contenus de l'enseignement d'enseignement en fonction des besoins de communication de l'apprenant ;
- le rapprochement progressif, dès le premier apprentissage de l'anglais, aux niveaux de performance du *Cadre européen commun de référence pour les langues* ;
- l'assurance de la continuité et de la progression d'une classe à l'autre tout en prenant en compte les objectifs des cycles de scolarité.

Il convient de préciser qu'à la fin du collège, les élèves sont censés avoir atteint le niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le document sur les paramètres d'évaluation pour l'anglais mentionne les indicateurs pour l'évaluation de l'oral et de l'écrit susceptibles d'être atteints à la fin du collège. Néanmoins, les apports éventuels de l'apprentissage informel n'y sont pas mentionnés alors qu'ils sont clairement évoqués dans le Cadre Européen. L'analyse du corpus effectuée dans le dernier chapitre de cette thèse contribuera à étudier les savoirs et savoir-faire développés dans l'apprentissage-enseignement informel.

De plus, l'analyse des programmes scolaires d'anglais, et des langues, pour le collège[49] montre qu'ils ne prennent pas en compte l'apprentissage des langues dans une perspective plurilingue, mais plutôt d'une façon isolée. Les nouveaux programmes de 2008 introduisent la nécessité d'intégrer l'apprentissage de l'anglais dans des approches inter et trans-disciplinaires à l'intérieur du domaine curriculaire « Langue et communication ». De plus, l'apprentissage de l'anglais doit assurer le transfert de toutes les compétences-clé[50]. Ce faisant, ces programmes prennent en compte, quoique d'une manière implicite, l'apprentissage informel. Par ailleurs, certains élèves font déjà des transferts, d'une façon naturelle et inconsciente, même avant l'entrée à l'école ou en dehors de l'école, leur niveau n'étant plus compatible avec celui qui est requis par l'apprentissage formel.

Si l'analyse des programmes scolaires de 2008 pour l'anglais et le français montre que les suggestions du Cadre sont mentionnées dans le préambule des documents officiels, ces

---

[48] La note de présentation complète se trouve dans l'annexe 4 (page 348) et annexe 5 (page 351).

[49] Étude menée en 2008.

[50]En prenant en compte la *Recommandation du Parlement Européen et du Conseil de l'Union Européenne concernant les compétences-clé dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie* (2006/962/EC), le profil de formation européen du collégien est conçu autour des compétences-clé suivantes : communication en langue maternelle, communication en langues vivantes, compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologies, compétence digitale, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, initiative et entreprenariat, sensibilisation et expression culturelle. (Ma traduction)

programmes ne font aucune référence aux nouvelles compétences comme la compétence d'interaction. Il faut alors vérifier si les instructions des nouveaux programmes de 2009 sont prises en compte dans les manuels scolaires et dans la pratique enseignante.

L'importance de ces trois types d'apprentissage dans les représentations des enseignants de langues vivantes en Roumanie et dans leur formation apporte un éclairage complémentaire à ma réflexion. Les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants dans ma recherche de Master (2008) ont montré que la nouvelle génération d'enseignants, bénéficiaires de programmes de formation à l'étranger, établit des relations entre l'enseignement de la langue maternelle et de la langue étrangère et qu'ils prennent appui sur les compétences linguistiques des élèves acquises dans le contexte informel. Les réponses des jeunes enseignants montrent leur préoccupation d'adapter les politiques européennes au système éducatif roumain en tenant compte des particularités de son contexte. Elles font aussi apparaître l'intérêt d'une négociation entre l'apprentissage des langues dans le passé, la situation actuelle et les projets d'avenir pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage formel. Cette négociation suppose donc que l'on étudie le rôle de l'apprentissage non-formel et informel et le type de relations, de continuité ou de rupture, entre ces trois modalités d'apprentissage linguistique puisqu'elles font partie intégrante, comme je l'ai démontré précédemment du contexte d'apprentissage roumain et notamment dans la région du Banat.

La place donnée aux apprentissages formels, non-formels et informels dans la formation de enseignants de langues vivantes et notamment des enseignants d'anglais a également des effets sur l'importance que les enseignants leur accorderont dans leur pratique et par conséquent fait partie de ma réflexion. Jusqu'en 2008, les futurs enseignants d'anglais suivaient un parcours universitaire complexe basé sur des connaissances disciplinaires : cours de langue, de culture et de civilisation de la langue vivante choisie, et des cours de psychopédagogie intégrant la didactique des langues concernées. La pratique pédagogique prenait la forme d'un stage à la fin de la formation. Ce stage se déroulait pendant la troisième année d'études, réparti sur les deux semestres, à raison de trois heures par semaine. Le stage comprenait une composante d'observation de classes de langue et une composante d'enseignement. Au cours de cette période, les études approfondies ou le Master étaient optionnels, l'étudiant pouvait enseigner avec son diplôme de licence en lettres, mention langues - anglais. Il convient aussi de préciser que la formation concernant la didactique des langues des futurs enseignants était assurée par le département de langues correspondant.

Deux aspects sont particulièrement importants par rapport à notre problématique. La formation des enseignants était centrée sur l'apprentissage d'une seule langue et ne tenait pas compte du contexte plurilingue dans lequel elle serait enseignée, elle était essentiellement théorique puisque la formation en psychopédagogie et didactique précédait la partie pratique. De ce fait, la formation était organisée selon une logique consécutive. La spécificité du contexte n'était pas véritablement intégrée dans la pratique enseignante. L'accent était mis sur l'enseignement de chaque langue sans prendre en considération les autres langues de l'élève, la formation des enseignants n'intégrait donc pas la spécificité linguistique de la région.

Dans le prolongement de l'implémentation du système LMD[51] dans l'enseignement universitaire roumain, un nouveau programme d'études psychopédagogiques a été introduit en conformité avec l'arrêté du Ministre 4316/03.06.2008[52]. Selon ces réglementations, les licenciés peuvent occuper des postes dans l'enseignement à condition qu'ils aient suivi le programme d'études psychopédagogiques offert uniquement par les Départements de Formation des Enseignants[53] (DPPD) des établissements d'enseignement supérieur reconnus.

La certification pour le métier d'enseignant en anglais peut être obtenue à deux niveaux :

- le Niveau I (initiation) confère aux licenciés le droit d'occuper des postes dans l'enseignement secondaire obligatoire (école primaire et collège) à condition qu'ils accumulent un minimum de 30 crédits transférables dans ce programme d'études.
- le Niveau II (approfondissement) permet aux licenciés de postuler pour des postes au lycée et à l'université à condition qu'ils obtiennent un minimum de 60 crédits transférables du programme mentionné ci-dessus et qu'ils terminent également un programme de Master dans le même domaine que celui du diplôme de licence.[54]

Dans le cas de la région du Banat qui représente le contexte de ma recherche, la formation des enseignants d'anglais est assurée par des départements de langues dans deux universités : l'université de l'Ouest et l'université Polytechnique. Actuellement, les étudiants en anglais peuvent choisir cette langue comme langue majeure ou mineure[55] dans des filières philologiques ou non-philologiques. Dans le premier cas, on rencontre les configurations suivantes : anglais, comme langue majeure, et roumain ou une autre langue vivante comme langue mineure, ou roumain / autre langue vivante et anglais en tant que spécialisation secondaire. Dans le deuxième cas, l'enseignement de l'anglais est associé aux spécialités comme le journalisme, la géographie, l'histoire ou la théologie. Pour conclure, les licenciés des deux catégories peuvent postuler dans l'enseignement à condition qu'ils suivent aussi les cours de la formation des enseignants assurée par le département autorisé. Ainsi l'analyse rapide du nouveau cursus de formation des enseignants de langue fait ressortir la volonté des instances institutionnelles d'inscrire la réforme de formation dans le cadre des politiques éducatives européennes, de confirmer le statut privilégié de l'anglais et d'assurer l'intégration d'une composante psychopédagogique. Néanmoins, l'intérêt de tenir compte du contexte d'enseignement apprentissage et notamment du répertoire langagier des élèves dans la région du Banat n'est pas explicité même si la présence d'une majeure et d'une mineure dans le cursus de formation et les perceptions des jeunes enseignants concernant l'enseignement

[51] Le système LMD (Licence – Master – Doctorat) propose une formation répartie comme suit : trois ans d'études finalisées avec un diplôme de type licence, deux années de master et trois années d'études doctorales.

[52] Consultable sur http://www.dppd.uvt.ro/upload/pdf/omect-nr-4316-din-03-06-2008.pdf (document en roumain), consulté le 1er juin 2012.

[53] Ma traduction. En original, Departamentele pentru Pregătirea Personalului Didactic.

[54] Voir les annexes attachées à l'ordre sous-mentionné : http://www.dppd.uvt.ro/upload/pdf/anexele-1-2-3-3b-4-la-OM-nr-4316-din-03-06-2008.pdf (consulté le 1er juin 2012).

[55] Il faut expliquer que les adjectifs « majeur » et « mineur » sont, dans ce cas, seulement une indication hiérarchique étant donné le fait que les enseignants suivent une formation universitaire parallèle et identique dans les deux langues, du point de vue qualitatif et quantitatif.

des langues vivantes, évoquées précédemment, sont des facteurs qui peuvent contribuer.

L'apprentissage formel de l'anglais n'est pas la seule modalité d'apprentissage pour les élèves du Banat. Compte tenu du contexte particulièrement ouvert aux langues et cultures de la région, les modalités d'apprentissage informel des langues est déjà une tradition bien ancrée. Ainsi, l'apprentissage de l'anglais se situe dans un contexte plurilingue marqué par le développement de langues minoritaires diversifiées analysé dans les parties précédentes. Actuellement, même si les langues des minorités nationales n'ont plus la même importance qu'auparavant, elles font encore partie du répertoire linguistique des Banatais. Les résultats de mon master ont démontré que le serbe, le hongrois ou l'allemand sont encore parlés surtout par les membres de la 3e génération (Coroamă, 2008 : 123) parce que l'anglais devient plus important en tant que langue de communication que les langues connues ou parlées par les membres de la famille. Le recul de ces langues minoritaires est une conséquence du changement de leur statut dans la mesure où elles ne représentent plus un pouvoir linguistique au niveau économique. Néanmoins, cela ne diminue pas leur importance en tant qu'éléments constitutifs de l'environnement transculturel de la région. Leur permanence dans cet espace a contribué à la construction d'une culture régionale tolérante et ouverte aux autres langues-cultures qui s'y sont installées ultérieurement.

La région du Banat et la ville de Timişoara sont devenus des lieux de rencontres des langues et des cultures différentes. L'arrivée des étudiants étrangers grâce aux programmes européens, la mobilité des investisseurs étrangers ou des professionnels qui y habitent temporairement ont un impact incontestable sur l'enrichissement de cet espace dont le potentiel interculturel naturel s'est développé au cours du temps. La mobilité des individus implique des évolutions au niveau communicationnel et linguistique. Les individus qui arrivent sont porteurs de savoirs linguistiques et culturels qui contribuent à l'enrichissement du répertoire plurilingue de la région. Même si ces mobilités ne débouchent pas sur un apprentissage approfondi des langues, de type formel de la langue, elles créent des conditions favorables aux contacts informels des langues et des cultures grâce à des rencontres non conventionnelles dans le monde des affaires ou des participations à la communauté étudiante et à la vie de la société urbaine pour les nouveaux arrivants. Grâce aux mobilités, les jeunes comme les adultes ont la possibilité d'apprendre des langues et/ou de développer des compétences linguistiques le plus souvent partielles.

Une étude exploratoire sur les univers de croyances d'un groupe de collégiens de Timişoara (Coroamă, 2011) concernant leurs perceptions des langues vivantes, a mis en évidence le statut spécifique de l'anglais par rapport aux autres langues vivantes, son apprentissage est privilégié dans l'environnement formel et informel. Sa pratique s'est également développée dans l'environnement formel et informel grâce aux technologies de l'information et de la communication, la télévision ou la radio. Cette étude a également fait ressortir leur autonomie dans le domaine de l'apprentissage de l'anglais en mettant en évidence leur recherche d'occasions de les pratiquer et de possibilités de développer leur compétence plurilingue en s'en servant dans des situations de vie réelles. En ce qui concerne les autres langues mentionnées par les élèves, on peut supposer que leur apprentissage a été dévalorisé en raison de l'importance accrue accordée à l'anglais.

L'influence économique mondiale de la langue anglaise a contribué à son expansion tant dans l'économie que dans l'éducation. Elle nourrit ou enrichit la transculturalité de cet espace. Le statut de l'anglais à l'école (réglementée par des documents officiels) ainsi que la diversification des pratiques informelles d'apprentissage de l'anglais en dehors de l'école – à travers le cinéma, la télévision, et Internet renforcent encore le rôle grandissant de cette langue.

1.3.3 L'apport des ressources numériques dans un contexte naturellement plurilingue

L'environnement informel recouvre de très nombreuses situations d'apprentissage de l'anglais faisant appel prioritairement aujourd'hui, tout au moins pour les jeunes, aux technologies de l'information comme le suggèrent les réponses des collégiens interrogés au cours de l'étude précitée : « J'apprends l'anglais pour me débrouiller sur Internet », « quand j'apprends des langues étrangères je fais appel à Internet » ou « je retiens des mots quand je joue sur l'ordinateur »56. La prise en compte de cette nouvelle composante du contexte d'apprentissage de l'anglais est très utile pour ma réflexion, parce que l'impact des apprentissages de l'environnement virtuel est une variable particulièrement importante dans l'analyse des apprentissages formel et informel. Les technologies de l'information représentent un support de l'apprentissage non-formel et informel, et je vais vérifier leurs effets sur l'apprentissage de l'anglais à travers l'analyse des données. L'apport massif des nouvelles technologies, Internet, Facebook, blogs, chats, Twitter peut être aussi lié à l'ouverture de la région à l'altérité. La demande des Banatais en matière d'apprentissage de l'anglais a beaucoup évolué avec l'essor de l'environnement virtuel et a bénéficié d'un substrat de pratique plurilingue et pluriculturelle.

Le numérique est une nouvelle ressource dont l'introduction a stimulé l'ouverture linguistique et culturelle du contexte roumain. Le numérique tient une place essentielle dans la vie des jeunes et fait partie intégrante de leurs habitudes et de leurs loisirs. L'enthousiasme que suscitent les pratiques numériques, et la composante affective et identitaire des échanges par les réseaux sociaux jouent ainsi un rôle très important et expliquent l'attachement des jeunes à ces ressources. Leur accès facile et leur évolution permanente stimulent leur attention et leur engagement dans des pratiques qui se différencient des pratiques traditionnelles d'apprentissage.

Ces ressources sont communes aux trois environnements, formel, non-formel et informel, mais elles s'adaptent mieux à l'apprentissage informel en raison de leur nouveauté, de leur flexibilité et du haut degré d'autonomie qu'elles requièrent. La prédominance de l'anglais dans l'ensemble des ressources numériques est aussi liée au rôle qu'ont joué les concepteurs américains dans leur développement.

La spécificité transculturelle et plurilingue des habitants du Banat semble avoir facilité leur capacité adaptative et inversement leur capacité adaptative a contribué à développer leur

[56] Il s'agit des extraits de mon étude de 2009 (voir Coroamă, 2010).

capital transculturel et plurilingue. Certes, il y a des ressemblances et des différences entre les cultures, mais l'adaptation implique la compréhension de ces aspects et la mise en place des actions appropriées. L'adaptation se réfère tant au processus qu'à son résultat, ce qui multiplie les possibles interprétations de ce terme. L'origine de cette dualité sémantique est liée à la rupture épistémologique du XIXe siècle et à l'émergence de la théorie de l'évolution (Simonnet : 2010). Dans le domaine de la psychologie, l'adaptation humaine est définie comme le processus d'interaction continue entre l'homme et l'environnement évolutif dans lequel il se situe : « a complex dynamic that articulates the different actions of the subject, as well as the different processes that enable the emergence of transformation perspectives (Jakubowitcz, 2002). La perspective adaptative met en avant l'importance des relations entre les individus et l'environnement, c'est la raison pour laquelle ma recherche s'inscrit dans une perspective écologique. Dans le contexte banatais, les colonisations et les mobilités des personnes ont eu des conséquences sur l'environnement plurilingue et sur la société pluriculturelle. La transculturalité de l'espace a eu en retour des influences tant sur la population que sur les environnements de vie et d'apprentissage. L'apprentissage de l'anglais dans une visée de communication et d'intégration représente une forme d'adaptation sociale. En parlant une langue propre à une autre culture, on accède à la spécificité de la culture concernée. L'apprentissage du roumain par les Hongrois ou les Serbes a facilité leur accès au marché de travail, dans d'autres communautés et dans leur vie quotidienne. L'adaptation linguistique et culturelle a diminué l'isolement initial des groupes minoritaires et a facilité leur adhésion à une nouvelle communauté.

Pour ma recherche, l'adaptation est une notion très importante, tant au niveau macro-social qu'au niveau micro-social. Les résultats de mon étude sur les univers de croyances des apprenants roumains (Coroamă, 2011) ont montré l'émergence de l'adaptation comme une nouvelle compétence développée par les élèves roumains qui pratiquent les langues dans les environnements formel et informel. Je l'ai définie comme un ensemble de stratégies permettant la gestion des informations disponibles dans des environnements d'apprentissage pluriels où l'apprenant fait des expériences de vie. De plus, cette compétence contribue à l'émergence d'un autre moi résultant de ces interactions. En effet, la compétence adaptative a un effet non seulement sur la réalité linguistique et culturelle des individus mais aussi sur leur construction identitaire. D'autre part, cette nouvelle compétence est étroitement liée non seulement au répertoire linguistique et culturel des individus mais aussi à leur expérience d'apprentissage non-formel et informel puisque "se débrouiller" dans diverses situations linguistiques amène l'individu à faire appel à des ressources et à des stratégies qu'il choisit ou ne choisit pas dans des environnements variés. Dans mon analyse du corpus, je m'attacherai à vérifier les conditions dans lesquelles l'apprenant développe cette compétence, et dans quelle mesure elle fait appel à des ressources, des stratégies ou des langues appartenant aux environnements formel, non-formel et informel.

La diversité linguistique et culturelle particulière de cette région roumaine a favorisé le développement d'un réseau de modalités d'apprentissage des langues qui a des effets sur l'apprentissage de l'anglais. La transculturalité du Banat, résultant de la mise en relation des traits spécifiques aux cultures envisagées, peut avoir aussi des effets rétroactifs sur ces mêmes cultures,

comme l'illustre le schéma suivant :

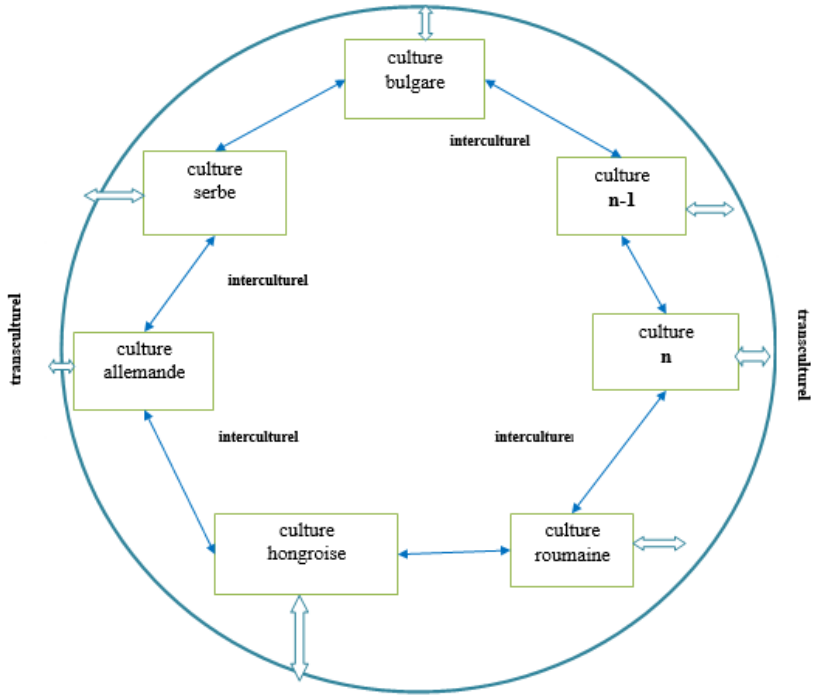


Figure I : Représentation de la dimension transculturelle de la région du Banat

Synthèse des apports du cadre contextuel à la problématique de recherche :

L'analyse du cadre contextuel a mis en évidence les aspects suivants :

- le statut des langues vivantes en Roumanie a connu des changements significatifs au cours du XXe siècle, en passant du modèle français au monopole russe et en favorisant maintenant l'essor de l'anglais ;
- la législation roumaine reconnaît les langues des minorités nationales et la place de l'apprentissage-enseignement de ces langues dans les programmes scolaires ;
- les programmes actuels des langues vivantes sont pensés à la lumière des politiques éducatives européennes sans attribuer de place particulière dans leurs contenus aux apprentissages non-formels et informels ;
- le contexte de ma recherche est représenté par le Banat, une région roumaine caractérisée par une forte dimension transculturelle ;
- l'évolution des conditions historiques, politiques, économique et sociales a contribué au développement d'une population tolérante et accueillante à l'égard des diverses ethnies qui la composent ;
- la richesse et la diversité du répertoire langagier des Banatais est dû premièrement aux contacts des langues présentes dans l'environnement informel ;
- l'apprentissage de l'anglais dans cette région s'inscrit dans cet espace plurilingue, il est obligatoire dans l'environnement formel, et dépend également des savoirs langagiers acquis dans l'environnement informel.

Dans le prolongement de ces considérations portant sur la spécificité du contexte de ma recherche, je me propose d'affiner la réflexion sur les liens entre les apprentissages formels, non-formels et informels dans le chapitre suivant en définissant les concepts clé et en présentant les éléments des théories d'apprentissages qui apportent un éclairage nouveau à ma recherche.

CHAPITRE II - CADRE THEORIQUE

2.1 La place et le rôle de l'apprentissage informel à la lumière des théories sociales de l'éducation

2.2. Les apports des théories de l'émergence à la caractérisation de l'apprentissage formel, informel et non-formel

2.3 Les liens entre la théorie des communautés de pratique et l'approche écologique

2.4 Du sentiment d'efficacité personnelle dans une approche écologique de l'apprentissage de l'anglais

2.5 Conclusions sur le cadre théorique

CHAPITRE II – CADRE THEORIQUE

2.1 La place et le rôle de l'apprentissage informel à la lumière des théories sociales de l'éducation

Nombre d'études et recherches caractérisent et soulignent les points forts et les points faibles de l'enseignement formel. D'autres proposent et évaluent des stratégies d'amélioration, d'efficacité et/ou de réorientation. Les chercheurs en didactique des langues, sciences de l'éducation, psychologie ou sociologie ont analysé les profils des enseignants et les profils des élèves, l'interaction sur laquelle enseignement et apprentissage s'appuient et leur travail conjoint pour atteindre les objectifs proposés. Inversement, l'apprentissage informel en dehors des établissements scolaires a suscité jusqu'à ces dernières années un intérêt plus limité de la part des chercheurs. Néanmoins, les théories sociales de l'éducation se sont attachées, dès le début du 20éme siècle à faire ressortir les spécificités de l'apprentissage informel par rapport à celles de l'apprentissage formel. Elles permettent d'approfondir les processus sur lequel il repose et les savoirs qui peuvent en résulter. Plus récemment, les théories écologiques de l'apprentissage et les théories de l'émergence ont mis l'accent sur le rôle de l'environnement présent et passé sur le processus d'apprentissage.

Les travaux de John Dewey, Josephine Macalister Brew, Ivan Illich et Paulo Freire apportent un éclairage intéressant sur les enjeux des apprentissages formel et informel de l'anglais et les continuités/discontinuités potentielles entre ces modalités d'apprentissage. L'ordre chronologique adopté dans l'analyse de leurs travaux permet de les mettre en relation et de mettre en évidence leur évolution dans le temps.

2.1.1 Les apports de Dewey à la réflexion sur la distinction apprentissage informel/apprentissage formel

2.1.1.1 L'éducation et l'apprentissage informel

John Dewey (1859-1952), philosophe américain, spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie, a été un des représentants majeurs du courant pragmatiste. Selon ce courant philosophique, penser une chose signifie identifier l'ensemble de ses conséquences pratiques parce que seulement ses conséquences peuvent donner un sens à la chose pensée. En s'opposant aux conceptions cartésiennes et rationalistes, il représente une méthode de pensée et une conception du du processus d'éducation tourné vers le réel et dont la validité dépend de leurs effets sur la vie des individus.

La réflexion de Dewey sur l'éducation est une contribution importante à notre recherche puisqu'elle permet d'approfondir la distinction entre l'apprentissage extrascolaire ou apprentissage informel et l'apprentissage scolaire formel. Les éléments saillants de cette réflexion, la primauté de la participation à la vie de la communauté et de l'expérience de vie dans le développement de l'individu, sont les fondements de l'apprentissage informel.

> I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race. This process begins unconsciously almost at birth, and is continually shaping the individual's powers, saturating his consciousness, forming his habits, training his ideas, and arousing his feelings and emotions. Through this unconscious education the individual comes to share in the intellectual and moral resources which humanity has succeeded in getting together. (Dewey, 1987 : 77)

Pour le penseur américain, l'éducation est un processus continu, inconscient au départ, qui commence dès la naissance, dans l'environnement informel et englobe toute l'existence de l'individu. Les dimensions affective et émotionnelle de ce processus sont le plus souvent ignorées par ses prédécesseurs. Dans cette perspective, l'éducation et l'apprentissage informel sont étroitement liés voire se confondent. Le processus d'éducation recouvre pour lui la socialisation et l'apprentissage de nouveaux savoirs « Through these demands he is stimulated …to conceive of himself from the standpoint of the welfare of the group to which he belongs. » (ibid.). L'éducation et l'apprentissage sont étroitement liés au développement de l'individu et à son parcours personnel, social, professionnel. Pour Dewey comme pour Vygotsky, le langage joue un rôle important dans l'éducation, puisque l'individu développe ses capacités dans l'interaction sociale. L'interaction de l'individu avec l'environnement social dont il fait partie est décisive et confirme l'intérêt qu'il accorde à l'apprentissage informel.

> […] the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself. Through these demands he is stimulated to act as a member of a unity, to emerge from his original narrowness of action and feeling and to conceive of himself from the standpoint of the welfare of the group to which he belongs. (ibid.)

Dewey valorise ainsi la dimension sociale de l'apprentissage et ses apports au développement de l'individu. Les situations sociales dont il parle dans la citation précédente font référence au réseau complexe d'expériences que l'individu vit tout au long de sa vie, dans des établissements spécifiques, comme l'école, ou dans la vie quotidienne. Ainsi éducation et apprentissage ne se réduisent à une période limitée de la vie, à une modalité particulière d'apprentissage, elles sont intégrées « tout au long de la vie ». Cette dimension continue de l'éducation rappelée dans le cadre des politiques européennes de l'éducation montre à quel point la pensée de Dewey influence encore la pensée contemporaine sur l'éducation.

Enfin, Dewey définit l'apprentissage informel comme un processus continu qui s'appuie sur l'action, l'expérience et la participation à des interactions sociales et l'inscrit dans des finalités suivantes : « shaping the individual's powers, saturating his consciousness, forming his habits,

training his ideas, and arousing his feelings and emotions » (ibid.) et rappelle qu'il ne peut être dissocié de l'enseignement formel qui s'inscrit dans un processus global d'apprentissage.

2.1.1.2 L'apprentissage formel

L'apprentissage formel fait partie intégrante du processus global d'apprentissage informel. Il se différencie de ce dernier par sa structuration et sa spécialisation :

> the most formal and technical education in the world cannot safely depart from this general process. It can only organize it; or differentiate it in some particular direction. » (ibid. p. 54)

Les objectifs de l'école ne sont pas différents de ceux de l'ensemble du processus d'apprentissage. Cependant, l'école et l'apprentissage formel dont elle est chargée, se distingue de l'apprentissage informel par son efficacité pour les atteindre

> I believe that the school is primarily a social institution…. the school is simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race, and to use his own powers for social ends he carries on in the home, in the neighborhood, or on the play-ground. (Dewey, 1987 : 79)

Il souligne l'aspect social de l'institution scolaire et en définit clairement le rôle : « bringing the child to share in the inherited resources of the race ». L'école n'est pas une fabrication artificielle. Elle reflète le fonctionnement d'une société ; elle est chargée par celle-ci d'en transmettre les ressources et la culture dont font partie le patrimoine linguistique et culturel. Cet objectif, étroitement lié à ma réflexion, il suppose que l'apprentissage formel dans un environnement plurilingue et pluriculturel, comme la région du Banat, l'école, à ses divers niveaux, facilite le développement des ressources linguistiques et culturelles plurielles, présentes.

Selon Dewey, l'école doit refléter la vie comme elle est dans sa diversité, avec toute sa complexité et ses paradoxes :

> [...] I believe that the school must represent present life - life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighbourhood, or on the play-ground. (Dewey, 1987 : 79)

La tâche de l'enseignant est de participer à l'apprentissage de la vie en société en s'appuyant sur son experience et sa maturité: « the teacher's business is simply to determine on the basis of larger experience and riper wisdom, how the discipline of life shall come to the child.» (ibid.) Il partage cette tâche avec les parents et les autres membres de la communauté qui accompagnent l'individu dans ce processus de socialisation et d'apprentissage des droits et des devoirs inhérents à la vie en société.

L'enseignant selon Dewey est un membre de la communauté dont le rôle est « to select the

influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences.» (ibid.) Autrement dit, l'enseignant aide et accompagne l'enfant dans son développement personnel. Si l'on transpose ces analyses à l'apprentissage de l'anglais à l'école, l'enseignant aurait la responsabilité de sensibiliser l'élève à des stratégies d'apprentissage efficaces qui peuvent être adaptées à l'apprentissage informel, par exemple encourager les contacts avec l'anglais et avec ses variantes, langue parlée, langue orale et, aussi, fournir des outils pour que l'élève puisse prendre en charge son apprentissage en dehors de la classe de langue. Le travail personnel peut en être une illustration. L'enseignant charge l'élève de la résolut ion d'une tâche dont les contenus ont été présentés et discutés en classe mais qui supposent une reprise individuelle pour une meilleure assimilation. Même si l'élève n'est plus dans un environnement formel, la tâche fait partie du dispositif élaboré par l'enseignement formel, mais dans ce cas les contraintes ne sont pas les mêmes, expert et apprenants ne sont pas liés par un contrat didactique[57] et l'apprenant est libre de suivre ou de ne pas suivre les conseils de l'expert. L'apprentissage de la langue dans l'environnement informel suppose plutôt l'intervention d'un expert la place de l'enseignant, typiquement associé à l'institution scolaire.

Pour conclure sur le rôle de l'enseignant dans le milieu formel/non-formel/informel il faut souligner que son influence est indexée aux environnements dans lesquels l'apprentissage se déroule. On note également l'importance de la notion d'expert.[58]

2.1.1.3 Les implications de la pensée de Dewey sur ma réflexion

Dans le domaine de l'apprentissage des langues dans la région du Banat, la pensée de Dewey est particulièrement utile parce qu'elle permet d'envisager cet apprentissage comme un processus global et d'inclure dans ce processus les diverses expériences d'apprentissage des langues pour les habitants de cette région et d'approfondir leurs effets. Elle aide ainsi à délimiter les notions d'apprentissage formel, non formel et formel qui structurent ma recherche et les liens entre ces notions.

En raison de sa dimension transculturelle et plurilingue analysée au chapitre, la région du Banat est un environnement particulièrement stimulant pour l'apprentissage des langues qui y sont pratiquées puisqu'il se caractérise par des ressources humaines et matérielles particulièrement favorables à leur apprentissage. Les premiers contacts avec l'anglais se font dans un environnement qui n'est pas scolaire ; la maison, le voisinage, le cercle d'amis ou la rue sont tous des espaces dans lesquels l'anglais peut être pratiqué. Certes, c'est aussi aujourd'hui encore le cas pour les langues

[57] Selon Perrenoud (1991 :71) « le contrat didactique (Brousseau, 1980 ; Schubauer-Leoni, 1988) est l'arrangement implicite ou explicite qui s'établit entre le maître et ses élèves à propos du savoir, de son appropriation et de son évaluation. » Cette notion est plus évidente en classe de langue et dans l'environnement formel compte tenu de le positionnement des participants à l'apprentissage. Néanmoins, le contrat pédagogique peut être soumis à des changements en fonction l'évolution de la relation entre l'apprenant et l'enseignant.

[58] Dans l'environnement informel, l'*expert* est toute personne qui peut assumer des responsabilités d'aide, orientation ou soutien dans la découverte et l'apprentissage de nouveaux contenus ou le développement de diverses compétences.

des minorités nationales comme le serbe, le hongrois ou l'allemand parlées surtout dans le milieu familial dans la région du Banat. Ainsi, l'apprentissage des langues pour les collégiens qui constituent mon échantillon de recherche n'est pas limité au cadre spatial et temporel de l'école. Qu'il s'agisse d'échanges avec des locuteurs anglophones natifs ou non-natifs, d'écoute de chansons, de visionnage de films ou de séries en anglais, la pratique de l'anglais fait partie de leur expérience quotidienne extrascolaire même s'ils n'en sont pas toujours conscients. Les travaux de Dewey soulignent en même temps les motivations pratiques qui sont à l'origine de l'apprentissage informel des langues dans un environnement plurilingue. Dans cette situation, l'apprentissage et la pratique des langues-cultures n'est pas une fin en soi, il répond aux besoins d'échange et de communication « the demands of social situations » émergeant de l'interaction sociale dans la vie quotidienne dans laquelle « language is a social instrument » et « a device for communication » (Dewey, 1987 : 78). La pratique de l'anglais, comme celle des langues minoritaires dans le passé, est étroitement liée au développement des capacités d'action des individus.

Après ou en même temps que les premiers contacts avec les langues ont lieu dans l'environnement informel, l'apprentissage qui se déroule dans les centres culturels, pour les langues minoritaires, dans les écoles de langue et/ou pendant les cours particuliers pour l'anglais, ne fait pas directement partie de l'apprentissage informel sans relever de l'apprentissage scolaire. Il est dispensé par un expert, enseignant ou non et est intentionnel. Il concerne un grand nombre d'apprenants confirmant ainsi l'intérêt des roumains pour les langues étrangères et leur pragmatisme dans le domaine. Il se déroule en dehors du temps et le plus souvent en dehors de l'espace scolaire. L'analyse des données fournies par les élèves de mon échantillon au cours des entretiens permettra de vérifier s'il participe au processus d'apprentissage des langues et d'apprécier la validité de la notion au moins dans cette région et en Roumanie.

Dans la perspective adoptée par Dewey, l'expérience d'apprentissage de l'anglais dans l'environnement scolaire fait également partie du processus global d'apprentissage de l'anglais puisqu'il affirme « the most formal and technical education in the world cannot safely depart from this general process ». Elle contribue à la construction de la capacité langagière générale des élèves et de leur compétence de communication en langue étrangère dont dépend leur participation à l'interaction sociale et leur capacité d'agir. L'importance de l'objectif communicatif dans les textes officiels soulignée précédemment, la place des tâches de compréhension, de production et d'interaction dans les dispositifs d'apprentissage formel illustre le rôle de l'école dans le développement de la compétence de communication. La fréquence des activités orientées vers l'acquisition des savoirs grammaticaux et lexicaux proposées par les manuels et les enseignants montre la préoccupation des acteurs de l'apprentissage formel de donner aux élèves les outils nécessaires à la communication dans la vie quotidienne. Pourtant, la baisse de motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage des langues vivantes, souvent soulignée par les enseignants, pose la question des liens de ces tâches avec la vie réelle « present life - life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the play-ground » indispensables selon Dewey pour créer « new attitudes and new interests » et stimuler les sentiments et les émotions associés à l'apprentissage « raising feelings and emotions ».

Les travaux de Dewey sur l'éducation apportent ainsi des éléments de réponse à la problématique de ma thèse en mettant en évidence la contribution des trois modalités d'apprentissage à un processus unique et continu « a continuing reconstruction of experience » (Dewey, 1987 :67). Ils constituent une base à partir de laquelle il est possible d'envisager les liens potentiels entre ces trois modalités d'apprentissage, l'apprentissage informel, l'apprentissage non-formel et l'apprentissage formel. « The progress is not in the succession of studies but in the development of new attitudes, and new interests in experience » (ibid.). Dans la réflexion de Dewey comme pour d'autres penseurs de la théorie sociale de l'apprentissage, la notion de communauté sociale est une notion importante[59]. La famille, le voisinage, l'école sont des communautés qui contribuent à des degrés divers au développement de l'enfant. Dewey conçoit l'éducation comme un phénomène complexe et continu dans une perspective macro-sociale. La notion de communauté est reprise aujourd'hui sous des angles différents, notamment dans la notion de communautés de pratique, ou de communautés d'apprentissage ou virtuelles.

Ainsi, les travaux de Dewey sur l'éducation nous permettent de dire que les compétences en anglais des élèves de la région du Banat s'inscrivent dans un processus continu. Elles dépendent à la fois des savoirs construits au cours de l'apprentissage formel à l'école et de leur participation à des communautés variées situées hors de l'environnement scolaire dans lesquelles, en raison des spécificités linguistiques de la région, la pratique de la langue anglaise est intégrée dans l'expérience quotidienne.

2.1.2 La création et la valorisation des situations d'apprentissage dans la perspective de Josephine Macalister Brew

Pour Brew comme pour Dewey, la notion de participation à une communauté représente un élément important dans la réflexion sur l'apprentissage, tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel, la communauté rassemble différents groupes d'âge et met ses membres dans des situations d'interaction et de collaboration qui facilitent l'apprentissage grâce au dialogue dans une visée socio-constructiviste.

Même si ses réflexions ne s'intègrent pas dans un cadre théorique traditionnel, Josephine Macalister Brew (1904-1957) a apporté un éclairage à la notion d'éducation informelle en associant l'éducation à des espaces nouveaux: « to the places where people already congregate, to the public house, the licensed club, the dance hall, the library, the places where people feel at home. » (1946 : 22), à des environnements situés en dehors de l'environnement scolaire qui présentent la particularité commune d'être des espaces sociaux de loisirs. L'éducation est ainsi rattachée à l'activité de groupe en dehors de l'école et facilitée par la qualité du climat dans lequel l'activité de groupe se situe « the places where people feel at home ». Comme nombre de chercheurs en éducation, elle souligne implicitement la part de l'affect dans le processus d'éducation et

[59] La notion sera discutée dans le chapitre 2.3.

d'apprentissage Elle anticipe ainsi les propositions plus récentes des didacticiens et des enseignants de langue étrangère en attirant l'attention sur l'effet stimulant d'un climat de confiance, dépourvu de tensions sur la prise de risque qu'impliquent la compréhension, l'expression, l'interaction en langue étrangère et l'adoption de stratégies efficaces de résolution de problème dans l'environnement scolaire comme dans l'environnement extrascolaire. En même temps, elle suggère implicitement le caractère inhibiteur d'un climat de stress, marqué par la crainte de l'erreur pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle apporte un critère d'analyse complémentaire qui devra être pris en compte dans l'étude des représentations des collégiens présentée dans le dernier chapitre de la thèse. Dans le contexte des transformations actuelles qui ont lieu au sein de l'éducation, la lutte symbolique que les enseignants mènent pour stimuler l'attention de leurs élèves et pour les motiver, on peut se demander si ces propositions ne sont pas des solutions partielles à la baisse inquiétante de la motivation des élèves particulièrement observée en début du collège. On peut aussi se demander si le succès des espaces numériques d'apprentissage de l'anglais et des réseaux sociaux qui s'y développent en dehors des classes de langue ne résulte pas en partie du fait qu'il s'agit d'un espace qui échappe aux contraintes de temps, de rythme d'évaluation de l'environnement scolaire.

L'un des apports les plus significatifs de Brew est l'accent qu'elle met sur le potentiel éducatif et cognitif de toute activité humaine : « every human activity has within it an educational value » (1946 : 27) et par conséquent sur la portée éducative de toute activité située dans l'environnement informel. La vie quotidienne déploie une palette inédite de situations porteuses d'apprentissage qui ne sont pas toujours reconnues comme le montre l'absence de prise de conscience des savoirs linguistiques construits en dehors de l'école par les collégiens interrogés pour mon mémoire de Master.

L'intérêt de l'activité est d'autant plus important au niveau éducatif qu'elle fait appel au travail collaboratif au sein d'une communauté et que l'individu se trouve engagé dans des communautés multiples et hétérogènes au cours de son expérience quotidienne. Les travaux de Brew suggèrent que l'engagement de l'individu dans diverses communautés a pour effet de lui permettre de développer des savoirs et des savoirs faire pluriels et parfois incomplets. Dans la région du Banat, l'apport cognitif de l'appartenance et de la participation des individus à des communautés linguistiques extérieures à l'école est significatif à cause de l'environnement plurilingue de la région et de l'omniprésence de l'anglais. Les membres de la communauté familiale participent à des événement sociaux réalisés dans une des langues des minorités nationales, les membres de la communauté formée par les amis choisissent de participer à des concours dont la langue est l'anglais ou le français, les enfants sont inscrits à un cours de danse où l'enseignant est d'origine étrangère et il ou elle communique seulement en anglais.

À la différence du processus d'enseignement apprentissage dans l'environnement formel, ces activités sont limitées dans le temps et hétérogènes et les apprentissages linguistiques qui en résultent ces restent ponctuels, voir implicites s'ils ne sont pas mobilisés. Brew pose ainsi indirectement la question de la place des activités d'apprentissage effectuées dans le cadre de la communauté scolaire dans la prise en compte des apprentissages développés en dehors de son

environnement. Malgré la diversité de ces communautés, de leurs objectifs et de leurs activités, le langage et notamment le dialogue entre les participants sont des outils communs à la plupart d'entre elles. Parmi les langues pratiquées, l'anglais occupe une place privilégiée dans le contexte plurilingue du Banat notamment dans les activités des communautés virtuelles pour les raisons mentionnées au chapitre I. L'analyse des interactions langagières dans le cadre du blog présenté dans le chapitre III permettra de repérer et d'évaluer les apprentissages linguistiques construits en s'appuyant sur la participation des élèves à une communauté virtuelle. Ces outils sont décisifs dans les collaborations dans le cadre des communautés.

2.1.3 Les interrogations sur les effets de l'apprentissage formel : exploration d'autres environnements d'apprentissage à travers les théories d'Ivan Illich et Paulo Freire

Ivan Illich s'est livré, dans ses travaux, à une analyse critique de l'institution scolaire. Une de ses critiques principales vise la scolarisation (Illich, 1973) et les effets de l'institution scolaire et de ses professionnels.

Selon ce penseur les institutions ont des influences négatives sur les relations humaines et sur la créativité des individus. Dans le cadre de l'école, les élèves établissent des relations sociales différentes de celles qu'ils ont développées dans l'environnement familial ou dans tout autre environnement informel. Ils sont confrontés d'abord à des relations hiérarchiques préétablies qu'ils doivent respecter et auxquelles ils sont forcés d'adapter leur manière d'être et d'apprendre. D'une part, l'autorité est représentée par les enseignants, dont le rôle est défini par l'institution, et d'autre part, ils se trouvent dans un réseau de relations interpersonnelles dont les acteurs sont leurs propres camarades de classe. L'école est ainsi une communauté dont les membres sont engagés dans une activité commune dont le but est de socialiser et d'apprendre à vivre ensemble, à lire, à écrire, à faire, comme le propose Dewey. Néanmoins, l'activité d'apprentissage dont elle est chargée, est située dans un contexte spécifique marqué par des structures fixes qui organisent l'apprentissage des élèves classes en fonction de leur âge, niveau de connaissances et de leurs compétences, leur donne un certain statut, des droits et des responsabilités. Il oppose à cette dimension contraignante des institutions la richesse de l'environnement informel qui expose l'individu à une variété de situations d'apprentissage.

Si ces éléments de la réflexion d'Illich sont utiles pour mon étude de l'apprentissage formel, ils ne rendent pas compte de l'intérêt de l'action des enseignants, des dispositifs qu'ils proposent pour aider les élèves à développer des savoirs et des stratégies adaptées à la résolution des problèmes qu'ils rencontrent. Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, les tâches de compréhension, de production et notamment d'interaction présentes dans ces dispositifs sont le plus souvent des simulations des activités langagières auxquelles les élèves sont confrontés dans l'environnement extra scolaire. Elles leur permettent d'utiliser des stratégies qui les aident à

résoudre les problèmes rencontrés au cours de leurs interactions avec la langue étrangère dans la vie quotidienne.

L'action des enseignants chargés de planifier, coordonner et évaluer les apprentissages en fonction des critères qualitatifs et quantitatifs préétablis dans les documents officiels contribue à l'efficacité de l'environnement scolaire. L'aide qu'ils apportent aux élèves les prépare aux défis de la vie quotidienne en termes d'apprentissage et d'adaptation sociale. Puisque l'apprentissage informel se déroule tout au long de la vie et que l'apprentissage formel couvre seulement certaines périodes de la vie, les simulations des résolutions de problème, proposées dans l'environnement formel peuvent préparer les individus à des expériences similaires dans l'environnement informel. Ces situations peuvent aussi leur faire prendre conscience et les amener à adopter des stratégies d'apprentissage qu'ils n'utilisent pas spontanément dans les situations d'apprentissage informel et peuvent contribuer à leur autonomie. Dans ce sens, l'étude des interactions en anglais ou en roumain au cours de la réalisation d'un blog et l'analyse des entretiens d'explicitation conduits avec les mêmes élèves permettra de montrer dans quelle mesure ils font des liens entre les stratégies apprises en cours d'anglais et/ou avec les stratégies utilisées spontanément en dehors de l'école. Ces analyses permettront ainsi de vérifier les relations éventuelles entre les apprentissages formels, non-formels et informels.

Pour Illich, l'institutionnalisation a des effets négatifs sur la créativité des élèves. La répartition des élèves, la distribution du temps scolaire, le mode d'acquisition des connaissances et des compétences sont contreproductifs et peuvent conduire à l'échec. Illich en démontre la contre-productivité et les échecs qu'ils peuvent entraîner. Si cette critique du fonctionnement de l'institution scolaire met en évidence ses faiblesses, l'apprentissage des langues dans l'environnement informel ne garantit pas le succès. L'observation montre que les apprenants dans cette situation complètent les savoirs acquis dans l'apprentissage informel en faisant appel à un enseignant ou à une formation complémentaire Inversement, des élèves en échec dans l'environnement scolaire trouvent dans l'environnement informel des moyens comme des logiciels, certains sites sur Internet, des cours particuliers avec un(e) enseignant(e) pour les aider à surmonter leurs problèmes d'apprentissage. Ce qu'il faut noter dans ces circonstances est l'importance de la prise de conscience par l'apprenant des causes de la réussite ou de l'échec de son apprentissage et des effets de cette prise de conscience sur ses stratégies d'apprentissage ultérieur. Néanmoins, cette prise de conscience dépend en grande partie de l'âge de l'apprenant. Le public que j'analyse, des collégiens, sont en pleine démarche d'acquisition de ces stratégies qui les amèneront à être conscients de leur apprentissage.

Illich souligne certaines limites de l'institution scolaire comme la fossilisation des relations sociales ou les contraintes qui ont un effet négatif sur la créativité des élèves. Selon son principe de la contre-productivité[60] l'institutionnalisation n'a plus les effets éducatifs attendus dès que ce processus dépasse certaines limites. «The pupil is [...] "schooled" to confuse teaching with

[60] Finger and Asún (2001: 11) décrivent cette notion comme une des contributions les plus notables d'Illich. « Counterproductivity is the means by which a fundamentally beneficial process or arrangement is turned into a negative one. » (Smith, 1997-2011).

learning, grade advancement with education, a diploma with competence, and fluency with the ability to say something new. His imagination is "schooled" to accept service in place of value. » (1973: 9) Ses critiques se focalisent sur les dimensions négatives de l'apprentissage formel, elles font apparaître en même temps les spécificités de l'apprentissage informel dans le domaine du rôle de l'élève, de l'imagination et de la créativité. Elles montrent aussi comment l'enseignant pourrait remédier à ces problèmes en s'appuyant sur le fonctionnement de l'apprentissage informel, par le travail collaboratif avec ses élèves. Ces analyses donnent ainsi une piste de réflexion dont l'analyse des données vérifiera la pertinence.

Inversement, on peut penser que, bien que la créativité des apprenants puisse se développer librement dans l'environnement informel, elle est néanmoins limitée par les ressources d'apprentissage dont ils disposent dans cet environnement et par l'utilisation qu'ils en font pour l'apprentissage. L'anglais bénéficie dans une grande mesure des apprentissages construits tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel vu le besoin accru de cette langue pour des motifs économiques et sociaux. En reprenant la contre-productivité dont Illich parle, même si j'admets le grand nombre d'institutions publiques et privées à but éducatif, je pose pourtant la question suivante: dans quelle mesure l'apprenant fait appel aux données fournies par ces institutions informelles et arrive à les adapter à son répertoire langagier et culturel ?

L'émergence des outils informatiques et leurs potentialités dans le domaine de l'apprentissage de l'apprentissage des langues et notamment de l'anglais font ressortir la pertinence des propositions d'Illich. En soulignant l'intérêt des réseaux d'apprentissage, « learning webs », vus comme des ressources d'apprentissage informelles nouvelles, le penseur russe fait œuvre de précurseur. Il renouvelle dans *Deschooling Society* la conception du fonctionnement et des objectifs du processus d'apprentissage lorsqu'il affirme que « a good educational system should have three purposes: it should provide all who want to learn with access to available resources at any time in their lives; empower all who want to share what they know to find those who want to learn it from them; and, finally, furnish all who want to present an issue to the public with the opportunity to make their challenge known. » (1973 : 78) En soulignant l'importance du partage des savoirs dans l'apprentissage, il met en question l'intérêt de la transmission des savoirs qui est au fondement de l'apprentissage scolaire et il rappelle l'intérêt des réseaux d'apprentissage, « learning webs » dont le but est d'orienter et d'accompagner l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage. Pour Illich, la mise en œuvre du partage des savoirs dans l'apprentissage dépend de quatre outils complémentaires, « *reference services to educational objects* » : bibliothèques, laboratoires, etc. qui permettent de cibler les objets d'apprentissage, « *skill exchanges* », l'échange de savoir-faire, « *peer-matching* », l'appariement des apprenants, et « *reference services to educators-at-large* », la contribution de professionnels de l'apprentissage. (Illich, 1973 : 81)

Ces propositions apportent un éclairage utile à notre réflexion en mettant l'accent sur la place du travail collaboratif, entre les apprenants « peer-matching » et entre apprenants et enseignants « reference services to educators-at-large » dans le développement de réseaux d'apprentissage. Ce qu'Illich appelle une société de-scolarisée ouvre ainsi la voie à d'autres modes d'apprentissages hybrides qui empruntent des éléments tant à l'apprentissage formel qu'à

l'apprentissage informel. Le penseur russe met aussi en avant l'impact de la créativité personnelle sur l'apprentissage de chaque personne et pose indirectement la question de la valorisation de la créativité des individus à l'école c'est à dire au cours de l'apprentissage formel comme au cours de l'apprentissage informel

L'aide à la recherche et au choix de ressources aux apprentissages à l'extérieur de l'institution scolaire met en évidence une des difficultés liées à l'apprentissage informel. En effet, étant donné la diversité des ressources disponibles aujourd'hui dans l'environnement informel, notamment dans la région du Banat, il semble aujourd'hui indispensable de guider l'apprenant d'anglais dans ses choix de ressources d'apprentissage en tenant compte de ses représentations de l'apprentissage. Les résultats d'une recherche précédente (Coroamă, 2010) sur les représentations des collégiens de cette région concernant l'apprentissage de l'anglais confirment cette analyse. Ils montrent que pour les élèves de 10-11ans, cet apprentissage se limite à l'environnement formel tandis que pour les élèves plus âgés, il fait largement appel aux ressources présentes dans l'environnement informel.

Un autre représentant des théories sociales qui contribue à ma réflexion sur l'apprentissage informel est Parmi les tenants des théories sociales de l'apprentissage, Paulo Freire (1921-1997) occupe une place décisive. Comme Dewey, il souligne dans ses travaux **l'importance du dialogue et de l'expérience vécue en relation avec l'appartenance à une communauté** dans l'apprentissage. Ses analyses soulignent ainsi les effets des diverses communautés d'appartenance des élèves et de leur expérience vécue dans ces communautés sur l'apprentissage. Elles confirment la portée de ces expériences sur les perceptions de l'apprentissage de l'anglais dans la mesure où ces expériences s'inscrivent dans un environnement plurilingue, favorable au plurilinguisme comme le montre l'analyse contextuelle effectuée au chapitre I. Comme Dewey, Freire met en avant l'importance du travail collaboratif au sein d'une communauté dans le développement de l'apprentissage des individus ; ces penseurs préfigurent les réflexions de Lave et Wenger dans leur théorie des communautés de pratiques[61] : « it should not involve one person acting **on**[62] another, but rather people working **with** each other. Too much education, Paulo Freire argues, involves 'banking' - the educator making 'deposits' in the educatee. » (Smith, 2002)

En même temps, ses propos maintes fois cités, démontrent les limites d'un mode d'enseignement qui ignore la collaboration et le dialogue entre enseignant et élèves. Ils rejettent sans ambigüité une démarche basée sur la transmission des savoirs de l'enseignant à l'enseigné et l'accumulation des savoirs.

Le penseur brésilien caractérise l'apprentissage, à travers le dialogue, en mettant l'accent sur la **collaboration et la coopération** entre les enseignants et les élèves et entre les élèves. Apprendre l'anglais de nos jours, à l'extérieur de l'école, implique parfois l'engagement dans des communautés qui n'ont pas nécessairement des objectifs d'apprentissage : les membres d'un groupe d'adolescents qui écoutent de la musique en anglais partagent consciemment ou pas des

[61] Voir chapitre 2.2.1
[62] Les termes sont en gras dans le document original.

connaissances sur la langue-culture anglaise : la nationalité des chanteurs, par exemple; les variations de la langue; les sens des mots, les changements stylistiques les empêchent de comprendre et les poussent à chercher les textes des chansons pour compléter leur compréhension.

Une autre contribution de Freire est de faire les liens entre le rôle de l'apprentissage, le dialogue et la prise de conscience des processus engagés.

> Dialogue wasn't just about deepening understanding - but was part of making a difference in the world. Dialogue in itself is a co-operative activity involving respect. The process is important and can be seen as enhancing community and building social capital... (Smith, 2002)

Le dialogue en tant que stratégie d'apprentissage accompagne l'apprenant dans sa quête linguistique et culturelle. L'activité coopérative sous-jacente au dialogue facilite la création de relations entre les personnes engagées dans cette démarche ; les individus doivent être en interaction et développer un plan d'échanges qui les aidera à résoudre progressivement des tâches et des problèmes qu'ils rencontrent tous les jours. La dimension novatrice de ces analyses annonce les propositions de Lave and Wenger : le respect pour l'autre et pour ses propositions et la réflexion sous-jacente, notamment le respect pour sa culture.

Un élément de la théorie sociale de Freire utile à ma recherche, est son **insistance sur l'expérience vécue par les élèves en dehors de l'environnement formel de** l'école. Rejoignant les propositions de Dewey, Freire souligne l'intérêt d'établir des liens entre les expériences de l'élève en dehors de la classe. Il met aussi l'accent sur l'intérêt d'intégrer dans l'enseignement des langues-cultures les multiples confrontations dans et avec les langues-cultures, et notamment l'anglais. Ce faisant, il souligne l'intérêt de l'ouverture de l'environnement de la classe à l'environnement informel.

2.1.4 Synthèse des apports des théories sociales de l'apprentissage à la problématique de recherche

L'étude des théories sociales de l'apprentissage fait ressortir les forces et les faiblesses des modalités des apprentissages formels et informels et les relations établies par les chercheurs entre ces apprentissages. Cette étude donne des outils conceptuels pour approfondir la réflexion sur les fondements de ces liens et leur efficacité dans le domaine de l'apprentissage de l'anglais dans l'environnement du Banat. Comme le tableau ci-dessous le montre, les notions de participation, de communauté de pratique et de travail collaboratif sont à la base de l'apprentissage pour les théoriciens évoqués. Les interrogations que leurs travaux soulèvent sur le rôle de l'enseignant/expert dans le développement des savoirs, la place de la créativité dans l'apprentissage, la prise en compte de l'affect et les liens entre l'apprentissage et l'expérience vécue fournissent des repères pertinents pour la caractérisation des apprentissages formels, non-formels et informels.

Tableau II : Mots clés des théories sociales de l'apprentissage

J. Dewey	J.M. Brew	I.Illich	P. Freire
Appartenance aux communautés de pratique	**Travail collaboratif**	**Les réseaux d'apprentissage**	
L'expérience vécue	**L'expérience vécue**		**L'expérience vécue**
La temporalité de l'apprentissage	Le rôle de l'affect dans l'apprentissage	La créativité et l'imagination	
La place de l'expert	Le **dialogue** comme stratégie d'apprentissage		L'importance du **dialogue**

L'analyse des approches écologiques de l'apprentissage contribuera à approfondir la notion d'apprentissage apportera un éclairage complémentaire à ma réflexion en mettant en relation l'apprentissage avec l'environnement dans lequel il est situé et réfléchir sur les relations entre les divers environnements d'apprentissage dans lesquels les individus circulent tout au long de leur parcours de vie.

2.2 Les apports des théories de l'émergence à la caractérisation de l'apprentissage formel, informel et non-formel

Les analyses du processus d'apprentissage, les distinctions et les liens entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage extrascolaire par les penseurs des théories sociales de l'apprentissage d'une part et les études plus récentes des historiens, des sociologues et des didacticiens permettent d'approfondir les définitions provisoires de ces deux modalités d'apprentissages présentées dans l'introduction. Elles donnent des repères pour en étudier les caractéristiques.

2.2.1 Caractéristiques respectives de l'apprentissage formel et de l'apprentissage informel

Les théories sociales discutées dans la partie précédente ont mis en évidence la dimension collaborative et interactionnelle de l'apprentissage, ses liens avec la vie quotidienne et avec la diversité des contextes des apprenants. Au croisement de l'histoire et de la sociologie de l'éducation, les travaux de Guy Vincent (1980, 1994) donnent une définition des caractéristiques du processus éducatif dans l'environnement formel qui permet par comparaison et en tenant compte des apports des théories sociales de l'apprentissage de faire ressortir celles de l'apprentissage informel :

> Le processus éducatif et l'apprentissage sous-jacent sont socialement construits et structurés dans une forme historique, évolutive certes, mais possédant des caractéristiques comme un lieu et un temps séparés, la répartition des élèves en fonction de leur âge et de leur niveau, la présence d'adultes spécialisés et formés pour cette tâche (cité dans Brougère, Bézille, 2007 : 144).

Dans ce sens, si l'on reprend les analyses de Brougère et Bézille, la structuration ou l'organisation des apprentissages scolaires est déterminée par « des contraintes d'ordre temporel, spatial et humain. » (idem) Ces analyses permettent ainsi d'établir des distinctions plus fines entre ces trois catégories d'apprentissage, apprentissages formels, non-formels et informels et d'approfondir la définition provisoire des apprentissages informels donnée dans l'introduction de ma thèse. Yves Reuter et ses collaborateurs (2007 :18) dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* permettent d'affiner les caractéristiques des apprentissages scolaires en milieu scolaire :

- « l'apprentissage est inséparable d'une programmation didactique, dans un sens large (c'est-à-dire dans le cadre du cursus scolaire) ou restreint (dans le cadre d'un système didactique). […]
- l'apprentissage est contraint : même si l'apprenant peut (consciemment ou non, sur un temps plus ou moins long) se dérober à l'apprentissage (en refusant d'apprendre ou en n'apprenant pas), ce dernier lui est a priori imposé en raison même de son statut d'élève ;
- l'apprentissage est organisé dans un système didactique qui impose d'autres contraintes : de lieu (la classe, où l'apprenant n'est pas isolé), de place, de temps ; il dépend de la mise en place de situations didactique. »

2.2.1.1 La programmation

Une des différences majeures qui différencie l'apprentissage formel de l'apprentissage informel est la **programmation** qui se manifeste à plusieurs niveaux pour l'apprentissage scolaire comme je l'ai montré dans l'étude du cadre contextuel de ma recherche dans le chapitre précédent. Au niveau national, les documents officiels définissent les contenus d'enseignement/ apprentissage de chaque discipline et notamment des langues et leur progression dans le temps selon une logique didactique. Au niveau supranational, ces programmes nationaux sont adossés aux propositions du CERCL. Au niveau local, les manuels et les ressources utilisés dans les classes permettent la mise en œuvre de la programmation didactique en fonction des choix didactiques de l'enseignant et du niveau des élèves. Le choix des documents officiels qui délimitent le cadre général d'enseignement des lois, des programmes scolaires) et des documents plus spécifiques (les planifications annuelles, semestrielles ou hebdomadaires). Cette programmation didactique se réalise aussi en fonction de deux facteurs : l'âge des apprenants et la logique disciplinaire. Ces choix sont déterminés dans une certaine mesure par les contraintes du système d'enseignement : évaluations, concours, etc.

Parallèlement, la diversité des situations dans lesquelles se développe l'apprentissage

informel de l'anglais implique l'absence de programmation ou de planification. L'apprenant acquiert dans ce cas des savoirs ponctuels et/ou partiels, mémorisation de mots ou de groupes de mots au cours d'un jeu vidéo, voir approximatifs, compréhension approximative au cours de l'écoute d'une chanson, en fonction du type d'activité qu'il effectue, de l'importance de l'anglais pour la réussite de l'activité. Selon son degré d'autonomie et de motivation pour l'apprentissage de la langue, il fera des allers-retours sur certaines formes, des répétitions et des vérifications qui pourront déboucher sur leur apprentissage ou les négligera. En l'absence de personnes spécialisées pour concevoir un dispositif homogène et cohérent des contenus d'apprentissage, l'apprentissage des langues, en dehors de l'environnement scolaire, le plus souvent, échappe à la logique de la programmation et de la progression didactique. Il en résulte des savoirs hétérogènes, ponctuels ou partiels.

La **dimension explicite** de l'apprentissage scolaire est en relation avec la programmation des contenus dans le sens où les élèves sont censés connaître dès le début les attentes de l'enseignant et dans la mesure où ils sont conscients des objectifs qu'ils doivent atteindre. De plus l'explicitation fait partie du mode de transmission scolaire. Les informations nouvelles font l'objet d'une explicitation de la part de l'enseignant et leur réactivation par l'élève et par ses pairs au cours des diverses tâches d'apprentissage et au cours de l'évaluation et du feedback qui lui est associé supposent également l'explicitation. Comme le souligne Reuter « la forme scolaire rend la transmission formelle (intentionnelle, consciente, explicite, réglée) entre un maître (défini par le statut et la qualification) et des élèves (regroupés par âge, niveau et classe) » (2007 : 111). Inversement, les savoirs construits en dehors de l'école sont peu explicités. Certes, dans le cas de l'apprentissage non-formel, l'aide de l'enseignant ou de l'expert peut prendre la forme d' explications ou d'explicitations de formes langagières qui n'ont pas été comprises, surtout dans les situations où l'apprentissage non-formel est a pour but de consolider ou d'améliorer l'acquisition de la langue-culture à l'école par exemple dans le cas des écoles de langues, des cours particuliers ou des apprentissages ponctuels dispensés par des membres de la famille ou lors de séjours à l'étranger. Le plus souvent, les savoirs liés à l'apprentissage informel restent implicites parce qu'ils sont associés à l'action et à la participation des individus à des activités dont l'apprentissage n'est pas la première finalité qu''il s'agisse pour l'adolescent de regarder des dessins animés ou une publicité en anglais ou de faire un jeu sur son ordinateur dont les consignes sont en anglais. Au cours de cette activité en fonction des caractéristiques de l'activité et des interactions qu'elle peut susciter, l'adolescent peut acquérir des savoirs qui ont du sens pour lui à un moment donné sans que ces savoirs soient explicités par lui ou par les autres. La dimension implicite des savoirs informels soulève la question de leur prise de conscience par l'apprenant et de leur valorisation ultérieure.

2.2.1.2 Les contraintes

L'apprentissage scolaire s'inscrit dans un système par définition **contraignant** au niveau de l'espace, du temps, des méthodes d'apprentissage ou des ressources humaines et matérielles.

Son caractère obligatoire se retrouve dans la majorité des sociétés dites « développées ». Dès le début de l'école maternelle, l'entrée dans le milieu scolaire et l'engagement dans la communauté scolaire peuvent être ressentis comme une contrainte ou, du moins, une évolution qui réorganise le mode de fonctionnement antérieur et le processus d'apprentissage dans le milieu familial. Cette contrainte joue un rôle important dans le processus de socialisation des individus.

Les contraintes spatiales et temporelles de l'apprentissage formel dépendent aussi de la spécificité de la forme scolaire. L'espace qui lui est dédié, l'école, est organisé de manière spécifique, classes, salles spécialisées, cour de récréation qui imposent des contraintes sur les activités d'enseignement apprentissage. Au niveau de la temporalité, l'enseignement-apprentissage se déroule dans une certaine période de la vie (de 3 à 16 ans) découpée en plusieurs cycles (maternelle, primaire, collège, lycée) et en niveaux (classes). Le découpage spécifique de l'année, de la semaine, de la journée détermine dans une certaine mesure le rythme des apprentissages. L'organisation spatiale est liée au caractère collectif de l'apprentissage et par le regroupement des élèves par classe et par niveau. La dimension collective de l'apprentissage peut être considérée comme un facteur positif si le groupe classe forme une communauté d'apprentissage, elle peut aussi avoir un effet contraignant si la progression adoptée ne tient pas compte du rythme individuel des apprenants. De plus, le respect de la discipline et des règles de vie dans l'espace scolaire résultant de la dimension collective de l'apprentissage, et l'adaptation au système scolaire sont imposées, en effet, la majorité des règles ne sont pas négociables et l'élève doit les intégrer dans son mode de vie.

Les contraintes présentes dans l'apprentissage informel sont moins nombreuses et d'un autre ordre. Le rythme d'apprentissage ne dépend plus de la programmation liée au système scolaire et aux choix didactiques de l'enseignant. L'arrêt ou la reprise d'une activité d'apprentissage sont décidés par l'apprenant. Ce cadre moins contraignant lui donne plus d'autonomie et en même temps lui donne un autre type de responsabilité - il devient responsable de son propre apprentissage et doit assumer les effets qui en découlent, retour sur les formes langagières rencontrées pour vérifier leur compréhension et renforcer leur mémorisation, répétition de certaines structures grammaticales et demande d'aide en cas d'échec pour achever l'activité par exemple.

Si les contraintes liées à l'apprentissage informel sont moins marquées qu'à l'école, d'autres facteurs peuvent à un moment donné limiter l'apprentissage :

- le comportement des membres des communautés auxquelles l'apprenant appartient. Les parents, la famille en général, le cercle d'amis peuvent avoir un impact positif ou négatif sur l'apprentissage de l'individu[63];
- les limites de l'environnement d'apprentissage liées au manque d'outils spécifiques (l'absence des outils multimédia dans les écoles publiques, par exemple) ;
- l'absence de personnes capables d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage, de stimuler son engagement, et de l'aider à prendre conscience et à

[63] Par exemple, la famille peut encourager l'apprenant à participer à des activités en langues – des ateliers en anglais, des activités ludiques proposées par une médiathèque ou un centre de langues.

approfondir de ce qu'il a appris

En se situant toujours dans la dialectique contrainte/liberté, il faut aussi noter que le contrat d'apprentissage dans l'environnement informel n'existe plus puisque la finalité première des situations dans lesquelles peuvent se construire les savoirs n'est pas l'apprentissage.

2.2.1.3 L'évaluation

L'évaluation des savoirs et des compétences différencie nettement ces deux milieux. Dans le cadre scolaire, les contenus propres à chaque discipline sont évalués selon des critères préétablis. L'évaluation peut avoir des finalités distinctes, une finalité formative pour faciliter le processus d'apprentissage ou une finalité sommative pour en mesurer les résultats. Dans le dernier cas, elle est sanctionnée par des marques explicites, notes et/ou appréciations. Elle fait partie le plus souvent des tâches de l'enseignant et ses modalités reflètent ses choix didactiques. La part accordée à l'auto-èvaluation dépend de la place accordée à l'élève dans le processus d'évaluation. De la même façon l'importance relative donnée à l'évaluation des savoirs lexicaux, grammaticaux par rapport à l'évaluation de la mise en œuvre de ces savoirs dans des tâches de compréhension ou de production reflète des options didactiques. Dorel Ungureanu souligne son rôle dans le processus d'apprentissage (2001 : 4), « l'éducation représente un des médias sociaux dans lequel l'évaluation a une importance maximale puisqu'elle est capable de réguler et d'optimiser l'itinéraire, la qualité, l'efficacité et même l'opportunité de l'éducation elle-même, d'une façon séquentielle ou globale[64] ».

L'objet de l'évaluation varie en fonction des objectifs de l'enseignement apprentissage et des savoirs et des savoir-faire associés à ces objectifs. Dans ce sens, l'évaluation est, comme le souligne Reuter

> […] structurellement liée à une approche didactique de l'apprentissage. […] la question est complexe, qu'il s'agisse d'évaluations au terme d'une scolarité, d'un cycle, d'une année ou d'une séquence d'enseignement-apprentissage, dans la mesure où les instruments d'évaluations élaborés au sein du monde scolaire se fondent sur le pari qu'ils permettent d'appréhender les apprentissages. (Reuter, 2007 : 19)

Toutefois, en dépit des recherches approfondies dans le domaine de l'évaluation scolaire, des grilles et des critères utilisés, des erreurs d'évaluation sont commises. Elles sont dues à l'absence de prise de conscience par les éducateurs-évaluateurs de leur comportement évaluatif (Ungureanu, 2001 : 172). D'autre part, certains savoirs et savoir-faire, comme la communication gestuelle échappent à l'évaluation scolaire mais peuvent être utiles en dehors de l'école. Un des objectifs de l'analyse de données sera de vérifier dans quelle mesure l'apprentissage informel fait ressortir des savoirs ou savoir-faire non pris en compte par l'apprentissage formel.

Aux évaluations régulières de l'apprentissage formel, l'environnement informel n'offre pas

[64] Ma traduction.

d'alternatives structurées. Les évaluations subies par les apprenants en dehors de l'école se différencient des évaluations scolaires dans plusieurs domaines. Elles sont aléatoires, immédiates dans le sens ou l'apprenant en perçoit immédiatement les effets puisqu'elles sont liées, comme les situations d'apprentissage à l'activité. La réussite ou l'échec de l'activité est le seul critère l'évaluation. De plus, l'évaluation est effectuée par l'apprenant, par ses pairs ou par un participant à l'activité plus compétent. Si au niveau de l'apprentissage des langues, les contenus des évaluations dans l'environnement formel ne correspondent pas dans tous les cas, aux perceptions des besoins langagiers des élèves, leur pratique de l'anglais au cours de leurs activités en dehors de l'école est considérée par ces derniers comme une mise à l'épreuve directe de leur savoirs et savoir-faire linguistique. Les évaluations informelles peuvent être ainsi des moments importants dans le processus d'apprentissage global au cours desquels les élèves peuvent tester les savoirs et compétences acquis au cours de l'apprentissage formel et en percevoir la faiblesse et/ou l'intérêt. Ces activités extra-scolaires deviennent par exemple l'occasion pour les élèves de vérifier que s'ils maîtrisent bien les règles de la grammaire, ils ne réussissent pas toujours à les utiliser dans une conversation avec un locuteur étranger. Ce sont les expériences vécues par l'apprenant qui forment le cadre d'expression de ses acquis linguistiques, dans le sens où les réponses que l'apprenant reçoit par exemple de ses interlocuteurs est une forme de validation ou d'invalidation de ses acquis. Dans ce sens et en particulier dans le cas de l'anglais, à cause de la fréquence de son utilisation dans les situations de la vie quotidienne, on peut se demander si l'évaluation informelle, à cause de ses spécificités n'est pas l'occasion de mise en relation des apprentissages formels et informels et s'interroger sur ses implications éventuelles sur l'apprentissage formel de l'anglais.

La diversité et la spontanéité des confrontations avec l'anglais en dehors de l'école remettent en question le rapport à l'anglais développé par l'apprenant à l'école. L'évaluation, le temps, les modalités d'apprentissage et les ressources humaines spécialisées différent d'un environnement à l'autre, et compte tenu de ces considérations, les possibilités que ces confrontations mènent à la création du sens sont plus grandes.

Les générations actuelles d'apprenants, les « digital natives[65]», s'approprient plus facilement les nouvelles technologies de la communication en les adaptant à leurs besoins d'apprentissage. L'accessibilité des nouvelles technologies, leur caractère attrayant, créatif et ludique stimule l'imagination et le dynamisme des apprenants. De plus, la quantité des informations qu'elles proposent est presque illimitée: les journaux, les livres ou les jeux en ligne peuvent offrir des contenus linguistiques et culturels très riches sur le monde anglophone. Le problème qui se pose est de savoir comment arriver à mettre en relation ces contenus d'origine différente pour rendre l'apprentissage de l'anglais plus efficace pour l'apprenant. En ce qui concerne l'anglais, les apprenants cherchent dans le monde virtuel les aspects de la langue ou de la culture dont ils ont besoin sans faire appel à une personne experte, comme c'est le cas de l'enseignant dans l'environnement formel. Néanmoins, le risque que ces apprenants courent est de ne pas savoir, dans tous les cas, faire la sélection des logiciels ou des sites Internet appropriés à leurs besoins. Je vais vérifier dans l'analyse des données fournies par les questionnaires si les situations dans lesquelles

[65] Terme introduit par Marc Prensky dans son ouvrage « Digital Natives, Digital Immigrants » publié en 2001.

les apprenants font appel à une personne qualifiée, ou à d'autres dispositifs d'apprentissage de l'anglais influence l'efficacité de leur apprentissage de l'anglais.[66]

L'apprentissage des langues vivantes peut aussi faire appel aux TIC(E) (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation). La pratique des technologies de l'information fait partie des programmes scolaires en Roumanie. Elle permet à l'apprenant de prendre contact avec ces outils avec l'aide de spécialistes[67]. Néanmoins, on peut se demander si les liens entre TICE et apprentissage de l'anglais se développent dans le cadre de la classe ou en dehors. Pour la réalisation d'un projet en anglais, l'élève peut faire appel à l'outil informatique, par exemple. Son objectif est fixé dans le cadre formel, donné par l'enseignant mais dans cette activité (individuelle ou collective) on peut identifier une myriade de situations d'apprentissage potentielles: il essaie plusieurs outils ou moteurs de recherche, il découvre par hasard d'autres domaines qui peuvent être pertinents ou pas pour son travail. Néanmoins, ces contacts ou découvertes dans le contexte informel peuvent être à l'origine de savoirs nouveaux en anglais si les apprenants développent des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'introduire ces savoirs dans le système des savoirs en anglais déjà acquis. Ils peuvent, par exemple, noter des mots, les chercher dans un dictionnaire, demander à quelqu'un de traduire les phrases ou poser des questions à leur enseignant.

La diversité des ressources accessibles grâce aux nouvelles technologies, le caractère attrayant, créatif et ludique des outils modernes stimule l'imagination et le dynamisme des apprenants. De plus, la quantité des informations est presque illimitée dans l'environnement informel: les journaux, les livres ou les jeux en ligne peuvent offrir plus de contenu linguistique et culturel sur le monde anglophone, par exemple, une leçon à l'école qui traite un unique aspect culturel. Le problème qui se pose est de savoir comment arriver à intégrer et à adapter ces contenus provenant d'environnements différents pour optimiser l'apprentissage de l'anglais. Ceci dit, la leçon dans l'environnement formel a aussi des spécificités qui ne peuvent pas être remplacés par des apprentissages informels. En effet, ces particularités rejoignent les différences entre les modalités d'apprentissage dans l'environnement formel et dans l'environnement informel.

2.2.1.4 Les stratégies d'apprentissage

D'après A.U Chamot (2004: 14) « learning strategies are the conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal. » Compte tenu de l'objectif de cette thèse qui est de vérifier l'existence de liens entre différentes modalités d'apprentissage, l'étude de stratégies adoptées ou non au cours de ces trois modalités d'apprentissage constitue un élément clé parce que leur emploi par l'apprenant est un indicateur utile pour mettre en évidence les liens ou les croisements établis par les apprenants entre les trois environnements.

---

[66] Voir chapitres 3.2.1 et 3.2.2.

[67] En Roumanie, ces cours sont dispensés au collège à partir de la 6e en raison de 2 heures par semaine mais avec la possibilité de rajouter une heure sous la forme de cours optionnel.

Plusieurs stratégies caractéristiques à l'apprentissage informel (Kopong, 1995, Teasdale, 2004) ont été identifié : l'observation, l'imitation, la participation. Ces stratégies mettent en avant le rôle de la participation de l'apprenant parce qu'il peut faire des choix dans l'infinité des situations où la langue anglaise est présente dans son expérience quotidienne. Elles sont des indicateurs pertinents pour l'analyse des stratégies utilisées par l'échantillon d'apprenants sélectionnés dans notre corpus de données. Dans le cadre scolaire, les stratégies d'apprentissage qu'il a utilisées pour l'apprentissage des langues minoritaires dans le cas de la région du Banat comme pour l'apprentissage de l'anglais, ont déjà été consolidées par l'apprenant à travers les expériences vécues dans sa vie quotidienne. L'« apprendre par l'action » sera progressivement complété par l'« apprendre par la conceptualisation », c'est-à-dire par le retour réflexif sur les formes verbales et culturelles pour en faire émerger le sens, ce qui implique l'intérêt des liens potentiels entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel.

L'étude des stratégies s'appuyant sur les travaux de J. M. O'Malley, A.U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, R.P.Russo, L. Kupper. (1985) et J.M.O'Malley & A.U. Chamot (1990) a permis d'établir une taxonomie[68] qui fait la distinction entre les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Cette taxonomie complète l'étude de Pain et nous donne des indicateurs complémentaires pour identifier les stratégies utilisées par les apprenants participant au scénario d'apprentissage présenté dans le chapitre suivant.

Parmi les **stratégies cognitives** mentionnées on note:

- *rehearsal* / répetition : la répétition des noms ou des phrases, à haute voix ou en silence ;
- *inferencing* / l'inférence : utiliser l'information pour deviner le sens de structures de nouveaux langages, faire des prédictions ou compléter l'information ;
- *deducing* / la déduction : application consciente des règles afin de produire ou de comprendre la deuxième langue ;
- *translation* / la traduction: faire appel à la première langue comme un point de départ pour la compréhension ou la production de la deuxième langue ;
- *elaboration* /l'élaboration : mise en relation de la nouvelle information avec d'autres concepts dans la mémoire ;
- *transfer* /le transfert : l'emploi des savoirs linguistiques et/ou conceptuels acquis antérieurement afin de faciliter une nouvelle tâche d'apprentissage ;

Dans les **stratégies métacognitives**, Chamot regroupe :

- *functional planning* : planifier l'organisation du discours écrit et oral ;
- *self-monitoring* : l'auto-correction du langage pour des raisons de correction au niveau de la prononciation, de la grammaire et du vocabulaire ou pour qu'il soit approprié à l'environnement ou aux individus présents dans cet environnement ;
- *delayed production* : la décision d'ajourner consciemment la production pour apprendre en premier lieu à travers la compréhension orale ;

[68] Un résumé des taxonomies peut être consulté sur http://flenet.unileon.es/methodologies.htm#stategiesLL.

- *evaluation / self-evaluation* : l'évaluation/l'auto-évaluation pour contrôler la compréhension ou la production au cours ou après la réalisation d'une activité.

Les **stratégies socio-affectives** :

- *cooperation* : la coopération travailler avec un ou plusieurs participants afin de résoudre la tâche, partager l'information ;
- *question for clarification* : la demande de clarification à l'enseignant ou à un locuteur plus expérimenté, natif ou non, demande de répétition, reformulation, explication ou donner des exemples.

Ces deux stratégies socio-affectives figurant dans les taxonomies des chercheurs mentionnés ci-dessus sont indispensables à l'apprentissage des langues, quel que soit le cadre dans lequel il se développe. Elles renvoient à une stratégie d'apprentissage essentielle dans les théories sociales de l'apprentissage, la coopération, la seconde permettant d'expliciter les différentes formes que peut prendre la coopération. Elles constituent ainsi un indicateur des liens entre les deux modalités d'apprentissage.

Une étude ultérieure de Chamot est particulièrement éclairante pour ma réflexion parce qu'elle met en relation les stratégies d'apprentissage des élèves avec les contextes d'apprentissage et les valeurs culturelles partagées dans ce contexte :

> The context of learning, shaped by the educational/cultural values of the society in which individuals are studying a new language, combined with language learners' goals together determine the types of learning tasks engaged in and thus the types of learning strategies that can be expected to best assist learning. (2004 : 17)

Cette analyse justifie la prise en compte des effets des valeurs culturelles partagées par les habitants de la région du Banat, étudiées dans le chapitre précédent, notamment leur ouverture aux langues et aux cultures, sur les stratégies adoptées par les apprenants de l'échantillon étudié. Elle permet de proposer une taxonomie de stratégies d'apprentissage qui tient compte des classifications des chercheurs, dont je vérifierai l'intérêt dans l'analyse du corpus[69] et qui inclut :

- des stratégies liées à **l'apprenant** (à son profil, à ses perceptions, à son comportement, ses buts);
- des stratégies liées au **contexte d'apprentissage**;
- des stratégies liées à son **répertoire linguistique**;
- des stratégies liées à la **tâche d'apprentissage**.

La dernière catégorie de stratégies d'apprentissage en lien avec la tâche, est particulièrement importante parce qu'elles demandent, de la part de l'apprenant, la mobilisation de compétences diversifiées: « use what you know, use your imagination, use your organizational skills, and use a variety of resources » (Chamot, 2004 : 17). Enfin, dans chacune de ces catégories on peut retrouver les stratégies de la taxonomie précédente, cognitives, métacognitives ou socio-

[69] Voir chapitre 3.2.

affectives. Autrement dit, il peut être parfois impossible de tracer une frontière nette entre les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives. L'analyse des interactions sur le blog permettra de mettre en évidence les stratégies employées par les apprenants dans des situations différentes. Le choix d'une taxonomie qui mette l'accent sur les stratégies en lien avec le contexte d'apprentissage, la tâche d'apprentissage, avec la(les) langue(s) et qui privilégie surtout l'apprenant, c'est-à-dire ses façons de faire, ses intérêts en dehors de l'école et ses motivations à un moment donné, est particulièrement pertinente pour mon étude.

Les travaux de Cohen mettent en évidence la place de la prise de conscience en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage. La capacité des apprenants à les identifier au cours des entretiens qui font partie du corpus me permettra d'en relever les marques.

> [...] language learning strategies are either within the focal attention70 of the learners or within their peripheral attention, in that they can identify them if asked about what they have just done or thought. If a learner's behaviour is totally unconscious so that the given learner is not able to identify any strategies associated with it, then the behaviour would simply be referred to as a process, not a strategy. (1996 : 6)

Pour le chercheur il n'y a pas de stratégies spontanées. Les stratégies sont liées à la prise de conscience et seraient spécifiques de l'apprentissage formel.

En guise de conclusion, les stratégies d'apprentissage, employées par les participants, ne peuvent pas être considérées comme des catégories indépendantes du contexte ou des activités dans lesquelles les apprenants sont engagés. Elles sont des indicateurs utiles des liens potentiels entre ces différents contextes et de leurs effets sur l'apprentissage de l'anglais.

2.2.2 Caractérisation de l'environnement d'apprentissage informel par rapport à l'apprentissage formel

Pour G. Vincent (2004), l'apprentissage informel passe par l'observation, l'imitation et l'action ; il ne remplace pas le formel ou le non-formel parce que ces mécanismes fonctionnent hors du champ de la conscience et constituent la base de la forme scolaire et elles assurent un prolongement des apprentissages initiés dès l'âge précoce. Autrement dit, l'observation, l'imitation et l'action ne sont pas des stratégies exclusives de l'enseignement informel mais elles seront intégrées et adaptées par l'apprenant aux nouvelles exigences de l'école. Ces modalités sont implicites à l'activité quotidienne des apprenants lorsqu'ils répètent des mots, des phrases entendus lorsqu'ils participent à des activités dans le cadre de leur famille, de leurs groupes d'amis ou dans leur espace de jeux.

Si dans l'environnement formel, l'input est planifié et prévu par l'enseignant, cette démarche n'est pas la même dans l'apprentissage informel. Dans l'apprentissage formel, les savoirs construits par l'apprenant ne correspondent pas toujours aux savoirs attendus par l'enseignant et le déroulement du processus d'apprentissage, ne sont pas toujours prévisible, mais

[70] Schmidt fait aussi la distinction entre « attention sélective » et « attention divisée », en définissant la dernière comme concentration simultanée sur plusieurs éléments.

dans l'apprentissage informel, ce décalage n'existe plus car les attentes sont liées aux besoins et désirs de l'apprenant lui-même.

Alors les savoirs construits à l'école sont explicites et planifiés, ceux construits dans l'environnement informel sont implicites. Certes, dans le cas de l'apprentissage non-formel, l'intervention de l'enseignant ou de l'expert peut engendrer un travail métacognitif, surtout dans les situations où l'apprentissage non-formel est pensé comme un moyen de consolider ou d'améliorer l'acquisition de la langue-culture à l'école par exemple dans le cas des écoles de langues, les cours particuliers ou les apprentissages ponctuels à l'aide des membres de la famille ou les séjours à l'étranger. Les savoirs spécifiques à l'informel sont issus de l'action, de la participation des individus à des activités qui possèdent un degré assez élevé de potentialité d'apprentissage. À travers l'interaction avec les autres partenaires engagés dans l'activité et en fonction des caractéristiques d'un environnement donné de l'activité, l'apprenant va construire des savoirs qui ont du sens pour lui à un moment donné sans que cette démarche soit explicitée par lui ou par les autres.

Si l'espace, la temporalité, la programmation, le déroulement des activités et leurs évaluations constituent des éléments contraignants, à divers degrés, spécifiques de l'apprentissage formel, en dehors de l'école ces paramètres ne coexistent plus de la même façon. L'apprentissage scolaire est complété par l'apprentissage "en dehors de l'école", qui advient dans différents espaces: familial, professionnel, cercle d'amis. Si l'apprentissage scolaire est bien organisé dans des unités précises de temps (les heures passées à l'école) et d'espace (la salle de classe, l'école, le couloir), à l'extérieur de l'école ces découpages sont totalement différents. Nous touchons la question du rythme des apprentissages. L'environnement formel s'organise autour d'une répartition des contenus et des compétences dans un découpage par année et cycles scolaires et un enchaînement strict des séquences d'apprentissage sanctionnées par une autorité spécialisée ce qui réduit l'autonomie dévolue aux apprenants. Dans le contexte informel, l'enfant n'étant plus dans le rôle de l'apprenant, apprend à l'occasion de ses expériences de vie et il peut également devenir responsable de son propre apprentissage, en assumant les effets qui en découlent : retour sur ces compétences, répétition de certaines structures grammaticales, demande d'aide pour achever la tâche et même échec et reprise intégrale de l'apprentissage.

La notion de « liberté » comprend des dimensions nouvelles dans le cas où l'expérience quotidienne devient source d'apprentissage. Certes, il n'y a pas de contraintes bien marquées comme à l'école, mais on note d'autres facteurs qui peuvent à un moment donné limiter le champ d'apprentissage de l'individu:

- le comportement des membres des communautés auxquelles l'apprenant appartient : les parents, la famille en général, le cercle d'amis jouent le rôle de modèle en ayant un impact positif ou négatif sur l'apprentissage de l'individu;
- les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage : il y a des éléments qui peuvent nuire à l'apprentissage dans un environnement non-formel ou informel tels : le manque d'outils spécifiques, de situations privilégiant l'apprentissage, de ressources matérielles ou humaines, etc.;

- l'absence du guidage ou d'accompagnement dans l'apprentissage de la part d'un expert. Même s'il ne s'agit pas d'une démarche éducative, intentionnelle et programmée comme dans l'environnement formel, l'absence d'une personne capable d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage, de le guider dans son engagement, et notamment de l'aider à prendre de la distance avec ce qu'il a appris, à effectuer un retour réflexif peut conduire à des moments de stagnation de l'apprentissage.

Dans l'environnement formel, à l'entrée à l'école, l'élève doit assumer les responsabilités imposées par l'établissement. La discipline, l'accord d'accepter les règles scolaires, l'adaptation au système scolaire mettent en évidence les rapports entre l'élève et le milieu scolaire. Il faut souligner que toutes ces conditions sont imposées- la majorité ne sont pas négociables - et l'élève doit les intégrer dans son mode de vie. L'institution scolaire par l'intermédiaire des enseignants imprime aussi un certain rythme d'apprentissage (normé par les leçons et les évaluations ponctuelles). En effet, l'élève entre dans un espace qui restreint sa liberté personnelle, c'est un espace d'apprentissage et de vie qui est partagé avec d'autres personnes avec lesquelles il établit des relations sur l'axe horizontal - ses pairs - et sur l'axe vertical - ses enseignants. En se situant toujours dans la dialectique contrainte/liberté, il faut aussi noter que le contrat d'apprentissage dans l'environnement informel n'existe plus puisque l'apprenant n'est pas membre d'un environnement contraignant et il n'y a plus d'attentes de la part de l'enseignant par rapport au comportement de l'élève.

Aux ponctuelles et périodiques de l'apprentissage formel, l'environnement informel n'offre pas d'alternatives structurées. Les contenus des évaluations dans l'environnement formel ne correspondent pas dans tous les cas avec ce que les élèves ont besoin au niveau de l'apprentissage des langues. Pour l'anglais, les situations dans lesquelles les élèves maîtrisent les règles de grammaire mais n'arrivent pas à les employer dans la pratique langagière sont très fréquentes. Par ailleurs, le caractère trop prescriptif de l'apprentissage formel empêche parfois la prise en considération de ce que les élèves ressentent comme utile et important pour eux en termes d'apprentissage de la langue. L'apprentissage en classe de langue peut faire appel à des simulations de la vie quotidienne. L'évaluation dans un environnement informel diversifié repose surtout sur des vérifications des connaissances et des compétences partielles à travers l'action. Les expériences vécues par l'apprenant forment un cadre d'expression des acquis langagiers, l'apprentissage informel devenant ainsi restructurant, dans le sens où les réponses que l'apprenant reçoit par rapport à ces actions les valident ou pas dans sa vie quotidienne. Si les réactions des autres ne confirment pas son comportement, il peut revenir sur ses stratégies ou ressources en les réorganisant.

L'évaluation faite par un enseignant dans l'environnement formel n'est pas reprise par une personne avec une formation similaire dans l'environnement informel ; la mesure dans laquelle certaines choses ont été apprises est vérifiable à travers la participation des apprenants dans des communautés dont les membres portent des jugements de valeur sur les actions des apprenants.[71] Ainsi, dans le cadre familial tout membre qui connaît l'anglais peut jauger le niveau de langue d'un autre membre en le rapportant à ses propres connaissances: par exemple, en lui demandant de dire

[71] Je vérifierai la notion de l'évaluation par les pairs dans les analyses des interactions sur le blog voir chapitre 3.2.5.

certains mots ou phrases en anglais ou compétences, c'est-à-dire les façons de faire: de saluer, d'interagir, de donner son opinion, d'être d'accord ou non avec l'opinion des autres.

Effectivement, l'évaluation, le temps, les modalités d'apprentissage et les ressources humaines spécialisées diffèrent d'un environnement à l'autre, et compte tenu de ces considérations il paraît nécessaire de souligner que les confrontations qui ont lieu dans l'environnement informel sont plus diversifiées et, par conséquent, les possibilités que ces confrontations mènent à la création du sens sont plus grandes, l'occurrence des affordances étant sans doute plus pertinente. Dans l'environnement formel, les confrontations avec l'anglais sont plus limitées, donc les possibilités pour que l'élève les développe dans des apprentissages sont aussi réduites. D'autre part, dans l'environnement informel, l'apprentissage se concentre sur ce qui donne un sens à l'apprenant et peut ainsi déboucher vers la construction du savoir. La diversité et la spontanéité des confrontations avec l'anglais en dehors de l'école remettent en question le rapport à l'anglais développé par l'apprenant à l'école.

Les outils d'apprentissage employés dans l'environnement informel dépassent en nombre et en diversité ceux qui sont présents dans la pratique enseignante scolaire. Les générations actuelles d'apprenants, les « digital natives», s'approprient plus facilement les nouvelles technologies de la communication en les adaptant à leurs besoins d'apprentissage qui ne coïncident pas dans tous les cas avec les demandes scolaires. Les logiciels d'apprentissage des langues, les jeux vidéo, les dessins animés ou tout autre dispositif en ligne à la portée des apprenants contribuent à la multiplication des affordances dans l'environnement informel. En ce qui concerne l'anglais, les apprenants cherchent dans ce monde virtuel les aspects de langue ou de culture dont ils ont besoin sans faire appel à une personne, comme c'est le cas de l'enseignant dans l'environnement formel. Néanmoins, le risque que ces apprenants courent est de ne pas savoir, dans tous les cas, faire la sélection des logiciels ou des sites Internet appropriés à leur démarche. Je vais vérifier dans l'analyse des données fournies par les questionnaires si la fréquence avec laquelle les apprenants font appel à une autre personne, de type expert, ou à d'autres outils dans leur apprentissage de l'anglais influence l'efficacité de leur apprentissage de l'anglais[72].

Il faut aussi mettre en relation l'apprentissage des langues vivantes et les TIC(E) (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation). La présence des disciplines portant sur les technologies de l'information dans les programmes scolaires[73] sont utiles dans le sens où l'apprenant prend contact avec ces outils sous la surveillance du personnel spécialisé. Néanmoins, au niveau de l'emploi des TICE dans l'apprentissage de l'anglais il faut vérifier si les liens entre ces deux champs de connaissances sont créés ou provoqués en classe ou s'ils se mettent en place plutôt à l'extérieur de la classe. Pour la réalisation d'un projet en anglais, l'élève fait appel aux outils informatiques, par exemple. Son objectif est formel, donné par l'enseignant mais dans cette activité (indépendante ou collective) on peut identifier une myriade d'émergences: il essaie plusieurs outils ou moteurs de recherche, il découvre par hasard d'autres

[72] Voir chapitres 3.2.1 et 3.2.2.

[73] En Roumanie, ces cours sont dispensés au collège à partir de la 6e en raison de 2 heures par semaine mais avec la possibilité de rajouter une heure sous la forme de cours optionnel.

domaines qui peuvent être pertinents ou pas pour son travail, etc. Néanmoins, ces contacts ou découvertes dans le contexte informel peuvent être à l'origine de savoirs nouveaux en anglais si les apprenants développent des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'introduire ces savoirs dans le système des savoirs en anglais déjà acquis. Ils peuvent, par exemple, noter des mots, les chercher dans un dictionnaire, demander à quelqu'un de leur traduire les phrases ou poser des questions à leur enseignant. Toutefois, cela peut se produire également dans le cadre d'un projet formel réalisé dans le cadre de l'apprentissage formel.

Dans la caractérisation de la région analysée, le cas de l'apprentissage de la langue maternelle est un exemple d'acquisition de la langue dans des contextes extérieurs à l'école. Dans un premier temps, il a lieu dans le cadre familial et, par ailleurs, ce phénomène continue même après le début de la scolarité. L'imitation, la répétition, la participation aux tâches qui demandent la verbalisation en langue maternelle, la pression des autres utilisateurs de la langue (membres de la famille, amis, camarades, voisins.) contribuent à l'acquisition de la langue maternelle.

L'environnement linguistique est plus riche et diversifié dans l'informel ce qui donne naissance à une diversité de possibilités d'apprentissage pour l'apprenant. Dans l'environnement formel, le choix de l'enseignant est rarement aléatoire. De plus, il est raisonné et il ne rejoint pas nécessairement les préoccupations de l'élève et, par conséquent, il ne retient pas son attention et ne motive pas son engagement dans son propre apprentissage. Dans l'environnement informel, en revanche, il y a plus d'options mais le problème réside dans la capacité de l'apprenant à faire des choix qui soient pertinents pour son apprentissage.

La diversité des ressources accessibles grâce aux nouvelles technologies, le caractère attrayant, créatif et ludique des outils modernes stimule l'imagination et le dynamisme des apprenants. De plus, la quantité des informations est presque illimitée dans l'environnement informel: les journaux, les livres ou les jeux en ligne peuvent offrir plus de contenu linguistique et culturel sur le monde anglophone, par exemple, qu'une leçon à l'école qui traite un unique aspect culturel. Le problème qui se pose est de savoir comment arriver à intégrer et à adapter ces contenus provenant des environnements différents pour rendre l'apprentissage de l'anglais plus efficace et utile pour l'apprenant. Ceci dit, la leçon dans l'environnement formel a aussi des spécificités qui ne peuvent pas être remplacés par des apprentissages informels. En effet, ces particularités rejoignent les différences entre les modalités d'apprentissage dans l'environnement formel et dans l'environnement informel.

Apprendre dans l'environnement informel correspond à une immersion, prise de contact avec les éléments de cet environnement: outils, personnes, phénomènes, etc. L'apprentissage informel est implicite et incident, « de l'ordre de la socialisation ou de l'acculturation. » (Brougère, 2009 : 24) De plus, le quotidien comme environnement spécifique des apprentissages informels représente un cadre de mise en pratique de tous les apprentissages qui ont lieu en dehors de l'école.

Pain (1990) identifie deux modalités de construction des apprentissages informels: **par imprégnation** (quand les contenus ou les compétences sont transmis par des structures où les individus vivent ou agissent) et **par répétition** (quand ce sont les personnes elles-mêmes qui font l'action). Les deux modalités mettent en avant le rôle de la participation de l'apprenant parce qu'il

peut faire des choix dans l'infinité des situations présentes dans le réel seulement par l'action. L'apprenant entre dans l'environnement formel avec ces modalités d'apprentissage déjà consolidées à travers ses expériences vécues dans sa vie quotidienne. L'« apprendre par l'action » sera progressivement complété par l'« apprendre par la conceptualisation » d'où l'idée que l'apprentissage formel et l'apprentissage informel doivent être pensés conjointement.

Enfin, les apprentissages auxquels l'apprenant est confronté dans l'environnement informel sont non-programmés, partiels, hétérogènes, spontanés ou inattendus. Ces apprentissages sont évalués à travers la participation de l'apprenant au sein des communautés variées, en s'appuyant sur l'observation, l'imitation et la répétition. Ils répondent en premier lieu aux besoins et aux attentes de l'apprenant. La présence fréquente de l'anglais comme langue-culture dans la vie quotidienne et dans un environnement transculturel comme celui de la région du Banat, augmente considérablement le nombre des affordances et des situations complexes qui peuvent donner naissance à des savoirs diversifiés.

2.2.3 L'éclairage de l'approche écologique de l'apprentissage dans le cadre des théories de la complexité et de l'émergentisme

Étant donné la richesse et la diversité des ressources offertes par l'environnement dans lequel les individus apprennent ou travaillent et l'essor du monde virtuel, en constant changement, l'émergentisme représente le courant le plus innovant dans l'étude des langues parce que « it offers methods of prediction, new understandings of complex dialogic interactions, and new views of the learning process. » (MacWhinney, 2006 : 731)

2.2.3.1 L'environnement – notion centrale

L'approche écologique permet d'approfondir la notion d'*environnement* qui est centrale dans notre réflexion. Si on s'appuie sur la définition de Varela, l'environnement est évolutif et il résulte de la relation entre les organismes qui en font partie et de leur activité : « [...] la notion même de ce qu'est un environnement ne peut être séparée de ce que sont les organismes et de ce qu'ils y font [...] les êtres vivants et leurs environnements se situent en relation les uns avec les autres à travers leur spécification mutuelle ou leur co-détermination » (Varela, 1993 : 268). Cette définition de la notion d'environnement permet d'approfondir les distinctions entre les environnements formel, non-formel et informel en mettant en évidence trois variables essentielles dans la caractérisation d'un environnement, les individus, les relations entre les individus et l'activité des individus. En tenant compte de ma réflexion précédente et de l'apport de Varela, l'environnement formel est défini par les individus qui interagissent, élèves et enseignants dans le cas de l'apprentissage formel et de l'apprentissage non-formel, apprenants et personnes participant aux activités de la vie quotidienne dans le cas de l'apprentissage informel et par les

activités qu'ils effectuent, activité d'apprentissage de l'anglais, dans le premier cas, toute autre activité dans laquelle l'anglais est une des ressources de l'activité dans le cas de l'apprentissage informel. Les profils des apprenants, leurs actions et leur engagement dans l'activité ne peuvent pas être dissociés de la spécificité de l'environnement. La notion d'environnement ne se limite pas aux acteurs de l'apprentissage (ou aux ressources humaines) mais elle inclut aussi l'espace physique (l'école, la maison, le parc, le centre culturel, etc.), et toutes les ressources matérielles et les outils qui se trouvent à la portée des apprenants et auxquels ils font appel pour effectuer l'activité.

2.2.3.1.1 La place du langage et de l'apprentissage des langues dans la relation entre les individus

Mettre dans la même équation approche écologique et apprentissage des langues se traduit par le développement d'un réseau de connections entre les deux et implique de prendre en compte le rôle du langage dans les relations entre individus et d'envisager l'apprentissage des langues comme un ensemble de moyens « ways » suceptibles d'y contribuer :

> Ecological linguistics focuses on language as relations between people and the world, and on language learning as ways of relating more effectively to people and the world. (Van Lier, 2004 : 4)

On ne peut plus concevoir la langue et l'apprentissage-enseignement de la langue, sans faire des liens avec la culture qui lui correspond: l'acquisition de la langue ne se résume pas à des savoirs mais elle inclut aussi le savoir faire, le savoir être et le savoir « vivre ensemble ». Dans la région du Banat, compte tenu de son évolution historique, la cohabitation des cultures et les échanges économiques et sociaux ont conduit au développement d'une atmosphère tolérante et très accueillante au niveau langagier et culturel[74]. Même si les habitants de la région ne parlaient pas toutes les langues existant dans cet espace géographique, ils étaient familiarisés avec les pratiques linguistiques et culturelles de chaque groupe. L'apprentissage d'une langue n'était pas un but en soi, les individus développaient surtout des compétences langagières partielles avec une finalité communicative. Certains mots ou phrases ont été retenus parce qu'ils désignaient à l'origine des réalités propres à une culture spécifique, les noms des fêtes, certaines traditions ou croyances, et sont devenus au cours du temps des réalités partagées. Ainsi, se familiariser avec la langue et la culture de l'autre, qu'elle soit roumaine, hongroise, allemande, serbe ou bulgare, signifie souvent emprunter des mots ou des phrases qui font sens pour l'apprenant seulement en relation avec son origine culturelle.

Le cas de l'apprentissage de l'anglais dans la région du Banat et en Roumanie reflète également les caractéristiques de cet environnement. L'anglais n'est pas appris en Roumanie parce que les individus entrent en contact direct avec la langue et la culture qui y est associée – comme c'est le cas des langues des minorités nationales – mais parce qu'il fait partie de la culture

[74] Voir notre réflexion du chapitre I, cadre contextuel.

internationale de la communication et des échanges dans tous les domaines. L'accès à la culture est facilité par l'apprentissage de la langue. En l'absence de contacts directs avec la culture et la civilisation anglophone, l'apprentissage de l'anglais se réalise souvent plutôt grâce aux informations transmises par les médias.

2.2.3.1.2 La porosité des frontières entre les environnements

La classe de langues en tant qu'environnement d'apprentissage présente ainsi ses caractéristiques ainsi que certaines frontières ou limites. Si dans le cas des écosystèmes, dont les frontières sont plutôt floues, les entrées et les sorties d'un système à l'autre se réalisent sous une multitude de formes, au niveau de la classe de langues en tant que système on peut aussi identifier certains changements provoqués suite à l'intervention des éléments en provenance des systèmes environnants (la famille, le groupe d'amis ou la société). L'élève passe dans la salle de classe, l'école, une séquence temporelle limitée (au niveau de la journée, semaine, mois ou année, cycle d'études, etc.) mais avant et après cela il s'est trouvé dans plusieurs autres environnements dans lesquels il participe aussi à d'autres activités. Certes, les activités non-scolaires, notamment dans l'environnement informel ou non-formel, peuvent avoir des effets potentiels sur le contenu de l'apprentissage de la langue en salle de classe mais ces effets ne sont pas automatiques. Néanmoins, les élèves ne sont pas les seuls à ressentir les conséquences de leur appartenance à des environnements différents puisque les enseignants peuvent être eux aussi définis en termes de « voyageurs » entre les systèmes dans lesquels ils assument des nombreux rôles différents : enseignant d'anglais à l'école, parent à la maison, conseiller dans une association ou volontaire pour donner des cours d'anglais particuliers par exemple.

Si la classe de langue est analysée dans la perspective des écosystèmes, on ne peut plus la concevoir comme un espace où les frontières sont figées. Ses limites, à la différence de l'approche traditionnelle, deviennent flexibles si l'on fait appel au concept de « fluidity » de la théorie sociale de Z. Bauman[75]. Dotées d'un pouvoir transformateur, elles plus perméables aux influences et particularités de l'environnement extérieur à la classe. Puisque l'enfant effectue la majorité de ses activités quotidiennes dans l'environnement informel, ses résultats et ses performances extérieures à l'école auront un impact sur sa participation et son rapport au savoir en classe de langue. L'étude des relations entre l'environnement de la classe de langues et les autres environnements d'apprentissage peuvent ainsi apporter un nouvel éclairage sur la complexité du processus.

> Learning language, whether first or subsequent, in the classroom or in the wider community, is a complex process (or project, if we look at it from the learner's perspective), influenced by a multitude of factors. These factors cannot be reduced to single linear relationships, i.e., a cause (such a method, a task, an example, a drill) and a subsequent effect (a memorized word or structure, spontaneous use of a targeted item in discourse, a correct answer on a test, etc.). (Van Lier, 2004 : 197)

[75] Les notions de « liquidity » et « fluidity » ont été élaborées par Z. Bauman dans son ouvrage *Liquid Modernity* (2000) et développées ensuite dans *The Individualized Society* (2001), *Liquid Love* (2003) and *Liquid Life* (2005). Le champ de sa recherche recouvre la société postmoderne et les vies des personnes, ces notions visant la dynamique des réalités contemporaines et, par conséquent, sont une mise en question de la routine et de la stabilité.

L'apprentissage fait appel à de nombreuses ressources adaptatives. On ne peut pas prévoir absolument toutes les étapes du processus d'apprentissage à cause de la complexité des différents facteurs qui interviennent. Toutefois, l'approche écologique de ce processus donne des pistes pour entrevoir ce qui se passe et ce qui se développe à l'intérieur et à l'extérieur de la classe de langue, dans sa proximité immédiate ou dans des environnements plus lointains, puisque l'apprentissage peut émerger à tout moment: pendant ou entre les leçons, avant la rentrée, dans le parc, dans le voisinage, etc. Certes, l'apport de l'apprentissage formel dans le domaine des langues-cultures[76] ne peut pas être nié; il s'agit plutôt de le situer dans un processus global et d'accorder plus d'attention aux divers environnements d'apprentissage. Je m'attacherai à étudier dans l'analyse du corpus les environnements d'émergence des savoirs et savoir-faire en anglais.

Dans mon contexte de recherche, un contexte transculturel, caractérisé par une hybridation linguistique et culturelle, la langue officielle, les langues des minorités nationales et d'autres langues européennes font partie de la pratique langagière quotidienne des individus. L'apprentissage des langues qui a lieu en dehors des murs de l'école est influencé par des facteurs comme le répertoire linguistique des individus, les conditions socio-économiques du pays ou la vie culturelle des minorités nationales. Le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'individu pourrait éventuellement faciliter le transfert des compétences de l'apprentissage informel vers l'apprentissage formel ou non formel ou vice versa. Je m'interroge, par conséquent, sur les articulations qui peuvent être identifiées entre les caractéristiques de l'environnement et l'apprentissage de l'anglais. La réponse sera discutée à travers les résultats finals obtenus grâce au croisement des analyses des données.[77]

La notion d'*environnement* joue ainsi un rôle fondamental pour notre problématique. Les évolutions linguistiques contrastées, étudiées dans la partie contextuelle, mettent en évidence le poids de l'environnement dans ses dimensions politiques, idéologiques, économiques et sociales sur l'attitude des individus à l'égard des langues. Sous le régime communiste, l'enseignement obligatoire du russe dans les écoles roumaines a constitué une contrainte qui venait renforcer les contraintes politiques, économiques ou sociales, isolant ainsi le pays des autres langues-cultures. Par conséquent, l'apprentissage du russe restait entre les murs de la classe de langue et n'avait pas de prolongement dans l'environnement informel. En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais, l'attitude des individus a complètement changé parce que l'acquisition d'une langue reconnue au niveau international représente le « passeport » linguistique pour l'Europe. L'attitude favorable des roumains envers l'apprentissage de l'anglais est renforcée surtout par l'ouverture que la langue offre dans le domaine économique, social et culturel. Les roumains sont entrés en contact avec l'anglais tant dans l'environnement formel, en remplaçant ainsi le russe dans les programmes, que dans l'environnement informel à travers la radio, la télévision, le cinéma ou Internet. L'approche écologique permet d'approfondir l'impact des changements et des évolutions de l'environnement sur le rapport des individus aux langues et aux cultures et leur engagement dans l'apprentissage

[76] Et pas seulement, l'apprentissage ne peut pas être privé de la conceptualisation, processus ayant place prioritairement dans le milieu formel.
[77] Voir chapitre 3.3.

des langues dans l'apprentissage formel et dans l'apprentissage informel.

2.2.3.2 Les notions d'affordance et d'émergence

Les concepts d'*affordance* et d'*émergence*, au cœur de la théorie écologique, permettent de faire ressortir les spécificités de l'apprentissage formel par rapport à l'apprentissage informel. Ces notions rejoignent l'idée de connexion et fonctionnement en réseaux:

> [...] affordance means a relationship between an organism (a learner, in our case) and the environment that signals an opportunity for or inhibition of action. [...] Ecological linguistics regards learning not as gradual, linear acquisition, but as emergence. Emergence happens when relatively simple elements combine together to form a higher-order system. The whole is not only more than the sum of its parts; it is of a different nature than the parts. (Van Lier, 2004 : 4-5)

L'affordance est une relation qui peut se développer entre l'apprenant et l'environnement linguistique au cours de l'activité, qu'il s'agisse des activités programmées spécifiques de l'environnement formel, activité de découverte ou d'apprentissage du lexique, activité d'écoute ou des activités relativement imprévisibles liées à l'environnement informel, écoute de chansons ou lecture d'un journal. Cette relation qui peut être l'occasion ou non d'un apprentissage dépend de variables liées à l'individu, à ses représentations, à ses stratégies, à ses intérêts. De ce fait, elle n'est pas automatique et les savoirs qui en émergent ne sont pas systématiquement prévisibles.

Une multitude de facteurs intervient dans l'appropriation d'une langue pour que les affordances identifiées soient valorisées et transformées en apprentissage. Certes, quelques facteurs sont prévisibles, surtout dans l'apprentissage formel: le contenu, le temps, les modalités d'apprentissage ou l'évaluation, mais d'autres sont aléatoires ou de simples coïncidences. Compte tenu du pouvoir de l'anglais au niveau global, les contacts avec cette langue sont plus nombreux que dans le cas d'autres langues dans la région du Banat. Les analyses des interactions au cours d'une activité collaborative sur un blog que je propose aux collégiens roumains de 5e me permettront de vérifier si cette richesse linguistique de l'environnement a un impact sur l'apprentissage de l'anglais.

La notion d'*affordance* comprend la totalité des possibilités survenues comme résultats de l'interaction apprenant - environnement, la typologie des affordances va alterner en fonction des caractéristiques des variables engagées dans le processus. L'environnement informel, en tant que forme plus libre, moins contraignante et imprévisible, peut être défini selon des catégories plus larges, laissant place aux nouveautés. A travers le questionnaire adressé à l'échantillon analysé, des collégiens de 6e et de 3e, je me propose de repérer les dimensions ou les valeurs que les apprenants associent à l'apprentissage informel et non-formel de l'anglais. Les résultats du mémoire du master[78] ont montré une fréquence particulière des occurrences de l'anglais tant dans l'environnement scolaire que dans l'environnement extrascolaire, les élèves étant exposés davantage à cette langue. Parmi les situations informelles dans lesquelles les collégiens interrogés

[78] « 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 » (mémoire soutenu en 2008).

pratiquent l'anglais au sein des communautés, ont été mis en évidence: la famille, le cercle d'amis et les cours particuliers. Néanmoins, l'analyse de Poizat selon lequel « toutes les sociétés, sans exception, fabriquent leurs solutions éducatives qui ne sont ni écoles, ni famille, ni simplement milieu environnant » (Poizat, 2003 : 11) suggère que l'apprentissage ne se limite pas aux environnements connus et d'autres environnements d'apprentissage peuvent être envisagés.

Il faut souligner que l'approche écologique est une approche contextualisée et située et les concepts sur lesquels elle s'appuie doivent être mis en relation avec l'environnement d'apprentissage. Elle met en évidence "how different aspects of context relate to each other and to the subject under investigation" (van Lier, 2004 : 204). Autrement dit, il ne suffit pas d'analyser les caractéristiques de l'apprentissage formel et de l'apprentissage informel en tant que modalités distinctes d'apprentissage mais de faire ressortir les spécificités de leur complémentarité dans un contexte particulier[79].

Néanmoins, cette approche de l'apprentissage des langues présente une limite importante, **la difficulté de généralisation** compte tenu de la multitude de variables à prendre en compte et de leurs interactions. Ces variables concernent tant les particularités de l'environnement que les profils des individus; les interactions au sein du même environnement que les interactions avec des membres appartenant à d'autres environnements. Dans notre recherche, les collégiens ont contact avec l'anglais tant à l'école, à travers l'enseignement obligatoire, qu'en dehors de l'école , dans un environnement très proche, comme la famille ou le cercle d'amis, par exemple, mais aussi, plus éloigné, lors des séjours à l'étranger, des activités dans des réseaux sociaux sur Internet.

Ces micro-environnements proches se composent d'autres sous-environnements. Dans la classe de langue, l'anglais a un rôle fondamental en tant qu'objet d'étude dont l'objectif est la communication dans cette langue. Si dans ce cas, les élèves sont amenés à prendre conscience de l'acte d'apprentissage de la langue, la perspective change au moment où l'anglais devient un outil grâce auquel l'élève réalise une autre activité. La lecture d'un article ou la consultation des pages d'Internet en anglais pour faire un projet en sciences, par exemple, sont des cas où l'objectif de l'élève n'est plus l'apprentissage de la langue mais son emploi pour la résolution d'une autre tâche. Il a pourtant un contact avec la langue, avec une autre intentionnalité que son apprentissage et l'affordance prend ainsi d'autres dimensions: l'anglais devient dans ce cas un outil donnant accès à d'autres apprentissages. Par conséquent, les émergences sont fonction de plusieurs variables: si l'élève perçoit l'utilité de la langue pour son projet, il peut chercher le sens des mots pour obtenir au moins une compréhension globale du document.

La mise en relation du concept d'*affordance* avec l'environnement donne la possibilité d'envisager ses extensions en fonction des particularités de l'environnement. La classe de langue est un environnement formel caractérisé par un nombre de contraintes où les contacts avec l'anglais se limitent au contenu des leçons qui varie en fonction du profil et de la méthodologie de l'enseignant tandis que dans l'environnement non-formel ou informel, les affordances se multiplient sans pour autant déboucher sur une émergence de savoirs. La variable affective est dans les théories sociales de l'apprentissage comme dans l'approche écologique une condition à

[79] C'est ce que je propose par l'analyse des interactions dans ce que j'appelle le 4e environnement d'apprentissage.

prendre en compte. Pour van Lier :

> The affective side of all cognitive and social work is extremely important […] Research in psychology and neuroscience has shown the emotional component of cognition is instrumental in stimulating the brain functioning (2004: 140).

L'affect est ainsi un facteur important dans l'émergence des savoirs. Si, par exemple, l'enfant aime les jeux vidéo il va faire des efforts pour comprendre les instructions en anglais, il va essayer par exemple de trouver dans son environnement des ressources qui puissent l'aider à satisfaire ses besoins linguistiques. Parallèlement, les représentations que les apprenants ont de leurs besoins linguistiques et culturels ne coïncident pas toujours avec les représentations que les enseignants ont des besoins linguistiques de leurs élèves. Les savoirs appris à l'école ne sont pas nécessairement transférables et utilisables dans la vie sociale, dans les situations de vie dans lesquelles l'apprenant utilise l'anglais.

Dans une perspective écologique, la motivation et la participation sont des facteurs décisifs dans l'apprentissage. Elles jouent le rôle de forces dynamiques qui vont conduire l'apprenant à s'engager dans les activités d'apprentissage et dans la recherche des outils qui faciliteront sa compréhension et, éventuellement, son apprentissage.

> learning (or language development) does not mean the transmission of rational facts or routines from teachers into learners' brains, but rather participation in processes that lead to higher or better processes, however defined by society or the individual. (Van Lier, 1998 : 128)

Dans une classe où un pourcentage assez élevé de collégiens apprend l'anglais aussi en dehors de l'école (par des cours particuliers, par exemple) les affordances de l'environnement non-formel peuvent parfois émerger dans l'environnement formel. Van Lier met en évidence aussi la dimension individuelle des affordances: « certain affordances become available partly because we are who we are » (2004 : 207). Par conséquent, je me propose de démontrer dans l'analyse des données que la nature des affordances relève tant de la dimension contextuelle que de celle personnelle de l'apprenant en situation d'apprentissage.

2.2.3.3 L'apprentissage comme processus émergeant de l'emboîtement des environnements

2.2.3.3.1 La question d'un continuum entre les environnements d'apprentissage

La théorie de la complexité apporte un nouvel éclairage aux recherches en acquisition des langues. En soulignant le caractère émergent et non-linéaire de l'acquisition des langues étrangères (Leather & van Dam 2002 ; Ellis & Larsen-Freeman 2006 ; Larsen-Freeman & Cameron 2008) et de l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde (Larsen-Freeman, 2003), les chercheurs apportent un éclairage complémentaire à la perspective écologique (Kramsch, 2002 ; Larsen-Freeman, 2002 ; van Lier, 2004. Kramsch & Steffensen, 2007).

L'approche globalisante et contextuelle qu'ils adoptent offre un cadre d'analyse plus approprié pour étudier la complexité des situations d'apprentissage dans la région du Banat et les liens entre les environnements formel, non-formel et/ou informel. Dans cette région, les individus possèdent un répertoire langagier et culturel très riche comprenant leur langue maternelle, des langues des minorités nationales (avec un double statut: langue maternelle ou langue étrangère[80]) et des langues vivantes, appelées *de circulation internationale*. De ce fait, les situations d'apprentissage et les modalités d'entrée dans les langues-cultures sont plus diversifiées et complexes.

Cette théorie qui ne réduit pas l'apprentissage à une relation de cause à effet, dans lequel input et output sont étroitement liés, permet de nuancer la relation entre enseignement et apprentissage dans l'environnement formel malgré les spécificités dues à la programmation de l'apprentissage scolaire. Elle permet aussi tenir compte de **l'absence de frontières distinctes** entre les environnements d'apprentissage.

Une autre raison pour laquelle je trouve la théorie de la complexité particulièrement utile et enrichissante pour ma recherche est la mise en valeur dans l'apprentissage des **éléments imprévus et imprévisibles**. Comme ces éléments n'ont pas été programmés, ils sont perçus comme des « détails » par l'enseignant ou par l'expert et comme « significatifs » par certains élèves. Malgré la dimension programmée et anticipée de l'apprentissage et de l'enseignement formel surgissent parfois des aspects imprévisibles qui peuvent changer le développement des démarches proposées par l'enseignant. En classe d'anglais, l'intervention d'un élève sur des questions non prévues par l'enseignant et les réponses que cette demande suscite peuvent engendrer un recadrage de la leçon. De surcroît, dans l'environnement informel, moins soumis à des évaluations traditionnelles, les détails et le spontané donnent parfois à l'apprentissage un caractère chaotique et difficile à appréhender. Cependant, la théorie de la complexité vient confirmer qu'un élément peut avoir la force de conduire à une réorganisation d'une situation,

> something that is disorganized, chaotic, may become organized and patterned due to a minor change, which may arise from outside or inside the system. (Van Lier, 2004 : 196)

À la dimension floue des frontières, s'ajoutent les variations du rythme dans l'apprentissage puisque dans tous les écosystèmes, « energy enters and leaves the system in a number of ways » (Van Lier, 2004 : 194). De la même façon, l'apprentissage de l'anglais tant dans l'environnement formel qu'informel est soumis à des changements de rythme en fonction des contextes et des interactions qui se mettent en place dans ces environnements.

En mettant en évidence l'emboitement des environnements, l'approche écologique apporte un éclairage nécessaire pour étudier les relations entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel. De plus, elle facilite aussi l'identification des stratégies d'apprentissage qui pourraient émerger lors des interactions : entre les apprenants, apprenants - enseignants/formateurs, les

[80] Par langue seconde on se réfère au roumain (langue officielle en Roumanie) au moment où la langue maternelle n'est pas le roumain mais une langue des minorités nationales : le hongrois, le serbe, l'allemand ou le bulgare. La langue étrangère est toute autre langue sauf la langue maternelle.

facteurs humains et l'environnement, etc. Les apprenants d'anglais de mon échantillon de recherche sont en contact avec la langue tant dans un environnement institutionnel (au collège) que dans l'environnement informel. De plus, il faut aussi prendre en considération la dimension globalisante de l'anglais et ses conséquences au niveau de l'apprentissage. Selon Brutt-Griffler:

> World language is a product of the sociohistorical development of the world econocultural system, which includes the world market, business community, technology, science and cultural and intellectual life on the global scale. The emergence of World English has accompanied the development of the world econocultural system. (2002 : 110)

Les rôles que l'anglais a assumés dans les vingt dernières années ont été très divers[81]: langue internationale, langue enseignée et apprise à l'école (caractère imposé), langue parlée, entendue, employée fréquemment dans les échanges économiques, sociaux, culturelles, de loisir, etc. Après 1989, l'apprentissage de l'anglais a davantage été valorisé afin de répondre aux exigences du macro-système. Le statut d'une langue et de son apprentissage est lié étroitement à l'évolution historique et économique d'un pays. L'apprentissage de l'anglais s'est développé parallèlement au développement de l'évolution politique et économique des anciens pays du bloc soviétique. Comme Brutt-Griffler le souligne, l'apprentissage d'une langue est lié au macrocontexte.

Dans un monde globalisé qui a fait de l'anglais la nouvelle *lingua franca,* le contexte roumain a dû intégrer et générer des modalités d'apprentissage appropriées à la situation internationale. C. Kramsch (2005 : 550) parle de la *commodification* du discours « that is a use of language that can be controlled and standardized, bought and sold, in order to win friends and influence people. » L'anglais est devenu un bien de consommation, on peut s'interroger ainsi sur la finalité de l'apprentissage de l'anglais dans l'apprentissage formel, l'engouement de l'anglais étant aussi observable dans l'environnement informel.

La théorie écologique et la théorie de la complexité ne font pas de découpages entre l'apprentissage dans les micro-contextes et le macrocontexte. En revanche, elle favorise les interconnections, la création des liens entre les connaissances et les espaces d'apprentissage. Haramboure (2009 : 17) souligne l'intérêt de la théorie écologique pour rendre compte des liens entre le micro-contexte de la classe et le macrocontexte dans lequel la classe se trouve englobée :

> intégrant le micro-contexte de la classe d'anglais au macrocontexte, cette approche permet d'englober les contextes extrascolaires, informels, dans lesquels, les élèves font l'expérience de l'anglais, précisément en raison de la prédominance de cette langue-culture dans les échanges, les contacts multiformes liés à la mondialisation

et les imbrications, les liens potentiels entre les microsystème de la classe de langue et le macro-système. Cela rejoint aussi les principes des théories sociales de l'apprentissage (Dewey, Freire) énoncées dans la partie précédente, notamment la dimension sociale de l'apprentissage et

[81] Même s'il s'agissait d'une diversité plutôt de surface car elle dépend essentiellement de l'environnement politique et économique.

l'importance des expériences de vie des apprenants en langue.

Le contact avec la/les langue(s) ne se fait pas exclusivement dans un environnement formel. L'apprentissage informel offre une multitude de possibilités d'enrichissement du potentiel culturel et du potentiel linguistique. De plus, il y a plusieurs cas de figure[82] qui peuvent émerger dans l'environnement « entre » l'apprentissage formel et l'apprentissage informel, des situations ou des expériences qui échappent aux catégorisations mais qui sont les résultats des interactions de l'individu avec son environnement. Il faut voir pourtant quelles sont les conditions dans lesquelles ces émergences potentielles se matérialisent: le type d'environnement, la proximité des environnements, l'existence des éléments communs dans les environnements fréquentés par l'élève, l'intérêt affectif de l'apprenant par rapport à un aspect de la langue et/ou de la culture.

L'emboîtement des environnements rejoint les travaux de Larsen-Freeman (1997), repris par Leo van Lier qui souligne l'importance de la complémentarité à la place de la différence.

> Chaos/complexity encourages us to see complementarities (interactions) instead of dichotomies; the interactions between complementary perspectives are the key focus of research... (2004 : 1998)

Si, jusqu'à maintenant, les théories de l'apprentissage favorisaient un ou plusieurs facteurs engagés dans le processus, comme l'enseignant ou l'apprenant, dans l'approche écologique on ne parle plus d'un seul environnement d'apprentissage (c'est à dire l'école) mais d'une pluralité d'environnements et on se concentre surtout sur les liens entre ces environnements et les phénomènes d'apprentissage émergents. Les centres d'intérêt des élèves se nourrissent de ces complémentarités en donnant vie à des émergences spécifiques à l'apprentissage de l'anglais. L'intérêt d'un élève pour les chansons en anglais peut conduire à son engagement dans des actions menées à l'école ou en dehors de l'école et à développer des stratégies nouvelles ou utilisées par ailleurs: écouter des chansons en anglais, lire les paroles, essayer de les traduire avec l'aide des logiciels de traduction, demander aux autres personnes de traduire (des amis, des camarades, des membres de la famille), poser des questions à l'école, faire appel à des outils employés à l'école comme le manuel, le dictionnaire. La région du Banat en raison de sa dimension plurilingue offre aux apprenants de nombreuses occasions de confrontation aux langues et de développement de stratégies d'apprentissage. Je m'attacherai dans l'analyse du blog, à étudier les stratégies d'apprentissage d'un échantillon d'élèves et leurs effets d'apprentissage sur l'apprentissage de l'anglais.

On peut se demander, si l'importance des réseaux dans la culture contemporaine n'est pas en train de mettre en cause les hiérarchies traditionnellement établies entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel. « Hierarchies only exist in our attempts at organizing the physical world, and in our own power-and-control oriented social structures and institutions ». (Van Lier, 2004 : 200) Cette interrogation qui rejoint les critiques d'Illich sur l'apprentissage scolaire souligne

[82] Des situations – un aspect en civilisation, par exemple – parues en classe d'anglais qui peuvent être clarifiées dans la récréation avec des copains d'une autre classe ou sur le chemin vers la maison à travers des discussions avec les amis.

l'intérêt et la difficulté de la mise en réseaux des savoirs, tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel, la tâche de l'enseignant et de l'apprenant aussi étant de mettre en valeur les émergences en termes d'apprentissage de l'anglais. Cela suppose tout d'abord que ces émergences soient identifiées par les apprenants et par les enseignants.

Cette réflexion converge avec la mise en relation d'une autre série de concepts-clé, notamment *action*/*perception*, *relation*, et *environnement*. La perspective écologique reconnaît la primauté de la perception directe, « the immediate noticing of certain characteristics of speech (including gestures, tone of voice, and so on) as first-level affordance. » (Van Lier, 2004 : 221) Toute interaction passe par la langue. Si l'apprentissage passe par l'interaction sociale, il passe aussi par les processus mentaux et le corps. Lorsqu'on étudie l'interaction sociale comme source d'apprentissage il faut prendre en considération la composante corporelle de l'interaction: le regard, le geste, la tonalité de la voix, etc. Par ailleurs, les rôles des participants sont fluides et négociables tandis que les espaces de participation et de collaboration évoluent aussi dans le temps en fonction du positionnement des participants. L'apprenant est « the agent of his or her own learning, and all the consequences that flow from taking such a view. » (Van Lier, 2004 : 223). Mettre l'apprenant au centre de son apprentissage est aussi lié à l'idée qu'on ne sépare pas le corps de l'esprit puisque l'apprentissage est incarné. Par conséquent, les affordances apparaissent en fonction de la spécificité individuelle. Si l'apprentissage passe par la médiation sociale on ne peut plus concevoir l'apprentissage de l'anglais sans le mettre en relation de dépendance avec la pratique de la langue.

Dans l'environnement formel, le guidage conscient de l'enseignant peut orienter l'attention des élèves vers des aspects précis de la langue (l'accent, le rythme de la phrase, la construction de la structure grammaticale) par l'accentuation ou la répétition, mis en avant à l'oral ou à l'écrit.

En dehors de la classe, dans une situation informelle, l'élève n'est plus accompagné par un guide en matière d'apprentissage. Par conséquent, tout ce qu'il remarque dans le fonctionnement de la langue est renforcé par ses expériences vécues. L'apprenant peut, par exemple, retenir des formes de l'impératif en regardant fréquemment les dessins animés à la télévision. En faisant appel à l'observation et à la mise en relation de la forme linguistique avec l'image, il peut développer la compétence partielle de compréhension orale. Les jeux vidéo offrent un autre environnement propice à l'apprentissage de l'anglais en dehors de l'école. L'élément ludique constitue dans ce cas le stimulus qui attire l'attention de l'apprenant et maintient sa motivation tout au long de la résolution de la tâche, ce qui n'est pas possible sans un décodage des instructions en anglais, par exemple. La visualisation répétitive de phrases en anglais et leur association avec les images du jeu qui apparaissent en fonction des actions de l'enfant représente, un potentiel dynamique d'affordances pour le développement de la compréhension écrite dans un environnement informel.

Compte tenu du statut et du pouvoir de l'anglais dans le macro-système, il est très probable que pour les élèves de mon échantillon, les premières confrontations avec l'anglais et leurs premières perceptions de cette langue, comme celles des langues des minorités nationales aient eu lieu dans l'environnement informel avant leur entrée à l'école.

Ces perceptions émergeant de divers environnements ont aussi un impact sur la

construction et sur l'évolution de **l'interlangue** de l'apprenant, c'est-à-dire un système intermédiaire entre la langue-source et la langue-cible. Selon la perspective écologique qui repose sur la théorie du chaos et de la complexité, « the learner's interlanguage is an unstable interlanguage situated in an unstable linguistic environment, including the unstable target language. » (van Lier, 2000: 199) Dans l'approche écologique l'interlangue est liée à l'environnement où elle s'est développée et ceci permet d'approfondir l'interlangue développée dans l'environnement informel et dans l'environnement formel. Elle devient, par conséquent, une variable à traiter par rapport aux caractéristiques de l'environnement dans lequel l'apprenant se situe à un moment donné. Dans l'environnement informel, l'interlangue se caractérise par l'instabilité, sa restructuration éventuelle mais aussi le risque de fossilisation. Si l'évolution de l'interlangue de l'élève dans l'environnement formel peut paraître plus prévisible en raison de la programmation des contenus d'enseignement apprentissage et des dispositifs didactiques proposés, d'autres affordances, par exemple, les discussions informelles entre les élèves ou les échanges pendant la récréation peuvent émerger et influencer l'évolution de l'interlangue.

Le travail collaboratif que je mets en place à l'aide du blog a pour objectif de mettre en évidence les caractéristiques de l'interlangue dans ce 4e environnement.

2.2.3.3.2 L'emboîtement des environnements dans la pensée émergentiste

La théorie de la complexité, l'emboîtement des environnements d'apprentissage et la dimension floue des frontières entre ces environnements, convergent avec la pensée émergentiste de l'apprentissage.

L'émergentisme dans l'apprentissage représente un des mouvements les plus prometteurs dans l'étude des langues. C'est un phénomène qui est attribué à toutes les sciences compte tenu que la nature représente une source inépuisable d'émergences. L'attention accordée à l'émergentisme est expliquée par le fait qu'elle apporte au niveau des méthodes de prédiction, de la compréhension des interactions dialogiques complexes et des perspectives des processus d'apprentissage. Ce nouveau courant s'appuie fortement sur la théorie des systèmes dynamiques, appelée aussi la théorie de la complexité (Byrne, 1997 ; Larsen-Freeman, 1997 ; Cilliers 1998; Larsen-Freeman et Cameron 2008, Mason 2008, Peters, 2008). Néanmoins, il repose également sur le dialogisme de Bakhtine (1981) comme philosophie existentialiste de la relativité de soi et de l'autre, et de l'ouverture du temps.

La synthèse que Kramsch (2008) fait concernant les liens qui existent entre le dialogisme de Bakhtine, la théorie de la complexité et la sociolinguistique postmoderne, apporte un éclairage à la réflexion sur la théorie des systèmes dynamiques complexes. Elle souligne **la relativité de soi et de l'autre**, **la temporalité**, l'émergentisme, **la dimension non-finie** (*unfinalizability* en anglais), **la fragmentation de l'apprentissage** (*fractals* en anglais). En termes d'apprentissage, l'acquisition des savoirs ou le développement des compétences ne constituent pas des processus finis. Divers facteurs, humains ou non, peuvent intervenir et provoquer des ruptures ou fragmenter le processus d'apprentissage. D'autre part, des reconstitutions peuvent émerger grâce à

l'intervention d'un expert, des pairs ou d'un outil. Même si l'apprentissage est un processus continu, le passage d'un environnement à l'autre, leur emboîtement suppose aussi des ruptures, des décalages entre le temps et les espaces d'apprentissage, des situations d'abandon ou de reprise du processus dans les divers environnements concernés, formel, non-formel ou informel.

La théorie de la complexité considère **la pluralité des relations humaines** où le soi et l'autre peuvent se trouver dans des situations de conflit. La multiplicité du *Je* se manifeste surtout dans l'alternance subjectif /objectif que l'individu déploie dans sa vie quotidienne et en interaction avec les autres. La mise en œuvre de ce *Je* pluriel par rapport aux situations d'apprentissage dans l'environnement formel ou informel pourrait influencer la dynamique du processus d'apprentissage. L'élève peut se montrer plus critique pour son travail à l'école tenu de l'importance des notes, des appréciations de l'enseignant et des autres camarades tandis que, dans un environnement informel comme l'environnement familial, la pression est moins présente et moins menaçante pour l'apprenant.

La temporalité dans la perspective de la théorie de la complexité représente un élément définitoire parce que l'enchaînement des expériences d'apprentissage dans des environnements différents ne repose pas sur le principe cause-effet. « Time is of the essence; nothing should be taken out of time. » (Ellis & Larsen Freeman, 2006) Par ailleurs,

> a dynamic systems theoretical model of language shows that the meanings expressed through language operate on multiple timescales, with unpredictable, often unintended, outcomes and multiple levels of truth and fantasy, reality and fiction. (Kramsch, 2008 : 659)

Hofstadter (2007) et Blommaert (2005) lorsqu'ils parlent de « layered simultaneity », soulignent que nos souvenirs des expériences vécues sont intégrés dans les réalités présentes. Blommaert met aussi en avant les problèmes d'apprentissage liés aux décalages qui résultent de la diversité des expériences vécues par les élèves qu'il appelle « multiple and contradictory temporalities ».

Dans l'environnement actuel d'apprentissage, considéré dans sa globalité, les échelles de temps représentent une variable importante à prendre en considération dans l'analyse des apprentissages formels et informels. Autrement dit, un des facteurs qui interviennent dans la gestion de la complémentarité des apprentissages est la variable temporelle saisissable tant au niveau micro que macro social et historique. Dans la région du Banat, l'apprentissage des langues dans l'environnement informel et dans l'environnement formel a beaucoup évolué à cause de l'évolution simultanée de la population et des ressources d'apprentissage disponibles. Cela a eu des effets sur les représentations que les individus se font de leur apprentissage et du répertoire linguistique et culturel enrichi tout au long de l'histoire.

Le rythme de l'apprentissage de l'anglais varie selon les individus car ils n'apprennent pas en même temps et ils ne se trouvent pas tous en interaction non plus. Ce décalage peut susciter des tensions dans les divers environnements au niveau du sentiment d'efficacité qui est au cœur des processus d'apprentissage des langues. Dans l'environnement formel, l'enseignant et les élèves n'ont pas appris la langue en même temps, et, en classe de langue, ces acteurs entrent en contact,

collaborent et coexistent avec les temporalités des autres. Il en résulte que l'acquisition de l'anglais suppose parfois des décalages entre le niveau de langue de l'enseignant, le niveau de langue de l'élève et le niveau de langue demandé par les programmes officiels, par exemple. En effet, chacun de ces niveaux de langues sont les résultats des processus d'apprentissage qui se sont déroulés tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel.

À partir de l'idée que les facteurs qui déterminent l'acquisition de la deuxième langue vivante sont extrêmement complexes et les interactions sont dynamiques et non-linéaires (Ellis & Larsen-Freeman, 2006), la pensée émergentiste fournit un cadre général pour l'étude des mécanismes qui génèrent ce type de phénomènes. Par ailleurs, l'étude de la langue prend une autre signification lorsqu'on la conçoit **comme un système adaptatif**, tout en considérant ces propriétés émergentes.

Selon la théorie de la complexité tant la langue que son apprentissage ont à la base un réseau de variables et de liens entre ces variables qui sont responsables du développement de ces phénomènes.

> Language is complex. Learners are complex. These variables interact over time in a nonlinear fashion, modulating and mediating each other, sometimes attenuating each other, sometimes amplifying each other in positive feedback relationships to the point where their combined weight exceeds the tipping point (Gladwell, 2000), which results in a change of state. (Ellis & Larsen Freeman, 2006 : 560-561)

L'existence d'un seul environnement est remplacée par l'idée que les agents individuels construisent leurs propres environnements tandis que « the world inhabited by living organisms is constantly being changed and reconstructed by the activities of all those organisms » (Lewontin, 2000). Les conditions de l'environnement transculturel multiplient les potentialités d'expression langagière des individus par rapport aux facteurs qui influencent l'acquisition de la langue, ce qui rend impossible la généralisation. Dans cette perspective complexe, la motivation ne se réduit plus à une caractéristique de l'apprenant mais elle est perçue comme une instance fluide qui se trouve dans un changement perpétuel qui émerge des processus d'interaction de nombreux agents, placés dans le monde en évolution de l'apprenant (Ellis & Larsen Freeman, 2006).

Dans un monde dans lequel tout est placé sous le signe de la transformation, la langue, les apprentissages et les apprenants inclus, l'émergentisme constitue une des réponses à cette demande de caractérisation des phénomènes d'apprentissage. Cette perspective permet de tenir compte de la complexité des acteurs, des processus sous-jacents et des influences de l'environnement et d'éviter le piège de la généralisation. Elle permet ainsi d'envisager le processus d'apprentissage de l'anglais par les adolescents de la région du Banat, comme un processus complexe émergeant au croisement de divers environnements marqués par une dimension transculturelle.

Ll'apprentissage de la langue est évolutif et s'adapte aux évolutions de l'environnement. « Changes in the system are engendered by 'agents' adaptation to their environnement (van Lier, 2004), often including the reciprocal feedback that they receive as a result of their joint activities » (Ellis & Larsen Freeman, 2006 : 576). Tucker et Hirsch-Pasek vont dans le même sens lorsqu'ils soulignent la dynamique de l'adaptabilité du système linguistique à un contexte spécifique. Le

courant émergentiste permet ainsi de prendre en compte les situations d'apprentissages peu visibles ayant lieu surtout dans la vie sociale, notamment dans l'environnement non-formel ou l'informel. Le langage est un construit social et son usage ainsi que les rôles sociaux des individus, l'apprentissage de la langue et l'expérience vécue sont tous situés socialement, en permanente négociation.

En s'appuyant sur les travaux de Larsen-Freeman et sur la nature non-linéaire de l'apprentissage, Brian MacWhinney souligne l'importance qu'on devrait accorder aux mécanismes de l'émergence : « emergentist theories must tell us where a given language behaviour comes from. » (2006 : 737) De plus, cette approche globale et sensible aux évolutions de l'environnement éclaire l'apport des nouvelles technologies et des émergences potentielles au croisement des interactions entre l'individu et le monde virtuel: « emergentist accounts emphasize complex interactions between multiple factors across multiple time scales, they rely heavily on the powerful computational methods introduced by the digital revolution. » (idem.) Cette analyse est particulièrement importante pour notre réflexion compte tenu des évolutions dues au développement des nouvelles technologies pour l'apprentissage informel. Les générations actuelles d'adolescents utilisent la toile pour répondre à leurs besoins personnels (de la musique, des jeux, des films), informationnels (ils peuvent trouver ou vérifier des informations très facilement), linguistiques et culturels (les individus ont accès à des dictionnaires, logiciels d'apprentissages de langues ou à d'autres outils grâce auxquels ils peuvent développer leur compétences en langue vivante).[83]

À la lumière des éléments des théories sociales et des théories de la complexité la théorie écologique de l'apprentissage, et tout en mettant en avant l'emboîtement des environnements, caractérisé par complémentarité, tension, diversité des temporalités et adaptabilité, je propose un 4e environnement d'apprentissage, émergeant au croisement de l'environnement formel, de l'environnement non-formel et de l'environnement informel.

2.2.3.3.3 Proposition d'un 4e environnement – un espace potentiel d'affordance et hybride

À présent, le triangle didactique reposant sur l'interaction entre l'apprenant, l'enseignant et le contenu d'enseignement avec tous les liens qui se tissent entre les trois, ne rend plus compte de toutes les modalités d'apprentissage et de ses mécanismes dans le sens où ces éléments ne se retrouvent plus exclusivement dans l'institution scolaire. L'expansion des nouvelles technologies, l'accessibilité des connaissances, la mobilité des individus et la flexibilité des relations interhumaines ont mené à un recadrage de ce triangle didactique en prenant en compte la dimension sociale et expérientielle de l'apprentissage. Ce dernier aspect inclut l'apprentissage informel et l'apprentissage non-formel comme formes d'apprentissage qui nuancent ou complètent l'apprentissage de type scolaire.

D'autre part, dans l'environnement non-formel ou informel, le contact avec les langues ne

[83] Voir le chapitre de l'analyse des questionnaires et des entretiens (3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4) dont les questions portent sur les modalités d'usage de la toile par les apprenants.

se traduit pas nécessairement par l'apprentissage. L'intérêt accru du tissage des liens entre les environnements d'apprentissage dépend du potentiel de chacun, autrement dit, il y a constamment des aspects qui échappent à un milieu ou à l'autre mais ce matériel linguistique ou culturel ne se perd pas. En fonction de ses besoins d'apprentissage et de la spécificité de l'environnement où l'apprenant se trouve, ce dernier peut retenir des mots en anglais ou des faits culturels qui font du sens pour lui directement. Je m'attache à démontrer, à travers l'analyse du corpus, que les données fournies par l'environnement social d'apprentissage de l'individu peuvent constituer une source très riche d'affordances, et jouer en même temps un rôle complémentaire à l'apprentissage formel des langues.

Ma réflexion, qui s'inscrit dans une approche écologique faisant appel à des relations entre les divers environnements, débouche sur une **interrogation** concernant l'existence d'un quatrième environnement de « potentialisation » caractérisé par l'hybridation des ressources humaines et matérielles et de stratégies utilisées dans les 3 autres environnements.

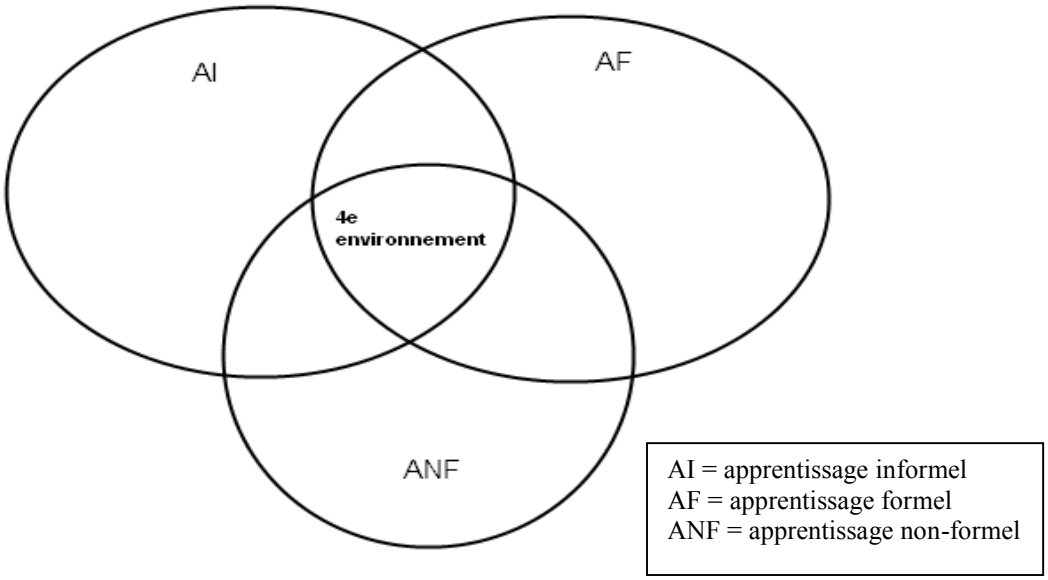


Figure II : Représentation du 4e environnement d'apprentissage

Dans une approche écologique qui favorise le rôle et les influences de l'environnement sur l'apprentissage, l'émergence de ce 4e environnement est possible grâce au travail de l'apprenant et à son engagement dans la création des liens avec les divers environnements et avec son processus d'apprentissage.

Cette mise en place d'un nouvel environnement peut être caractérisée à plusieurs niveaux : un **environnement de croisement,** un **environnement d'affordances** et un **environnement de potentialisation**. Dans cet environnement à la croisée des trois espaces d'apprentissage, les

affordances sont démultipliées augmentant ainsi les possibilités d'apprentissage de chacun. L'actualisation de ces affordances est liée à des variables individuelles.

Cette proposition d'un nouvel environnement est en cohérence avec les théories émergentistes. Tous ces éléments de caractérisation de ce 4e environnement, identifiés dans ce chapitre, seront testés à travers l'analyse des interactions observées dans les activités proposées sur un blog visant des échanges entre deux groupes de collégiens de 5e, roumains et français. Je vais affiner la discussion de cette notion de 4e environnement en la mettant en relation avec la théorie des communautés de pratique pour étudier ce qui peut émerger lors de l'engagement de l'apprenant d'anglais dans un projet collaboratif.

2.3 Les liens entre la théorie des communautés de pratique et l'approche écologique

2.3.1 L'interaction – concept clé de la théorie des communautés de pratique

Un concept essentiel, tant pour la caractérisation des liens entre les environnements d'apprentissage que pour l'activité de l'apprenant au sein de ses environnements, est le concept d'*interaction*. Dans la région du Banat, au cours du temps, l'apprentissage des langues et de diverses cultures dans l'environnement informel, c'est-à-dire, dans la vie quotidienne, a été antérieur à l'enseignement de ces langues dans l'environnement formel. C'est notamment grâce à l'interaction, favorisée par les échanges économiques et sociaux, que l'apprentissage des langues a évolué, permettant ainsi l'émergence progressive d'un environnement poreux et hybride au niveau linguistique et culturel.

Les théories sociales de l'apprentissage ont mis en évidence que l'apprentissage de la L2[84] bénéficie de l'interaction sociale entre l'apprenant et d'autres personnes. Néanmoins, le point de départ de l'interaction n'est pas une table rase et toutes les relations ne sont pas construites à partir de zéro dans le discours produit au cours de l'interaction (Vasseur, 2005). En s'appuyant sur les notions de « communauté », d' « expérience partagée » et de « connaissance », la chercheuse montre qu' « une certaine organisation sociale existe, sorte d'arrière plan pour le discours échangé, qui laisse apparaître une certaine disparité » (ibid. p. 98) Cette « disparité » s'exprime au niveau des particularités et des spécificités individuelles et des statuts socioculturels des partenaires. En fonction de ces variables, le cadre, c'est-à-dire le temps, l'espace, les potentialités de l'interaction, fournit un horizon minimum d'attente, instable et incertain, concernant les potentialités d'apprentissage de l'interaction. Ceci implique que les savoirs qui se développent varient en fonction des interactions sous-jacentes à tout apprentissage.

Dans la région du Banat, l'évolution historique du répertoire langagier et culturel des

[84] Par la L1 je désigne la langue maternelle et par la L2 la première langue vivante apprise par l'élève.

individus a eu prioritairement lieu dans un contexte d'interaction sociale intense et fréquente et les langues des minorités nationales sont encore vivantes dans la pratique quotidienne des personnes (dans le cadre familial, dans le voisinage, dans les organisations culturelles, etc.). Ces langues font encore partie du répertoire linguistique collectif actuel sans qu'elles fassent l'objet d'un apprentissage formel.[85]

À partir de ce répertoire l'apprentissage de l'anglais langue de circulation internationale bénéficiant d'un cadre très accueillant du point de vue de l'acquisition et du développement des langues-cultures est devenu prioritaire. L'analyse du corpus permettra de vérifier dans quelle mesure les stratégies d'apprentissage adoptées spontanément dans l'apprentissage informel sont transférées dans l'apprentissage formel.

Dans le contexte de toute interaction interviennent aussi les spécificités attitudinales du sujet lui même: son histoire, ses expériences marquent ses projets et son rapport avec l'enseignement des langues. Cela rejoint le concept des affordances individuelles de van Lier dans la mesure où les mises en relation sous-jacentes aux affordances d'apprentissage s'établissent ou non en fonction des spécificités individuelles et de l'environnement d'apprentissage. De ce fait, les affordances liées à l'interaction sociale sont génératrices d'apprentissage en fonction des spécificités de l'individu.

Selon Vasseur les éléments constitutifs de la personne « nourrissent les objets immédiats de sa participation et sous-entendent l'interprétation qu'elle se fait de la situation et du rôle qu'elle va jouer dans l'interaction qui se noue » (2005 : 87). Les rôles sont répartis par l'action, notamment par le type de tâche, telle qu'elle est perçue par les partenaires. Ces analyses posent la question des statuts et des positionnements distincts des partenaires de l'interaction dans l'environnement formel, non-formel et informel et de leurs effets sur le développement de l'apprentissage de l'anglais. Si la distribution des rôles est en partie prévisible dans l'environnement formel (l'élève/l'enseignant en situation scolaire, l'élève à la maison, etc.), le locuteur, l'apprenant en anglais dans ce cas, « adopte la plupart du temps le comportement que ses partenaires et les circonstances attendent de lui » (ibid.). La prise en compte de cet indicateur sera réalisée à travers l'analyse des données fournies par les questionnaires et les entretiens mais aussi dans l'analyse du 4e environnement, dans lequel je vérifierai l'évolution éventuelle des rôles interactionnels. Elle me permet aussi d'étudier dans quelle mesure l'apprenant se conforme aux attentes de ses partenaires d'interaction et de contexte. Cette analyse m'aidera aussi à repérer des changements imprévisibles de positionnement dans chacun des environnements. Certes, à l'école, les rôles sont établis et acceptés en avance, voire imposés, mais dans l'environnement non-formel et informel, les rôles sont plus flexibles. Dans l'environnement informel, l'apprenant peut décider de pas prendre ou non en considération ce que l'expert lui dit, il peut saisir ou non les affordances dans l'interaction avec l'expert, en fonction, par exemple, des expériences plus ou moins positives vécues dans la journée – la temporalité joue également un rôle dans l'actualisation ou non des affordances.

Toutes les interactions nous font évoluer parce que les partenaires engagés dans les

[85] Je souligne pourtant qu'il y a encore des institutions scolaires (à partir de l'école maternelle et jusqu'au lycée) dans lesquelles l'enseignement est dispensé en langue maternelle (hongrois, serbe ou allemand).

interactions changent eux-aussi de perspective, de comportement ou de rapport face à la situation dans lesquels ils se trouvent. Comme Bateson le souligne « l'opération de communication est un apprentissage permanent de la façon de communiquer » (1981 : 134).

> Les catégories sont instables et peuvent se redistribuer selon les activités pratiquées et les points de vue des sujets sur ce qu'ils construisent ensemble. Ces mouvements de redistribution de places, ces tensions, ces exigences discursives qu'ils génèrent entretiennent une relation fondamentale avec l'apprentissage. (Bateson, 1981 : 121)

L'analyse du corpus contribuera à mettre en évidence les interactions dans les divers environnements et à montrer leur évolution sur un continuum. Dans la construction de ce continuum, la médiation joue un rôle très important et je traiterai cette notion dans la partie suivante.

2.3.2 Les dimensions de la médiation sociale au sein des interactions et dans les communautés de pratique

La notion de *médiation sociale* renvoie à l'idée que l'élève/l'apprenant développe des compétences à travers l'interaction avec un expert (l'adulte, l'enseignant) qui l'aide à accomplir la tâche avec ses pairs. Ce décalage statutaire (apprenant-expert) et l'expertise qui lui est associée influencent de façon décisive l'accès au discours et aux savoirs du groupe (Bateson, 1981). La médiation et l'autonomie sont étroitement liées à la problématique de la prise de conscience dans l'apprentissage. La notion de médiation sociale contribue à la formation des représentations que l'apprenant se fait de son apprentissage en fonction de l'environnement d'apprentissage. L'analyse des représentations des élèves permettra d'approfondir la place de la médiation de l'expert dans la construction des savoirs.

Un des effets importants de la relation enseignant-apprenant est la variation du degré de l'autonomie de l'apprenant, tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel. Le caractère prescriptif de l'apprentissage formel, mis en évidence par les théories sociales de l'apprentissage, réduit dans une certaine mesure l'autonomie de l'élève dans son apprentissage de l'anglais. Inversement, les contraintes et prises de conscience dans l'apprentissage en contexte non-formel et informel sont moins perceptibles pour l'apprenant.

En classe de langues le processus d'autonomisation de l'élève est aussi influencé par les spécificités de l'environnement formel et par les représentations de l'élève. L'élève peut agir mais dans un cadre préétabli et soumis à des restrictions comme la programmation, le temps, l'interaction avec les enseignants, etc. Dans l'environnement informel, l'individu n'est pas toujours conscient qu'il se trouve en situation d'apprentissage ou que le contexte ou la communauté dans laquelle il se trouve facilite l'apprentissage de l'anglais. Dans le cas du cinéma en Roumanie, la majorité des films en anglais sont en version originale sous-titrée, l'individu étant ainsi exposé à la langue sans qu'il s'en aperçoive directement. C'est l'individu qui a le choix d'être

attentif à la langue ou de limiter sa perspective et seulement lire les sous-titres.

En même temps, il faut retenir la notion d' « étayage », introduite par Wood, Bruner & Ross (1976), puis Bruner (1983) et Vygotsky, qui formalise l'aide offerte à l'apprenant par le locuteur expert lorsqu'il rencontre des problèmes complexes que la médiation lui permet de résoudre. En effet, ces chercheurs analysent, dans les interactions adultes-enfants, l'intervention du partenaire expert adulte comme une aide à la réalisation des tâches, y compris langagières, comme une tutelle qui permet à l'enfant de « faire plus, de résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul » (Vygotski, 1985 : 270). Ainsi, l'activité d'apprentissage déclenchée chez l'enfant est alors mise en œuvre dans la Zone de Proche Développement (ZPD). Dans une situation de ce type, appelée de « tutelle » selon Bruner, la tutelle se manifeste à deux niveaux : le niveau de la relance ou du maintien de l'interaction et/ou de l'action et le niveau de l'acquisition des savoirs et le développement des savoir-faire nouveaux. L'interaction entre les deux partenaires est en même temps une rencontre de leurs discours dans un environnement donné.

> Fondamentalement, la relation sociale structurée qui s'établit entre deux partenaires aux compétences inégales (mère-enfant ou interlocuteurs alloglottes) est une interaction contingente d'interdépendance entre les discours de l'un, l'expert, et le discours de l'autre, le novice. (Bateson, 1981 : 243)

La personne qui assure l'accompagnement de l'apprenant est représentée dans l'environnement formel par l'enseignant et on peut se demander si cette fonction est également assurée dans l'environnement informel et non-formel, par un expert, qui peut être un parent, un autre enseignant ou tout autre membre d'une communauté fréquentée par l'apprenant.

Bateson fait aussi ressortir le lien entre l'environnement et les interactions possibles entre les partenaires. Si l'environnement formel renforce la délimitation des statuts (élève, enseignant), des rôles et des responsabilités, l'environnement informel est plus flexible dans le sens où le choix de l'individu est plus large et plus riche en termes de choix des interlocuteurs ou des outils disponibles. Par conséquent et plus généralement en situation d'apprentissage, l'apprenant peut quitter un sous-environnement, comme le voisinage, par exemple, pour un autre, le cercle d'amis, action que l'apprenant ne peut pas faire dans un environnement formel. Les entrées et les sorties de l'environnement informel sont plus fréquentes et très difficilement prévisibles par rapport à la programmation scolaire, comme le montre la caractérisation de l'apprentissage formel[86].

Dans l'environnement formel, l'étayage prend la forme d'une intervention intentionnelle et programmée. Il peut s'agir de la remarque à visée didactique d'un tuteur ou d'un expert, selon un protocole préétabli pour résoudre la tâche d'apprentissage. Si la notion d'étayage inclut la dimension d'intention éducative, et j'ai aussi souligné son importance comme aspect définitoire de l'apprentissage formel, elle peut être définie comme l'action et le résultat d'une interaction propre aux partenaires humains et des outils spécifiques dans un environnement donné: formel, non-formel ou informel.

[86] Voir chapitre 2.2.1.

Selon Bateson (1981) l'expert représente la personne-ressource qui remplit trois fonctions :

- d'informateur
- de réparateur
- d'évaluateur

Par ailleurs, ces fonctions assumées par l'expert prennent d'autres valeurs en fonction de l'environnement où les deux partenaires entrent en contact. Dans l'étayage dans l'environnement informel, le rôle de l'expert peut être reconnu ou non par l'apprenant, son engagement dans un travail collaboratif avec l'apprenant étant lié à l'attitude de ce dernier et aux particularités de la tâche. Dans l'apprentissage informel les participants peuvent ou non rencontrer un environnement propice à l'apprentissage, ayant un potentiel éducatif implicite ou explicite.

Les fonctions de l'expert dans l'apprentissage informel se révèlent surtout dans des activités liées à la tâche d'apprentissage dans le sens où l'expert accompagne l'apprenant dans sa démarche de résolution de la tâche. Autrement dit, il n'accomplit pas un rôle antérieurement établi, comme dans le cas de l'enseignant, mais ses apports sont visibles et pertinents pour l'apprenant dans la mesure où l'expert l'aide à construire le sens. Je me propose d'analyser les représentations que les apprenants ont des rôles que l'expert assume dans les activités collaboratives au cours la réalisation d'un blog[87] : activité conçue dans un quatrième environnement.

En prenant en compte des caractéristiques de l'apprentissage formel, le statut de l'enseignant d'anglais suppose l'accomplissement des tâches d'information, de consolidation et d'évaluation en fonction du niveau de langues des élèves et des demandes institutionnelles (documents officiels, programmes). L'enseignant remplit ces fonctions en gardant à l'esprit leur caractère obligatoire dans un environnement formel.

Ce qui est particulièrement saillant dans les environnements non-formel et informel est la possibilité pour l'expert de choisir les fonctions qu'il veut remplir. Toutefois, il est nécessaire de poser la question du rôle de l'apprenant dans le choix des fonctions de médiation de l'expert. Les contraintes liées à la programmation institutionnelle disparaissent à moins que les besoins et les manques pris en compte dans l'apprentissage non-formel ne soient déterminés par les manques repérés dans l'apprentissage formel. De plus, le positionnement et le rôle de l'expert dans l'apprentissage informel dépendent de nombreuses variables telles que le temps, l'espace ou les stratégies, ainsi que les profils et les spécificités individuelles des apprenants.

Ma démarche n'envisage pas seulement une analyse des rôles de l'expert en fonction de son environnement mais aussi en fonction du positionnement des deux, apprenant et expert, dans les divers environnements. Est-ce que les fonctions remplies par des experts appartenant à des environnements différents sont complémentaires? Selon l'approche écologique, l'apprentissage est analysé dans sa globalité, en tenant compte des systèmes de relations qui s'établissent entre l'apprenant et les autres personnes (enseignants, amis, parents, etc.) et des caractéristiques de l'environnement dans lequel l'apprentissage a lieu.

L'anglais en tant que langue de la globalisation, langue au pouvoir à plusieurs niveaux, est

[87] Voir chapitre 3.2.5.

devenu une composante importante de l'environnement d'apprentissage et sa transmission peut être facilitée par un nombre important de personnes : l'enseignant dans le contexte scolaire, les parents dans un contexte informel, les acteurs dans un film, ce qui peut relever de l'apprentissage non-formel, par exemple.

> According to the British Council, backed by many other reliable sources, about half the world's population – 3.5 billion people – have knowledge of, or acquaintance with, "some kind of English". And for the first time in human history it has become possible for one language to be transmitted and received virtually anywhere on the planet. (McCrum, 2011)

Selon ces données, l'anglais n'est pas seulement une langue parlée par une moitié de la population du globe, même s'il s'agit du développement de compétences partielles, mais un idiome répandu grâce au réseau virtuel. En effet, s'il s'agit d'une langue parlée par un segment important de la population globale, elle est surtout utilisée sur Internet et par les communautés virtuelles[88].

Je vais vérifier à travers l'analyse du corpus si, pour notre échantillon de collégiens, les fonctions de l'expert évoluent en fonction des interactions linguistiques avec les personnes appartenant à d'autres environnements. Si La relation novice-expert subit des transformations en fonction de la spécificité de l'environnement dans lequel elle se développe, on pourra s'interroger sur la complémentarité des fonctions des experts à l'intérieur de chaque environnement d'apprentissage et entre ces environnements.

L'analyse du blog permettra de voir si dans le 4e environnement l'apprenant parvient à prendre conscience des relations qu'il a avec les ressources humaines et matérielles de son environnement et de ce que le rapport avec les experts lui apporte en matière d'apprentissage. Selon Van Lier

> consciousness and language are integral parts of the human ecology, i.e. that they can be defined in terms of social activity and relationships among people, rather than as mental operations or cerebral processes. From an ecological perspective, learning (or language development) does not mean the transmission of rational facts or routines from teachers into learners' brains, but rather participation in processes that lead to higher or better processes, however defined by society or by individual. (1998 : 128)

Si la participation est au cœur de l'apprentissage, le développement des relations avec les autres dépend des fonctions que l'expert exerce et, aussi, des réactions de l'apprenant par rapport aux actions de l'expert. Hudelot et Vasseur parlent d'*étayage de l'étayage* en mettant en avant « la démarche du novice proposant, en réaction à l'aide offerte par le partenaire expert, des indications en retour sur ses besoins ou ses intentions. Cette démarche comporte une fonction d'évaluation qui apparaît à travers les discours produits en réaction à l'aide offerte, dans la continuité, la reprise ou la rupture. » (1997 : 250)

La **continuité**, la **reprise** ou la **rupture** peuvent avoir lieu dans les divers environnements,

[88] Voir chapitre 2.3.3.2.5.

ou dans le même environnement mais à un moment différent. Le type d'interactions auxquelles l'apprenant participe et les rôles que le partenaire expert remplit, provoquent et donnent naissance à des situations peu prévisibles.

Les moments où l'apprenant n'est pas dans une situation d'apprentissage constituent aussi des occasions de prise de conscience, de travail réflexif de la part de l'apprenant sur son propre apprentissage, antérieur ou présent[89]. Les environnements non-formel et informel peuvent représenter des cadres moins contraignants pour ce travail métacognitif dans le sens où, en dehors de l'école les confrontations de l'apprenant avec l'anglais sont plus naturelles, flexibles ou imprévisibles.

Pour conclure, on ne peut pas ignorer la place des interactions de l'apprenant avec son environnement et avec les membres de la communauté habitant cet environnement dans une perspective globale de l'apprentissage. De la même manière, les outils fournis par les divers environnements et employés par les apprenants jouent un rôle déterminant dans leur apprentissage de l'anglais. Internet, les logiciels en anglais qui offrent des supports d'apprentissage plus attirants au niveau visuel, interactifs et constamment améliorés et permettent l'interaction avec d'autres personnes par l'intermédiaire des réseaux sociaux ou de la messagerie instantanée font évoluer les environnements d'apprentissage. L'environnement formel offre un cadre plus figé de découverte et d'acquisition de la langue mais les environnements non-formel et informel, grâce à leur ouverture sociale et aux ressources variées présentes, facilitent chez l'apprenant la création de son propre rythme et environnement d'apprentissage.

> Une conception pluridimensionnelle des processus de médiation qui tienne compte des dimensions linguistiques, idéationnelles et sociales permet de penser à la fois les activités/tâches, leur complexité et les compétences dans une perspective foncièrement socio-interactionnelle. (Pekarek, 1999)

Ces éléments contribuent à l'enrichissement de notre hypothèse concernant l'existence d'un 4e environnement : en tant qu'être social participant à la vie des diverses communautés auxquelles il appartient, l'apprenant fait appel à des ressources d'apprentissage également diverses en fonction de ses besoins et de la spécificité de ces environnements.

Les apports de la théorie des communautés de pratique permettront d'approfondir les potentialités d'un 4e environnement d'apprentissage.

2.3.3 Les apports de la théorie des communautés de pratique à la caractérisation d'un 4e environnement d'apprentissage

2.3.3.1 Rapport à la langue-culture et l'apprentissage de l'anglais

En pensant l'apprentissage dans sa globalité, tout en prenant en compte la dimension sociale, la spécificité contextuelle et les relations entre l'apprenant-novice et son partenaire expert,

[89] Par exemple, la période d'après une évaluation : l'élève essaie de s'auto-évaluer, en cherchant les réponses correctes, en posant des questions à son enseignant ou à ses collègues.

il ne faut pas négliger le rapport que l'apprenant lui-même établit avec la langue à apprendre. Le positionnement de l'individu par rapport à l'anglais est particulièrement intéressant parce que cette langue détient un certain pouvoir au niveau macro-social dont les conséquences sont évidentes au niveau de l'apprentissage en classe de langue ou dans sa proximité. Même dans la région de mon échantillon, la place de l'anglais actuellement représente une situation particulière: l'expansion de la langue (surtout son côté linguistique) et l'intérêt accru accordé à son apprentissage (dès l'âge précoce) donne naissance à un environnement langagier hétérogène. L'anglais entre assez tôt dans la vie des individus même s'il s'agit d'interventions ponctuelles (des dessins animés, de la publicité, de la musique en anglais, cours facultatifs de langue à l'école maternelle) qui ne débouchent pas nécessairement sur l'apprentissage de la langue.

L'individu ne se définit pas seulement par sa position sociale ou par celle de ses parents à un moment donné, il se définit aussi par son histoire (sociale, scolaire, culturelle, etc.), par ses expériences dans plusieurs environnements, ses propres modalités d'interprétation de son histoire et de ses expériences, « il fait sens (conscient ou inconscient) du monde, des autres et de lui-même…c'est un sujet, indissociablement social et singulier » (Charlot, 2003 : 42). Dans cette perspective anthropologique, la question du rapport au savoir est liée à celle du *rapport à apprendre*. « Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre. » (ibid.) Cette dernière notion, de nécessité, pose problème pour les langues à l'école.

Charlot s'appuie également sur les travaux de J.M. Monteil (1985) qui distingue entre information, connaissance et savoir. Selon Monteil, l'information est extérieure au sujet (on peut la stocker, elle est transmise et se trouve plutôt dans la zone de l'objectivité. En revanche, la connaissance est plus liée à la subjectivité; elle est le résultat d'une expérience personnelle (d'une épreuve, elle est intransmissible). Le savoir se situe à l'interface: c'est de la connaissance mais sans sa dimension subjective, l'information est personnalisée, elle est appropriée par le sujet comme le souligne B. Charlot

> il n'est pas de savoir sans rapport au savoir et le savoir est construit dans une histoire collective qui est celle de l'esprit humain et des activités de l'homme, et il est soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation, de transmission. (1997 : 73)

L'analyse des données démontrera comment la construction des savoirs dépend, à des degrés divers, à la fois des interactions de l'apprenant dans des environnements d'apprentissage différents et des représentations que l'apprenant se fait de l'anglais.

Charlot distingue aussi entre le « Je épistémique », notamment le sujet en tant que pur sujet de savoir, et le moi empirique avec la précision que le premier n'est pas donné mais construit. En s'appuyant sur des recherches dans ce sens, Charlot conclut que

> la difficulté à distinguer le Je épistémique et le moi empirique est souvent au centre des problèmes que les jeunes de milieux populaires rencontrent à l'école. […] ces jeunes sont pris dans un conflit entre des formes d'apprendre hétérogènes, conflit qu'ils expriment en opposant « apprendre à l'école » et « apprendre la vie » - donc aussi conflit entre « réussir à l'école »

pour « s'en sortir » plus tard, et maîtriser les formes et dispositifs relationnels qui permettent de survivre au présent. (Charlot, 2003 : 46)

Ces formes d'apprendre dont Charlot parle, notamment « apprendre à l'école » et « apprendre la vie », convergent avec les distinctions établies par les théories sociales de l'apprentissage développées dans le chapitre 2.1 et celles que j'ai mises en évidence entre l'apprentissage formel/non-formel/informel et les rapports à la langue qui peuvent émerger dans ces contextes chapitres 2.2.1 et 2.2.2. Les liens ou les ruptures établis par l'apprenant entre ces différentes modalités d'apprentissages de l'anglais sont à l'origine de la perception de la cohérence ou de l'incohérence de ses expériences d'apprentissage. Elle participe au réseau de perceptions de l'élève à l'égard des environnements dans lesquels il apprend l'anglais et dans lesquels les autres l'apprennent et l'emploient. Le développement de liens entre les apprentissages formels, non-formels et informels pourrait limiter les perceptions d'incohérence et éviter ainsi les conflits, tensions ou ruptures entre les savoirs qui peuvent en émerger.

Grâce au rapport complexe de l'apprenant à l'anglais et grâce à un travail au niveau métacognitif qui peut avoir lieu dans le 4e environnement, l'identité de l'apprenant et ses rapports à l'anglais, mais aussi aux autres langues, doivent être pris en compte dans l'analyse des interactions. Le rapport à la langue-culture et à son apprentissage influence aussi la manière ses perceptions de l'apprentissage de l'anglais dans un certain environnement ou situation.

2.3.3.2 L'apprentissage de l'anglais dans des communautés de pratiques situées dans le contexte roumain

L'essor de la notion des communautés de pratique au cours des dernières années est fondé sur l'idée que l'apprentissage suppose un processus de participation au sein d'un groupe qui partage des intérêts communs avec la personne en situation d'apprentissage. Selon E. Wenger, qui a développé ce concept avec Lave, « communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly. »[90] Parmi les mots clés de cette définition les termes « *groupe*, *apprentissage*, *partage, interaction*, *régulièrement*, notamment *qui* fait l'action, mettent l'accent sur la collectivité et non sur l'individu, sur l'action présentée en terme de partage et d'apprentissage et ses conditions de réalisation.

La notion des communautés de pratique est étroitement liée à l'interaction sociale parce l'existence de ces groupes, basée sur la réalisation d'une entreprise commune, dépend entièrement du réseau de relations et d'interactions que les membres établissent au sein de la communauté et avec d'autres communautés. En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais, cette notion s'inscrit dans le prolongement de ma réflexion, notamment parce que l'apprentissage passe par la médiation sociale et dépend de la pratique de la langue dans divers environnements.

Pour mieux comprendre l'intérêt des communautés de pratique dans les divers

[90] Voir le site officiel d'E. Wenger : http://www.ewenger.com/theory/.

environnements d'apprentissage de l'anglais, je vais discuter leurs trois propriétés majeures: l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé, en lien avec la spécificité de l'environnement de la région du Banat.

2.3.3.2.1 L'engagement mutuel – indicateur de l'efficacité de l'apprentissage collaboratif dans les divers environnements d'apprentissage

L'engagement mutuel des participants ne peut pas être dissocié de la notion de pratique. « La pratique n'existe pas dans l'abstrait, elle existe parce que des individus s'engagent dans des actions dont le sens est négocié entre eux. » (Wenger, 2005 : 82) En terme d'apprentissage, la pratique de la langue n'est pas liée seulement à l'utilisation des manuels de langue, aux programmes scolaires ou aux logiciels d'apprentissage mais elle dépend d'une communauté d'individus et de leurs relations d'engagement mutuel qui leur permettent de faire quelque chose ensemble.

Apprendre la langue ne se résume pas seulement aux interactions entre l'enseignant et l'élève dans une communauté de type « classe de langue » mais dépend aussi des interactions et négociations entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes sur les contenus appris ou sur les stratégies d'apprentissages développées avec l'aide de l'enseignant. L'analyse des interactions au cours du blog permettra de repérer le type de négociation choisie par les apprenants et les stratégies qui se développent au sein de ces négociations.

D'autre part, l'apprentissage de l'anglais dans l'environnement informel suppose aussi l'engagement de l'apprenant dans des pratiques des communautés différentes, le groupe d'amis, le groupe de voisins ou la famille.

Au sein des communautés de pratiques situées dans l'environnement proche des individus, on peut identifier des interactions verbales ou non verbales, des participations ou des émergences qui débouchent sur l'apprentissage. Le fait que les individus deviennent partie prenante de l'activité d'une communauté, s'engagent entièrement dans la pratique du groupe donne une cohérence à la communauté. Néanmoins, on peut s'interroger sur les effets de l'engagement des apprenants dans des communautés dans l'environnement formel et informel en termes d'apprentissage de l'anglais. À l'école, l'engagement dans l'apprentissage de l'anglais et l'adhésion à la communauté scolaire est indissociable de l'acceptation des contraintes de l'apprentissage formel. En fonction des variables telles que l'âge des élèves, leurs motivations, mais aussi des spécificités de l'environnement formel, comme la temporalité, la programmation des contenus, la formation des enseignants, les stratégies d'enseignement, l'engagement peut varier en intensité.

Dans une approche écologique en lien avec la théorie de la complexité et à l'importance qu'elle accorde aux détails, l'évolution positive ou négative de l'engagement dans les pratiques de classe d'anglais dépend d'éléments appartenant au profil de l'apprenant ou à l'environnement auquel il appartient. Le statut de l'enseignant-expert dans l'environnement formel et sa légitimité

sociale en tant que détenteur des connaissances, des compétences et de stratégies de médiation et relations avec les autres, font que les apprenants lui accordent plus de confiance qu'à l'expert de l'environnement informel: les élèves font appel à leur enseignant lorsque les autres membres de leur environnement proche, famille, amis, ne leur donnent pas une réponse qu'ils jugent valide.

Les propositions de l'approche écologique et celles de la théorie des communautés de pratique (désormais appelées CoP) convergent dans le domaine de l'apprentissage. Dans la première, certaines interactions entre l'apprenant, son environnement et avec les personnes qui agissent dans cet environnement proche ou éloigné peuvent déboucher, à certaines conditions, sur l'émergence du savoir. Dans la deuxième, les relations qui s'établissent entre les membres de la même communauté au cours de l'accomplissement de l'activité sont responsables des émergences tant au niveau de l'apprentissage qu'au niveau communicationnel et social.

« L'engagement mutuel est fondé non seulement sur notre compétence, mais aussi sur celle des autres. Il fait appel à nos connaissances et nos réalisations ainsi qu'à notre capacité de profiter du savoir et des contributions des autres. » (Wenger, 2005 : 85) Dans l'environnement formel, la classe de langue représente la communauté de pratique ou l'apprentissage peut avoir lieu. Le fait que les élèves font appel aux connaissances de leurs camarades et de leur enseignant et qu'ils sont aussi capables de sélectionner les éléments dont ils ont besoin pour apprendre et pour s'adapter représente un indice de leur engagement dans l'environnement scolaire. Dans ce sens, l'engagement mutuel débouche sur des stratégies d'apprentissage basées sur la coopération et l'adaptation, et pas seulement sur l'acquisition des connaissances.

L'engagement mutuel dans l'apprentissage informel reflète dans une grande mesure les besoins et les demandes de l'apprenant par rapport à la langue et à son apprentissage. L'objectif de la pratique de l'anglais, dans ce cas, n'est pas l'obtention d'une bonne note ou la réussite à un examen mais fait partie des activités de socialisation[91] et de loisirs par exemple lorsque l'anglais est appris pour mieux comprendre les chansons, les films ou les jeux vidéo. L'engagement et les objectifs personnels des apprenants représentent les moteurs de toute activité au sein d'une communauté de pratique dans l'environnement informel.

Si l'on parle d'une communauté formée par des élèves qui font leurs devoirs d'anglais ensemble, l'élément commun qui est au cœur de leur groupe est constitué par leur objectif commun de résoudre des tâches en anglais pour l'école. Ce « faire/apprendre » ensemble stimule les actions de cette communauté et lie les membres entre eux d'une façon complexe et diversifiée. En apprenant ensemble, ces membres mettent en commun leurs propres représentations des connaissances acquises en classe et en dehors de la classe, en tant que membres de la même communauté scolaire mais aussi de communautés en dehors de l'école. Leur pratique relève des croisements complexes de pouvoir et de dépendance, de succès et échec, de persévérance et abandon, de plaisir et d'ennui, mais toutes ces tensions sont en même temps des sources d'émergences. Un moment d'ennui peut facilement déclencher une réorientation de l'intérêt des

[91] Comme le montre l'analyse des données fournies par les questionnaires administrés aux collégiens roumains: les élèves questionnés indiquent l'anglais comme langue favorisée dans leurs échanges à l'étranger, pendant les vacances et pour communiquer sur Internet. (Coroamă, 2010).

apprenants vers une autre activité, liée ou pas à leur activité d'apprentissage de l'anglais. De la même façon, un échec dans la réalisation d'un exercice peut le stimuler à faire appel à des aides (demander à leurs parents, chercher dans un dictionnaire ou sur Internet). Les activités menées autour du blog dans le 4e environnement permettront de vérifier l'efficacité d'un travail collaboratif qui fait appel à des ressources provenant de divers environnements.

Le travail d'apprentissage dans une communauté de pratique se développe autour de la relation mutuel / individuel. Même si le travail partagé, l'interaction ou l'échange d'idées sont au cœur de la communauté, la dimension individuelle n'est pas supprimée : l'individu intègre son individualité dans les pratiques du groupe dont il partage des intérêts. L'engagement mutuel est soutenu par la **participation** ou la **non-participation** de chaque membre de la communauté. En classe de langue, la résolution de tâches communes est aussi influencée par les initiatives individuelles des élèves, le produit final étant le reflet de l'engagement de la majorité des élèves. Le choix de la non-participation à la tâche influence à divers degrés l'accomplissement de la tâche.

Pour conclure, l'engagement mutuel en tant que caractéristique principale des communautés de pratique confère une autre perspective à l'apprentissage collaboratif parce que les partenaires ne se trouvent plus dans une relation individuelle cause-effet comme dans la pratique traditionnelle. Notre hypothèse portant sur le croisement des environnements d'apprentissage est affinée par la prise en compte de la composante « engagement mutuel », qui constitue un élément décisif et commun pour chaque environnement. Les croisements entre les apprentissages issus des environnements différents ne sont pas extérieurs à l'apprenant puisqu'il doit engager ses ressources cognitives, affectives et sociales pour entrer dans la dynamique de la communauté et dans les échanges de ses membres. Encore une fois, à la lumière de la théorie écologique, l'apprentissage n'est plus envisagé comme un phénomène individuel délimité par le triangle didactique traditionnel (apprenant-enseignant- objet d'apprentissage) mais un processus complexe qui a lieu dans une communauté et qui engage l'apprenant dans une série d'expériences vécues avec des personnes qui participent à la même activité.

2.3.3.2.2 La consolidation de la communauté par l'entreprise commune

« In pursuing their interest in their domain, members engage in joint activities and discussions, help each other, and share information. They build relationships that enable them to learn from each other. » (Wenger, 2007) Les individus qui ont la même profession ou la même spécialisation ne constituent pas une communauté de pratique s'ils ne sont pas engagés dans une interaction au cours de laquelle ils apprennent les uns des autres. Les enfants qui jouent à des jeux vidéo en anglais ne forment pas une communauté de joueurs s'ils ne partagent pas leurs expériences, leurs stratégies, s'ils ne s'aident pas en même temps au niveau de la langue ou des possibilités d'évoluer dans le cadre des jeux, par exemple.

La classe de langue peut former une communauté d'apprenants si les membres, les élèves dans ce cas, s'engagent dans des activités communes, essaient d'aider leurs camarades, apprennent et évoluent ensemble. Certes, les activités de type projet mettent les élèves en groupe et leur

donnent des tâches qui ont à la base l'interaction et le travail collaboratif mais quel est l'impact et la fréquence de ces activités dans le temps scolaire? La classe de langue n'est pas le seul environnement où les communautés de pratique se développent. Elles existent aussi dans sa proximité et dans l'espace intermédiaire entre l'environnement formel et l'environnement informel. Les communautés d'apprentissage fonctionnent également dans cette interface, constituée en marge de l'univers scolaire, en s'appuyant sur les influences de l'apprentissage formel mais aussi des entrées dans l'environnement non-formel ou dans l'environnement informel. Cette interface est le lieu de tensions hétérogènes qui ont un impact sur l'apprentissage de l'apprenant et aussi sur son comportement et son identité.

L'organisation de l'apprentissage formel au cours des activités méthodologiques et d'évaluation, n'accorde pas beaucoup de temps à l'élève pour un travail métacognitif, pour réfléchir à ses propres expériences d'apprentissage et/ou aux expériences des autres élèves. En dehors de la classe, lorsque l'élève fait ses devoirs, il doit reprendre le travail commencé en classe et faire un retour sur son apprentissage sans lequel il ne peut effectuer les tâches données par l'enseignant. Cela reprend les analyses de Vygotsky qui souligne que les nouveaux savoirs ne sont pas seulement le produit de savoirs existants, ils résultent aussi d'un processus de transformation, de réorganisation et d'émergence.

> […] pour la psychologie structurale le processus de l'apprentissage est l'apparition de structures nouvelles et le perfectionnement des anciennes. (Vygotski, 1997 : 329)
> L'apprentissage scolaire peut non seulement suivre le développement, non seulement marcher du même pas que lui, mais il peut le devancer, le faisant progresser et susciter en lui de nouvelles formations. (Vygotski, 1997 : 329)

Dans ce cas de résolution de la tâche « devoir » l'élève croise, consciemment ou pas, les connaissances et les compétences acquises en classe de langue avec ce qu'il a appris dans sa vie quotidienne, dans les contacts avec d'autres personnes. L'analyse des questionnaires et des entretiens semi-directifs, permettra d'étudier le type de médiation choisie par l'élève dans l'accomplissement de la tâche d'apprentissage, s'il préfère apprendre seul ou avec l'aide de quelqu'un.

Dans le prolongement de l'approche écologique de l'apprentissage, la théorie des communautés de pratique met en évidence l'intérêt dans le domaine de l'apprentissage des liens des individus avec l'environnement et avec d'autres communautés qui peuvent former un réseau avec d'autres groupes, elles « ne sont pas des entités autonomes. Elles se développent au sein de contextes plus généraux – historiques, sociaux, culturels, institutionnels – et avec des ressources et des contraintes particulières » (Wenger, 2005 : 88).

L'élève en tant qu'être social fait partie en même temps de plusieurs communautés de pratique dans une variété d'environnements en participant à des expériences d'apprentissage variées. L'acquisition de l'anglais dans des situations précises surtout dans l'environnement informel dépend de l'intérêt de l'apprenant et de son degré de participation aux pratiques de diverses communautés auxquelles il appartient et aux interactions entre les membres de ces communautés ou entre ces communautés. L'analyse du blog permettra de vérifier les formes de

l'engagement personnel et d'émergence des apprentissages dans une communauté de pratique mise en place dans l'environnement non-formel.

Dans chaque communauté, l'engagement mutuel et les liens qui s'établissent et qui sont responsables de la formation de réseaux entre ses membres, se fondent et sont négociés autour des intérêts communs des participants. Par conséquent, je peux identifier plusieurs cas de figures concernant l'apprentissage de l'anglais, notamment:

- des communautés dans lesquelles l'apprentissage de l'anglais représente l'activité ou la pratique principale même si d'autres activités peuvent émerger de ce noyau fondamental. Cette situation est propre surtout aux environnements formels ou non-formels dans lesquels l'apprentissage est explicite, accepté ou pas par les membres qui arrivent finalement à s'y adapter.
- des communautés où l'activité commune, la pratique de base n'est pas l'apprentissage de l'anglais mais une autre pratique (artistique, culturelle, sociale, économique, etc.), et l'apprentissage de l'anglais peut émerger comme activité collatérale ou secondaire, et se développer et donner naissance à une autre communauté. Ce type de communauté peut être repéré dans l'environnement informel lorsque des enfants regardent des dessins animés en anglais ensemble et peuvent être en interaction entre eux ou avec leurs parents pour décoder l'information linguistique ou culturelle.

2.3.3.2.3 L'évolution du répertoire partagé dans les communautés situées dans l'environnement formel et informel

La troisième caractéristique des communautés de pratique est l'existence et la reconnaissance par ses membres d'un répertoire partagé. Comme le souligne Wenger, ce répertoire hétérogène émergeant de la pratique d'une communauté :

> comprend des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique. (Wenger, 2005 : 91)

Il ne s'agit pas seulement d'un inventaire d'artefacts mais aussi d'interprétations que les membres donnent à ces éléments et « des styles qui permettent d'afficher leur appartenance et leur identité ». (ibid.) Ce qui confère de la dynamique et de la richesse à la communauté est précisément l'espace de potentielles émergences qui se créent autour des croisements des composantes du répertoire.

Ce répertoire partagé est ainsi la manifestation des liens qui se font et se défont au cours des expériences d'apprentissage de l'apprenant dans les divers environnements. La dynamique de complémentarité entre les diverses modalités d'apprentissage et les environnements sous-jacents est étroitement liée au type de rupture qui peut se produire et qui peut conduire à un échec ou à un nouveau départ. Cette rupture peut par exemple être à l'origine d'une recherche de nouvelles stratégies qui relèvent du bricolage et des expériences passées.

Dans l'apprentissage de l'anglais, dans l'environnement formel, les apprenants

construisent un répertoire de stratégies proposées par l'enseignant[92] ou/et en fonction des habitudes et besoins des apprenants, c'est-à-dire dans des situations qui émergent en dehors des contraintes scolaires, en marge du processus éducatif proprement dit.

Dans l'environnement formel, le répertoire est assez prévisible et en conformité avec les demandes de l'enseignant d'anglais : dans le cas d'un projet, il y aura un dossier avec les devoirs des élèves, les produits de leurs activités en groupe, tous groupés en fonction des objectifs antérieurement proposés. L'intention éducative est claire et constitue un fil directeur de toute l'action dans le groupe.

Dans l'environnement informel, l'apprentissage de l'anglais n'est pas soumis aux conditions de progression des contenus et aux contraintes de temps ou d'espace et le répertoire partagé est plus riche et plus difficile à identifier. Certains savoirs émergeant dans l'environnement informel, par exemple les stéréotypes culturels, sont des savoirs tronqués. Certains savoirs ne sont pas achevés, ils restent sous cette forme brute pendant un certain temps s'ils ne font pas l'objet d'évaluations ponctuelles comme dans l'apprentissage formel. L'observation/imitation se trouve au cœur des modalités d'apprentissage du répertoire et de la pratique dans les communautés de pratique. Les apprenants regardent un film en anglais et retiennent des mots ou des phrases qu'ils répètent entre eux ou en dehors du groupe. Chacun les reprend et se les approprie à sa manière en fonction de ses capacités, ceci donnant lieu à une variété de formes pour un seul mot ou phrase.

La théorie des communautés de pratique se fonde aussi sur une analyse située des interactions au sein des groupes et de leur dynamique pour que les membres apprennent les uns des autres. L'apprenant en anglais se constitue progressivement un répertoire personnel qui est le résultat de son engagement dans plusieurs communautés dans lesquelles l'anglais est pratiqué. Il ne s'agit pas d'un répertoire d'actions ou de stratégies superposées mais d'un répertoire dynamique qui se construit au cours des engagements successifs de l'apprenant dans les diverses communautés de pratiques de sa vie quotidienne.

Si dans l'apprentissage formel, l'existence des communautés, dont la finalité d'apprentissage est explicite, dépend en grande partie de l'initiative, de l'activité et de l'orientation des enseignants, la situation dans l'environnement informel n'est plus aussi explicite. L'analyse du corpus m'aidera à analyser la place de l'apprentissage de l'anglais dans les communautés des adolescents dans l'environnement informel. Néanmoins, des recherches antérieures[93] sur l'apprentissage de l'anglais chez les collégiens roumains ont montré que l'adhésion à des communautés dans l'environnement informel répond plutôt au besoin communicatif et social des élèves, l'adolescence étant le temps de la découverte de soi et des autres.

2.3.3.2.4 Les effets des communautés d'apprentissage sur l'apprentissage dans le 4e environnement

Dans le prolongement des théories sociales de l'apprentissage, des communautés de pratique et des théories de l'émergence, les travaux de Scardamalia et Bereiter font ressortir

[92] Lors de projets, de collaborations avec d'autres camarades, par exemple.
[93] Voir les résultats de mon mémoire du master et Coroamă, L. (2010).

l'intérêt des communautés d'apprentissage dans la construction des savoirs :

> Knowledge is socially constructed, and best supported through collaborations designed so that participants share knowledge and tackle projects that incorporate features of adult teamwork, real-world content, and use of varied information sources (2003 : 1371).

L'apprentissage est ainsi associé à la réalisation de projets s'appuyant sur des contenus authentiques et des sources d'informations diversifiées, faisant appel à la collaboration des apprenants.

À partir des analyses de Scardamalia & Bereiter (1991, 1996, 2003) il est possible de dégager une définition provisoire d'une communauté d'apprentissage. Une communauté d'apprentissage regroupe des personnes qui partagent leur connaissances et mettent en commun leurs compétences pour acquérir des savoirs d'un niveau supérieur; en apprenant ensemble elles contribuent à l'enrichissement du répertoire individuel et collectif. Elle se caractérise par l'adoption d'un répertoire de normes et de valeurs spécifiques qui orientent l'activité d'apprentissage des participants : « Successful knowledge building communities establish socio-cognitive norms and values that all participants are aware of and work toward » (Scardamalia & Bereiter, 2003).[94]

En soulignant la continuité du processus de construction des savoirs, de la première enfance jusqu'aux niveaux les plus élevés, les chercheurs confirment l'intérêt d'établir et de renforcer les liens entre les diverses communautés d'apprentissage auxquelles les apprenants participent, qu'elles soient situées dans l'environnement formel, non-formel ou informel :

> The basic premise of the knowledge building approach is that, although achievements may differ, the process of knowledge building is essentially the same across the trajectory running from early childhood to the most advanced levels of theorizing, invention, and design, and across the spectrum of knowledge creating organizations, within and beyond school(2003 : 3).

De ce fait, le croisement des savoirs en anglais développés dans les communautés d'apprentissage formel, non-formel et informel, même si ces savoirs sont différents « although achievements may differ », surtout dans des buts adaptatifs et par rapport aux demandes sociales devient impératif. En effet, la collaboration entre les réseaux des communautés propres à l'environnement formel et informel multiplie les émergences des situations d'apprentissage de l'anglais. L'école seule ne réussit pas à offrir des solutions ou à préparer les élèves pour tous les défis de la société en matière d'anglais. Nombre de situations ayant lieu essentiellement dans l'environnement informel sont porteuses de potentialités qui peuvent émerger dans des environnements variés: des contacts avec des natifs ou des personnes qui parlent l'anglais, écoutent des chansons, ont accès à Internet, etc. Certes, l'école propose aussi des activités similaires, par exemple, les échanges scolaires[95] et aussi des séquences dans des leçons qui incluent

[94] Consultable sur http://ikit.org/fulltext/inpressKB.pdf.

[95] Malheureusement, ces échanges ne sont pas suffisamment encouragés et développés, la situation étant encore plus difficile dans le milieu rural roumain.

des activités de compréhension orale, des exercices autour de l'écoute de chanson ou des activités qui demandent la consultation de certains sites d'apprentissage de la langue sur Internet. Toutefois, toutes ces activités sont soumises aux contraintes de l'environnement formel.

Selon Riel et Polin (2004) le groupe d'apprenants travaille ensemble dans une séquence de temps déterminée pour finaliser une tâche collaborative ou pour comprendre un nouveau phénomène linguistique.

Les analyses de Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) apportent un éclairage complémentaire à ma réflexion puisqu'elles mettent en évidence les caractéristiques des communautés d'apprentissages, virtuelles et « co-présentes »:

- interdépendance et implication
- micro-culture
- organisation sociale
- sélection spontanée et croissance organique
- longévité
- espace.

Un aspect important est le niveau variable d'implication des membres dans la vie de la communauté et leur statut par rapport à l'apprentissage. Certains membres sont fortement impliqués dans les activités communes, constituant ainsi le **noyau** de la communauté, tandis que, les autres sont caractérisés par un degré d'implication significativement réduit, se situant à la **périphérie**. Lave and Wenger (1991) expliquent qu'à l'entrée, les participants se situent et apprennent plutôt à la périphérie, les tâches qu'ils effectuent ne sont pas très importantes dans la dynamique de la communauté. En développant des stratégies d'apprentissage et en s'engageant dans des tâches de plus en plus complexes, les membres se déplacent progressivement « from legitimate peripheral participation to 'full participation' » (Lave & Wenger, 1991 : 27).

Ce mouvement au sein de la communauté change considérablement la perspective: l'apprentissage n'est plus réduit à un processus d'acquisition de connaissances mais il englobe aussi le processus de participation sociale. Le lien entre la participation sociale et l'apprentissage fait ressortir le rôle du médiateur qui aide l'apprenant à atteindre des niveaux plus élevés et l'aide aussi à développer son identité au sein de la communauté en lien avec l'identité collective.

Les questions qui se posent au niveau de l'interdépendance et de l'implication liées à la problématique des apprentissages formels/non-formels/informels sont liées aux spécificités de l'apprentissage dans ces environnements, analysées précédemment[96] et notamment à ses dimensions intellectuelles, pratiques et émotionnelles ou affectives. À l'école, les communautés des apprenants se développent à partir des tâches données par les enseignants. Toutefois, ces tâches ont surtout une portée cognitive tandis que la tâche proposée dans le 4e environnement s'attache à prendre aussi en considération la dimension affective de l'apprentissage.

Les environnements non-formels et informels, représentent des environnements plus favorables à l'émergence de la dimension affective et le développement des communautés. En

[96]Cf. 2.2.1 et 2.2.2.

l'absence de contraintes extérieures, la cohérence et la structure des communautés peuvent être plus facilement transformées. Par ailleurs, les membres ont la possibilité de changer périodiquement l'objectif de la communauté et contribuer aussi à l'évolution des objectifs déjà existants. « Les membres d'une communauté s'unissent pour former une expérience collective. » : (Dillenbourg, 2003) Un groupe de travail qui rassemble des élèves faisant leur devoirs, avec ou sans l'aide d'une autre personne, enseignant, parent ou tout autre expert, peut développer une autre forme de communauté si ses objectifs communs changent : par exemple s'ils décident de se préparer ensemble pour un concours scolaire.

Parmi les caractéristiques de cette *micro-culture*, Dillenbourg mentionne les valeurs, les pratiques, les codes, les règles conversationnelles, les règles de comportement et les rites qui permettent aux membres de la communauté d'acquérir au cours du temps une identité commune (Lave & Wenger, 1991 : 98).

Cette micro-culture peut émerger en marge des environnements, formels, non-formels ou informels, dans un 4e environnement d'apprentissage parce que les communautés d'apprentissage peuvent se constituer en réponse ou réaction à une « affordance ». Dans une situation non-formelle, on peut parler d'une communauté d'apprenants d'anglais dans un club de jeunes ou dans une école de langues privée, par exemple Je m'attacherai à étudier Les éléments de la micro-culture qui peuvent se développer dans le 4e environnement d'apprentissage. La naissance d'une communauté d'apprentissage et le développement de sa micro-culture peuvent être due à des stimuli positifs ou négatifs des environnements qui se situent dans la proximité de l'apprenant. De plus, en dehors de l'environnement formel, les motivations extrinsèques et les ressorts émotionnels gagnent du terrain et facilitent dans une certaine mesure la permanence d'une communauté dans le temps. En guise d'exemple, l'impact émotionnel et affectif provoqué par la musique populaire anglaise peut constituer la base d'une communauté de pratique dont les membres partagent des intérêts musicaux.

Selon Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) l'*organisation sociale* des communautés se réfère à la répartition des membres au sein de la communauté, notamment à leur position : centrale ou périphérique. Cette structure, très flexible par ailleurs, est démontrée par les activités des membres, par leur engagement social et par la poursuite des buts d'apprentissage. Le regroupement des élèves ne débouche pas nécessairement sur des situations d'apprentissage. C'est pour cette raison que la présence du médiateur dans toute communauté d'apprentissage est fondamentale, que ce soit l'enseignant dans l'environnement formel ou un autre type d'expert dans l'environnement informel. Il faut néanmoins tenir compte de l'influence de l'expert dans la modification de la position sociale d'un participant au sein de la communauté. L'analyse des interactions, au cours des activités liées au blog, fera ressortir les rôles de l'expert et son impact sur l'apprentissage de l'anglais dans la communauté de pratique.

Selon le principe de la *sélection spontanée* et de *croissance organique*, proposé par Dillenbourg, les membres ont le choix d'adhérer à telle ou telle communauté. Par ailleurs,

> la croissance d'une communauté n'est pas planifiée mais résulte d'un processus d'intégration progressive par lequel les nouveaux membres, en participant à la vie de la communauté et en intégrant (ou co-construisant) sa micro-culture migrent progressivement de la périphérie vers le centre de la communauté. (Dillenbourg, 2003 : 9)

Certes, ce principe est particulièrement pertinent dans les communautés informelles dans lesquelles les décisions d'entrées et de sorties[97] sont liées intégralement à ses membres. L'adhésion à une communauté d'apprentissage dépend en grande partie des motivations[98] du participant : on entre dans un tel groupe parce qu'on pense que, grâce aux interactions et à l'aide des autres, on peut apprendre plus facilement que dans un autre groupe ou individuellement. Le choix d'entrer et/ou de sortir du groupe constitue aussi un indicateur d'engagement dans nos analyses des interactions observées dans le travail collaboratif du blog.

D'autre part, dans une approche écologique et située de l'apprentissage, il faut aussi considérer les effets réciproques des communautés d'apprentissage. Chacune des communautés d'apprentissage émerge dans un macro-système et les activités des participants ont un effet sur leur identité et sur le fonctionnement des autres communautés dans lesquelles ils sont impliqués. Après notre analyse des questionnaires, l'étude des interactions au sein de la communauté montrera si les apprenants font des transferts de stratégies d'apprentissages de l'environnement formel vers l'environnement informel, et si ces transferts facilitent l'apprentissage de l'anglais. En ce qui concerne la **hiérarchie des membres** au sein de la communauté, Kim (2000) présente les rôles que les membres assument lorsqu'ils progressent vers le centre de la communauté:

- *visiteur*: le membre ne possède pas une identité stable dans la communauté;
- *novice*: le membre doit apprendre les rites de la communauté pour intégrer son activité dans les pratiques de la communauté;
- *régulier*: ce membre maintient le rythme des interactions et il participe à la vie de la communauté;
- *leader*: le membre assume un rôle d'orientation et de décision au sein du groupe;
- *ancien*: ce membre appartient à la communauté depuis une longue durée et il assure la transmission de la micro-culture aux nouveaux-arrivants.

On peut supposer que les stratégies d'apprentissage évoluent au cours de cette progression, ainsi que leur attitude envers les autres membres de la communauté. En même temps, les apprenants peuvent assumer des rôles différents et évolutifs dans diverses communautés: *régulier* dans une communauté formelle, à l'école par exemple; *novice* dans une communauté qui regroupe des élèves apprenant l'anglais dans une école de langues privée et *leader* dans une communauté

---

[97] Je vais revenir revenir sur cet aspect dans l'analyse des interactions sur le blog, voir chapitre 3.2.5, puisque la mobilité des participants au sein d'une communauté de pratique représente une variable importante dans sa co-construction.

[98] On se réfère ici surtout au développement du sentiment d'efficacité personnelle et collective, développé dans le chapitre 2.4 et vérifié par l'analyse du corpus dans le chapitre 3.2.

de joueurs sur Internet.

La *longévité* d'une communauté représente un paramètre important dans sa structure et dans sa projection dans l'historique du cadre macro-social. Toute communauté a aussi une certaine durée de vie. Dans les communautés de pratique, la longévité dépend du temps que les membres investissent pour atteindre leurs objectifs. De la même façon, dans les communautés d'apprentissage, la durée de vie du groupe dépend des objectifs que les membres de cette communauté se sont fixés et de leurs besoins ou intérêts communs. Toutefois, il faut distinguer entre les objectifs et les intérêts de chaque membre et ceux de la communauté. Ni les uns et ni les autres ne restent figés dans la structure de la communauté, les derniers pouvant évoluer en reflétant la transformation des objectifs des membres ou des activités en commun. Tout en tenant compte de la mobilité des individus d'une communauté à l'autre et à l'intérieur de chaque communauté, le temps attribué pour s'engager dans des pratiques de la communauté, la réussite et la longévité de la communauté sont étroitement liées à la stabilité des objectifs.

Dans ma recherche, les collégiens de 6e et 3e peuvent participer à des communautés d'apprentissage de l'anglais informelles, « co-présentes » ou virtuelles, pour une durée de temps qui correspond à leur intérêts: cognitifs (apprendre la langue, comprendre des aspects de grammaire ou de vocabulaire avec l'aide de leurs amis) émotionnels et sociaux (connaître des personnes nouvelles, partager des activités, etc.) ou culturels (discuter ou approfondir des aspects culturels qui les intéressent). En effet, l'analyse des entretiens m'aidera à identifier les réseaux d'intérêts qui motivent les apprenants à entrer dans les communautés d'apprentissage. Ils peuvent avoir des intérêts principaux, qui représentent le moteur motivationnel de leurs actions, et/ou secondaires ou collatéraux, moins visibles ou prévisibles et qui émergent au cours des activités dans lesquelles les membres s'engagent. La disparition des intérêts communs peut conduire à l'extinction de la communauté ou à la naissance d'une autre communauté avec de nouveaux intérêts.

Une dernière caractéristique des communautés que Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) identifient est *l'espace*. Chaque communauté bénéficie d'un cadre d'existence, un espace d'interaction et de partage reconnu par tous les membres de la communauté. Dans le cas des communautés « co-présentes », on parle d'un espace physique tandis que les communautés virtuelles se distinguent par leur vie dans un espace virtuel. En ce qui concerne la proposition du 4e environnement, on l'envisage comme une zone de croisement des influences de diverses communautés auxquelles l'apprenant participe dans les environnements formels, non-formels, informels. Les membres n'interagissent pas tous entre eux mais dans des modèles différents: en couple ou en groupes : petits ou grands, en fonction de l'âge et de leurs besoins ou intérêts.

L'environnement des apprenants roumains de la région du Banat s'élargit grâce aux nouvelles technologies, ils visitent fréquemment l'espace virtuel. Avec l'essor incessant des nouvelles technologies et l'intérêt que les jeunes apprenants manifestent pour Le type de communication qu'elles permettent, il est nécessaire de se demander dans quelle mesure l'école, ou toute instance formelle par ailleurs, intègre ces technologies dans un processus d'apprentissage complexe basé sur la complémentarité des environnements d'apprentissage. Il ne s'agit pas

seulement d'accorder une séquence temporelle pour apprendre les langues à l'aide de l'ordinateur dans la plage horaire prévue mais d'envisager des protocoles qui développent chez les élèves des stratégies d'apprentissage complémentaires et adaptées aux environnements virtuels qui les entourent. Le travail mené autour des blogs avec des publics d'élèves de langue-culture différente a pour objectif l'intégration des nouvelles technologies dans le 4e environnement et l'identification d'éventuelles émergences spécifiques à ce nouvel environnement.

2.3.3.2.5 Où situer le virtuel dans l'environnement d'apprentissage ?

Les nouvelles technologies se sont largement répandues dans tous les secteurs de la vie quotidienne en reliant les individus à l'échelle planétaire grâce à la communication virtuelle. Internet est devenu l'outil fondamental dans le fonctionnement des sociétés industrielles. Proulx (2005, 2006) mentionne trois sphères de pratiques de communication qui se croisent de plus en plus intimement: la sphère domestique ou familiale, la sphère professionnelle du monde des entreprises et la sphère personnelle de l'individu capable de se connecter au réseau à tout moment indépendamment du lieu où il se trouve.

Dillenbourg (2003) attire l'attention sur la terminologie « communauté virtuelle » en insistant sur le fait que cet adjectif ne caractérise pas la communauté mais plutôt un de ses modes de communication car « le terme virtuel indique simplement qu'une partie importante des communications reposent sur des outils de communication électronique. » Néanmoins, ces outils ont aussi un impact sur le type d'interactions et sur l'attitude et la motivation des membres. Tout ce qui est lié à l'ordinateur ou à l'usage d'Internet exerce une grande attraction pour les adolescents d'aujourd'hui. Ce monde virtuel infini se présente comme un territoire des potentialités et d'exploration qu'on ne peut plus ignorer en tant qu'enseignants-experts.

Les communautés virtuelles sont, avant tout et dans la majorité des cas, des communautés d'intérêt. Dans les communautés traditionnelles, la proximité géographique était la caractéristique principale qui définissait la création et l'organisation du groupe. Grâce aux modes électroniques de communication et interaction, les contraintes physiques sont abolies et la communauté peut s'élargir. Cette ouverture de la communauté par l'extension de l'espace communicationnel est possible tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel.

Les notions de « environnement d'apprentissage virtuel » et celle de communauté virtuelle d'apprentissage sont indispensables pour notre étude sur l'apprentissage dans les communautés dans la mesure où les apprenants d'aujourd'hui ont considérablement changé de profil. La nouvelle génération d'apprenants vit en immersion avec les découvertes technologiques comme le montre l'utilisation des termes pour les désigner : « digital natives », « millennium kids » ou « net generation ». Prensky (2001) utilise l'expression « digital natives » pour se référer à une nouvelle génération d'apprenants qui a vécu dans un monde d'ordinateurs, de téléphones portables et d'Internet, plus précisément une génération qui s'appuie sur les médias et les outils numériques. De plus, Prensky et autres chercheurs (voir, par exemple Oblinger et Oblinger, 2005, Tapscott, 1998 et Kennedy et al., 2008) relèvent le grand écart qui s'établit entre digital natives et la génération plus ancienne de « digital immigrants », qui ont adopté les médias numériques plus tard

dans leurs vies.

Dans un environnement imprégné par les mondes virtuels qui émergent autour de nous (pour des raisons professionnelles ou personnelles) et qui sont connectés, Bauman (2005) et Urry (2007) parlent des « liquid lifestyles[99] ». Par conséquent, on suppose que ces *digital natives* ont des attentes distinctes à l'égard de l'éducation, notamment de l'apprentissage qu'ils perçoivent comme personnalisé, accessible et disponible à tout moment, lieu ou rythme, ce qui les met dans un rapport de décalage avec les enseignants ou les parents, les *digital immigrants* ou *visiteurs*, et l'environnement formel (White, 2009).

Cette **fluidité** peut être mise en relation avec l'**hybridation** des environnements d'apprentissage dont j'ai parlé dans le cadre contextuel[100] et aussi avec la notion d'émergence de la théorie écologique. Dans le cas de la région du Banat, il s'agissait d'une dimension hybride acquise à cause de la mobilité des populations sur un territoire. D'autre part, en matière d'écologie de l'apprentissage, pour mon échantillon d'adolescents la fluidité de l'apprentissage représente une caractéristique de leur vie d'apprenant. Ils apprennent en faisant appel à plusieurs environnements à la fois. Cette nouvelle génération ne dépend plus seulement des outils traditionnels pour acquérir les connaissances dans l'environnement formel, ce qui est à l'origine d'une tension entre les environnements formels et les enseignants qui doivent s'adapter aux conditions de ce nouvel environnement tellement présent dans la vie des élèves. Les interactions des apprenants en anglais avec l'environnement virtuel mènent à des émergences qui peuvent être mises en valeur dans l'environnement formel et que je m'attache à repérer et à employer dans les activités au sein du 4e environnement d'apprentissage.

Tout en prenant en compte l'âge de notre échantillon, il faut vérifier par l'intermédiaire de l'analyse des données si les collégiens roumains développent des compétences spécifiques à des *digital natives*, c'est-à-dire des compétences ou habiletés adaptées en même temps à leur profil et contexte social, pour faciliter ou approfondir leur apprentissage de l'anglais. Les jeunes font leur recherches sur Internet, ils font également appel à des moteurs de recherche efficaces pour leur rapidité à leur fournir l'information recherchée. Toutefois, je m'interroge sur la pertinence de la navigation sur Internet, c'est-à-dire de la pratique de l'environnement virtuel pour l'apprentissage de l'anglais. L'environnement virtuel complexifie l'environnement d'apprentissage et il est donc plus difficile d'étudier les apports de cet environnement à l'apprentissage de l'anglais dans le quatrième environnement.

À ce stade du cadrage théorique il faut souligner que les communautés virtuelles deviennent de plus en plus une condition nécessaire dans nos vies, y compris dans l'éducation. Les réseaux sociaux sont devenus de véritables sources de documentation et de communication, les organismes institutionnels nationaux[101] y sont présents et y diffusent leurs informations.

Dans l'environnement virtuel les unités de temps et de lieu sont transformées. Le travail et les échanges tant des apprenants que des enseignants-experts deviennent plus aisés et rapides. Les

[99] À consulter aussi Serres, J.-M. 2011. « Petite poucette » à l'occasion de la séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation ».
[100] Voir chapitre I.
[101] Je me réfère ici à la Roumanie.

réseaux sociaux, les blogs, les forums, les wikis ou les applications web sont tous des exemples de situations dans lesquelles les internautes entrent et interagissent pour diverses finalités : loisir, divertissement, apprentissage, etc. Les individus constituent ainsi des communautés de pratiques virtuelles qui satisfont les trois critères de fonctionnement des communautés de pratiques soulignées précédemment[102] et que je vais tenter de repérer aussi dans l'analyse du corpus.

Tous les dispositifs de communication en ligne sont des situations d'apprentissage en lien avec les environnements autres que formels. À l'environnement formel dont j'ai souligné le caractère restrictif et constamment conditionné par les variables de temps, espace ou méthode, s'ajoute un environnement informel virtuel qui offre à ses utilisateurs la capacité de devenir eux-mêmes producteurs de contenu – de diffuser tout genre de texte/images/vidéos sans intermédiaire et sans avoir des connaissances très solides dans le monde numérique. « Connecter, échanger et contribuer, devenir plus responsables dans ses apprentissages, voilà l'essentiel des ingrédients de ce mode plus collaboratif, d'où l'utilisation de terme « web 2.0 » pour désigner cet Internet devenu bidirectionnel. » (Asselin, 2010)

Comme je l'ai déjà explicité, les communautés de pratiques définies par Wenger sont des forces importantes en ce qui concerne la négociation du sens, l'apprentissage et la construction de l'identité. Les outils, comme les éléments du répertoire de la communauté, ont une valeur de médiation et jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage de l'anglais. Les approches socioculturelles, dont relève l'approche écologique, déplacent l'attention de la matérialité des outils eux-mêmes vers les actions et/ou les environnements dans lesquels les médias sont utilisés. (Conole & Alevizou, 2010)

Si le web social fait évoluer les formes d'apprentissage de la transmission vers le dialogue et l'interaction, il est aussi capable d'assurer chez les individus la construction de la connaissance média (Dalsgaard, 2009) compte tenu que l'usage de ces outils dans la construction du sens est primordial. L'échantillon des élèves roumains, retenu pour ma recherche, peut être familiarisé avec la pratique de l'ordinateur tant à l'école qu'à la maison, cet aspect pourrait être moins évident pour les apprenants de l'environnement rural, mais cela ne signifie pas qu'ils participent à des communautés virtuelles d'apprentissage de l'anglais.

Je me propose de vérifier les objectifs ou les attentes de ces apprenants par rapport à l'environnement virtuel : ce qu'ils font lorsqu'ils ont une connexion Internet, s'ils s'appuient sur les outils numériques pour apprendre l'anglais, et si le macrocontexte transculturel de la région, à travers des activités pensées par les organisations informelles, favorise la participation à des projets en ligne ou à des travaux interdisciplinaires.

Conole et Alevizou (2010 : 16) identifient quatre exemples de modalités à travers les quelles les outils du web 2.0 peuvent faire émerger des formes nouvelles d'apprentissage :

1. **Apprentissage exploratoire**[103] (**inquiry-based and exploratory learning**). Web 2.0 invite les individus à se familiariser et à investir dans les nouvelles formes de questionnement tout en accordant une attention spéciale à la légitimité de l'information et aux défis soulevés par

[102] Voir chapitres 2.3.3.2.1, 2.3.3.2.2 et 2.3.3.2.3.
[103] Ma traduction.

l'instabilité des frontières. Cet aspect s'inscrit dans la perspective de l'approche écologique qui valorise les liens des apprenants avec l'environnement. L'exploration des contextes dans le but de trouver des éléments nécessaires pour faire évoluer leur propre apprentissage représente une acquisition de base tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel. En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, l'apprenant apprend à faire une sélection des données accessibles dans cet environnement afin de retenir celles qui vont l'aider à résoudre ses tâches.

2. Nouvelles formes de communication et collaboration (new forms of communication and collaboration). La collaboration est un ingrédient fondamental et commun à beaucoup d'approches de l'apprentissage, une modalité importante pour développer la compréhension à l'aide du dialogue partagé et de la co-construction. Nous assistons actuellement à une extension des réseaux sociaux qui se développent englobant plusieurs environnements, formels, non-formels, informels. Les communautés se constituent autour des intérêts communs dans des blogs ou forums ou autour des relations d'amitié mais aussi dans des environnements d'apprentissage plus formels. Grâce aux forums ou aux blogs, la possibilité de commenter librement le travail et l'action des autres est devenu une pratique courante.

« L'apprenant 2.0 » ne limite pas son répertoire d'activités à utiliser Internet pour consulter des pages Web. Si le début a été marqué par l'échange du courriel ou des messages textes, progressivement l'apprenant intègre dans ses pratiques une variété de possibilités offertes par le « World Wide Web » tant dans le sens de la consultation que de la diffusion.

Parmi les activités de cet environnement, je peux mentionner le développement des pratiques d'écriture, la contribution aux blogs individuels ou collectifs ou la critique des portfolios personnels des autres (Ellison & Wu, 2008). L'utilisation des blogs, associée à d'autres formes de publications web contribuent essentiellement au repérage et à la construction d'une identité numérique (Asselin, 2010). À l'identité collective manifestée au sein des communautés de pratiques et/ou d'apprentissages en présentiel nous ajoutons maintenant l'**identité numérique**. Elle est au cœur des enjeux de formation d'un adolescent (on dépasse ainsi l'étape des jeux sur l'ordinateur, spécifique à une période de début dans la découverte virtuelle) tandis que ces dispositifs électroniques permettent aux utilisateurs d'Internet de générer du contenu en les motivant ainsi dans de nombreux domaines d'apprentissage.

3. Nouvelles formes de créativité, co-création et production (new forms of creativity, co-creation and production). La dimension distributive des technologies du web 2.0 signifie que les apprenants ont accès plus facilement à l'expertise des autres, à des environnements authentiques. La création d'un public pour les apprenants peut avoir des incidences très motivationnelles : ils font preuve ainsi de leur apprentissage en attirant des réactions sous la forme de feed-back. Dans cet environnement informel, la gestion du nombre des participants n'est pas rigide comme dans l'environnement formel. L'effacement des frontières spatiales et des catégories de temps, d'espace ou de participants renforce l'idée de fluidité de l'environnement d'apprentissage.

Même si le collégien roumain est intégré dans une communauté d'apprentissage de type école dont il reconnait la spécificité formelle, il fait partie en même temps de plusieurs

communautés, en présentiel ou dans le virtuel, où il fait l'expérience des apprentissages situés mais difficiles à évaluer. De plus, toutes ces communautés, de pratique ou d'apprentissage, se situent dans un macrosystème régional transculturel. Au croisement des communautés formelles ou informelles une zone de potentialité devient prééminente, où les émergences du savoir peuvent avoir des conséquences tant sur l'apprenant que sur les environnements qu'il fréquente.

4. Richesse des contextes d'apprentissage (richer contextualisation of learning). Web 2.0 offre un registre particulier d'opportunités de personnaliser et contextualiser l'apprentissage. Les apprenants peuvent déconstruire et reconstruire les contenus, les outils ou les activités selon leurs besoins et préférences. Il s'agit d'un espace favorable aux tentatives des apprenants pour inventer, représenter différemment ou simplement pour donner une autre forme aux contenus appris dans l'environnement formel. Le son, l'image, la vidéo, le film, le dessin deviennent tous des éléments à la portée d'un apprenant en train de faire quelque chose, d'agir sur un autre monde, de se découvrir et de construire une identité en interaction avec les autres. Ces approches centrées sur l'utilisateur

> are important, not least because of the affective and motivational benefits derived from the ability to personalise, but also because the process of appropriation by default leads to the learner developing their digital literacy skills and fosters participatory learning. (Conole & Alevizou 2010 : 17)

Cet approfondissement de la diversité des contextes d'apprentissage peut être relié au rapport entre les ressources issues de l'espace personnel et les ressources issues de l'espace public qui converge avec la réflexion de J.-F. Bourdet et P. Teutsch (2012)[104] dans leur travail sur la « transférabilité des pratiques » entre l'espace privé et l'espace public. Ils postulent l'articulation de deux notions, à savoir le lien social et la tâche formative.

> La première est clairement présente dans le contexte des réseaux sociaux puisqu'elle en est la raison d'être, mais elle est également pertinente en contexte de formation puisque le rôle des pairs est décisif face à la situation d'isolement qui est ressentie dans un tel contexte. […]
> La seconde notion, celle de *tâche formative*, est définitionnelle des situations de formation qui s'organisent autour des tâches normées…

Ces deux notions seront développées dans le scénario pédagogique du blog parce que la tâche proposée par l'expert-chercheur a une dimension sociale aussi.

En étudiant les effets de l'environnement virtuel, Serge Tisseron[105], psychiatre et psychanalyste, identifie quatre bouleversements du monde numérique actuel qui portent sur les modes de représentation induits par les nouvelles technologies surtout auprès des enfants – des bouleversements d'ordre cognitif, psychologique, symbolique et en matière d'apprentissage.[106] L'analyse des données permettra de vérifier dans quelle mesure ces modalités donnent naissance

[104] L'article peut être consulté sur http://alsic.revues.org/2500.
[105] Un résume de ces propositions peut être consulté sur http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/07/16072012Article634780167784173220.aspx, consulté le 16 juillet 2012.
[106] L'illustration de ces bouleversements sera analysée dans l'analyse des données, ch. 3.2.5, p. 261.

à l'émergence des apprentissages et comment les apprenants les intègrent dans leur interaction et dans leur démarche d'apprentissage de l'anglais.

2.3.3.2.6 La notion de participation (intentionnelle) dans les communautés d'apprentissage

Pour qu'il y ait une communauté il faut que les membres s'engagent dans la pratique du groupe pour une période de temps, en mettant en commun leurs connaissances et compétences. Les apprenants roumains en tant que membres d'une communauté d'apprentissage de l'anglais créée dans le virtuel vont éventuellement revoir des connaissances apprises dans d'autres environnements pour qu'ils puissent s'intégrer dans cette communauté et construire ensemble son contenu et son sens. Notre identité au sein de la communauté se construit tant par notre participation que par notre non-participation à certaines pratiques ; « une identité cohérente doit forcément être constituée d'un mélange « d'être à l'intérieur et à l'extérieur » d'une communauté de pratique. » (Wenger, 2005 : 186)

Les situations de participation et de non-participation sont inévitables dans notre parcours personnel ou professionnel et c'est aussi le cas dans les communautés d'apprentissage. Ces types d'expériences présentent un intérêt particulier lorsqu'ils se combinent, étant ainsi susceptibles de donner naissance à des émergences d'apprentissages, même s'ils sont partiels. Selon Wenger « les positions marginales et périphériques comportent une combinaison de participation et de non-participation et elles s'avèrent difficiles à distinguer, car elles entraînent la construction d'identités fort différentes. » (Wenger, 2005 : 191) En fonction des tâches d'apprentissage à résoudre, des motivations ou des intérêts communs qu'on partage avec les autres membres du groupe, les expériences de participation et de non-participation se combinent d'une façon peu prévisible.

Ce binôme catalyseur participation/non-participation est très pertinent pour notre recherche : il fonctionne comme une toile entre les contenus d'apprentissage, stratégies, environnements et communautés. Il ne suffit pas d'être présent dans un environnement stimulant pour l'apprentissage, d'être doté de stratégies apprises à l'école ou en dehors de l'école et d'être membre d'une communauté. Par ailleurs, la construction identitaire de l'apprenant se fait en contact de participation avec toutes les composantes de l'environnement d'apprentissage, les dimensions sociales et culturelles y comprises.

Le degré et la fréquence de participation ou non-participation influence tant l'apprenant que les autres autour de lui. Wenger (2005 : 188-189) voit le mélange participation/non-participation comme façonnant des aspects fondamentaux de nos vies :

1. Comment nous nous positionnons dans le champ social.
2. Ce qui nous préoccupe et ce que nous négligeons.
3. Ce que nous essayons de savoir et de comprendre et ce que nous choisissons d'ignorer.
4. Ceux que nous recherchons et ceux que nous évitons.
5. Comment nous nous engageons et comment nous canalisons notre énergie.
6. Comment nous tentons d'orienter nos trajectoires.

Cela signifie qu'apprendre passe par deux opérations nécessaires et complémentaires : s'engager et faire des choix. Le cerveau fonctionne sur ce modèle. Pour déclencher les connexions, il en inhibe d'autres.

En termes d'apprentissage de l'anglais, pour que l'élève réussisse à prendre conscience de ces aspects il nécessite qu'un expert l'accompagne : **prise de conscience** et **conceptualisation** dans l'apprentissage formel, par exemple et **orientation** et **appui** dans l'apprentissage informel. En prenant en compte l'hybridation de l'environnement et le statut de l'anglais, très privilégié tant dans l'environnement formel que dans l'environnement informel, le mélange de participation et non-participation guide le projet personnel d'apprentissage de l'apprenant. Motivations, intérêts, besoins sont tous des jalons et des sources d'affordances dans sa trajectoire éducative. La multi-appartenance à des communautés différentes, volontairement ou pas, multiplient les émergences et les possibilités de leur valorisation en termes d'apprentissage dans des buts d'apprentissage.

Notre étude (Coroamă, 2011) menée autour d'une communauté d'apprentissage de l'anglais dans l'environnement non-formel a fait ressortir la présence de situations de non-participation comme *stratégie* qui se manifeste par l'adoption d'un rôle d'observateur, les apprenants restant à la périphérie de la communauté pour comprendre les règles, les tâches à résoudre et les outils dont ils avaient besoin et comme *protection*, le niveau de langue constituant un obstacle pour certains les empêchant ainsi de s'engager dans les activités. Si le niveau de langue est un obstacle, je propose de le transformer en levier dans le 4e environnement. Wenger mentionne aussi la non-participation comme relation institutionnelle, comme compromis et comme pratique. Par l'intermédiaire de l'analyse de données je vérifierai dans quelle mesure les représentations de la notion de participation diffèrent dans l'environnement formel et dans l'environnement informel, l'apprenant faisant appel à des stratégies d'apprentissage adaptées au type d'environnement.

La notion de participation est aussi au cœur de la problématique des écarts entre les environnements d'apprentissage, des situations placées aux marges de l'école ou de la famille, peu visibles dans le parcours d'apprentissage de l'élève. L'approche holistique (Wenger, 2005) prend en compte tout ce que peut contribuer à l'apprentissage : la classe de langue, le cours particulier ou toute autre instance reconnue comme source d'apprentissage des langues ne détiennent pas le monopole. Les émergences des formes linguistiques intermédiaires peuvent être identifiées à tout moment : en pause à l'école, en regardant une publicité ou en lisant un article sur des choses extérieures à l'anglais. Rogoff (2006) a développé la notion de participation intentionnelle à la communauté « Intent Community Participation » pour mettre en évidence cette modalité d'apprentissage dans laquelle l'individu participe volontairement. Cette dimension est surtout manifestée dans les environnements formels et informels où la participation aux tâches dépend en grande partie de l'implication émotionnelle des individus.

Les communautés de pratique ou d'apprentissage existent tant dans l'environnement formel que dans les environnements non-formels ou informels. L'apprentissage comme acte social émerge et se développe dans des activités dans lesquelles les individus s'engagent et établissent des contacts les uns avec les autres, en mettant en commun leur connaissances et leurs compétences pour co-construire un savoir collectif et une identité. La théorie des communautés de pratique

s'avère fondamentale pour notre recherche sur la complémentarité ou les ruptures de l'apprentissage formel-non-formel-informel de l'anglais parce que l'âge de mon échantillon d'élèves correspond à une étape du parcours d'apprentissage où le sentiment d'appartenance à un groupe qui partage les mêmes intérêts et besoins est particulièrement développé et contribue à l'évolution de leur identité. Certes, la participation à une communauté d'apprentissage ne garantit pas l'apprentissage de l'anglais mais elle y contribue[107]. De plus, la motivation des apprenants et le sentiment d'efficacité de leurs apprentissages sont des leviers qui stimulent l'acquisition de la langue et la participation intentionnelle des élèves.

Je vais discuter dans la partie suivante le rôle et les sources du sentiment d'efficacité personnelle en relation avec l'apprentissage de l'anglais dans de divers environnements.

2.4 Du sentiment d'efficacité personnelle dans une approche écologique de l'apprentissage de l'anglais

Les parties précédentes ont mis en avant les perspectives socioculturelles de l'apprentissage, les enracinements des pratiques éducatives dans le macrocontexte social et l'importance de la mise en valeur des émergences possibles en tant que résultat des interactions de l'apprenant avec les environnements formels, non-formels et informels.

Dans ce chapitre, je cherche à identifier et à discuter des éléments de diverses théories qui vont éclairer la relation entre le développement du sentiment d'efficacité personnelle et le continuum entre les apprentissages formels, non-formels et informels. L'analyse des entretiens semi-directifs et des interactions dans le 4e environnement s'appuieront sur les résultats de ces réflexions.

Comme j'ai explicité précédemment l'approche écologique de l'apprentissage des langues se fonde sur l'ancrage d'appropriation d'une langue-culture dans son environnement. Notre recherche menée dans une région transculturelle envisage l'apprentissage de l'anglais non seulement l'**emboîtement des environnements** formels, non-formels et informels mais aussi dans le macrocontexte européen et international où l'anglais détient un pouvoir à dimension politique, économique, sociale et culturelle.

Dans la perspective de la théorie des communautés de pratique, la participation selon des objectifs communs et par des ressources partagées peut être perçue comme un processus d'appropriation des aspects sociaux ou culturels de la connaissance. L'apprenant se prépare à s'engager dans des activités de la communauté par la **participation intentionnelle** (Rogoff, 2006). Néanmoins, dans une perspective holistique, les sources et les enjeux de cette participation ayant des conséquences sur l'apprentissage de l'individu et sur son identité sont constamment questionnés et mis en relation avec les finalités.

L'apprentissage ne peut pas être conçu sans qu'il y ait, de la part de l'apprenant, un engagement, une mobilisation des ressources cognitives, émotionnelles et comportementales à de

[107] Je vais vérifier sous quelles conditions la participation à une communauté située dans le 4e environnement a un impact sur l'apprentissage de ses membres.

divers degrés. «To be motivated means to be moved to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated. » (Ryan & Deci, 2000)

La **théorie de l'efficacité personnelle** d'A. Bandura (1997) et la **théorie de l'auto-détermination de** Deci & Ryan (1985) et Vallerand (1997) apportent des éléments nouveaux pour l'analyse du type de motivation qui ressort dans l'apprentissage des langues dans une approche située. Compte tenu du contexte transculturel de la région concernée, les individus ont déjà expérimenté plusieurs types de motivation dans leur environnement informel ou non-formel : le besoin d'avoir au moins quelques compétences partielles pour s'entendre avec des camarades qui parlent le hongrois, l'allemand ou le serbe dans un environnement professionnel ou familial (voisinage), par exemple. Je m'interroge, par conséquent, sur le type de motivation qu'il serait souhaitable de développer chez les collégiens afin de faciliter la mise en valeur des liens entre leurs apprentissages formels et informels de l'anglais.

Lorsque la L2 est apprise à l'école à travers des séquences planifiées dans lesquelles les enseignants donnent des explications de grammaire ou de vocabulaire, il y a aussi une dimension culturelle et sociale prégnante, ce qui fait de l'apprentissage des langues un phénomène social qui demande l'intégration des éléments de la culture de L2. (Gardner, 1979 ; Williams, 1994) Par ailleurs, dans l'environnement informel, c'est parfois le cas contraire, notamment les individus entrent premièrement en contact avec les éléments de culture et, dans un deuxième temps, avec la langue correspondante. Le contexte de la région du Banat témoigne d'une rencontre et d'une collaboration permanente entre les cultures voisines sans que les citoyens parlent nécessairement les langues des cultures occupant le même espace géographique.

Selon Gardner (1985) la motivation de l'apprenant comprend les éléments suivants : **l'intensité motivationnelle** (l'effort), **le désir d'apprendre** la langue (le besoin), **les attitudes** vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue (la cognition) et **le plaisir d'apprendre** (l'affect). Tout en gardant à l'esprit les principes de l'approche écologique, je pense que ces éléments nécessitent d'être mis en discussion par rapport à l'environnement dans lequel l'apprentissage a lieu.

Dans le prolongement de l'approche écologique et du caractère situé de l'apprentissage, la motivation de l'apprentissage de l'anglais sera analysée en tenant compte des influences de l'environnement. Ainsi, dans la région transculturelle du Banat, environnement naturellement plurilingue et pluriculturelle, enrichi par l'expérience du russe idéologique, l'apprentissage de l'anglais n'est pas simplement une nécessité, une demande linguistique du marché du travail et des milieux culturels, mais il est stimulé par la dimension affective que les apprenants (surtout élèves) manifestent pour cette langue-culture dont les représentations sont très diversifiées.

Après l'essor des approches sociocognitives,[108] les approches de type micro-perspective (ou contextualisées) ont émergées dans les dernières années. La spécificité de ces approches réside dans le fait qu'elles étudient la motivation en lien avec les particularités de l'environnement, l'impact de leurs résultats restant local. Plus précisément, l'objectif de ces approches est d'analyser l'impact de l'environnement ou de la tâche dans cet environnement sur la motivation des individus.

[108] Voir la macro-perspective de Gardner (1985) et l'accent mis sur communication interculturelle et affiliation.

Dans l'étude sur les enjeux des apprentissages dans les environnements formels-non-formels-informels, la réflexion envisage l'environnement d'apprentissage tant dans sa perspective micro que macro. Par conséquent, les deux approches de la motivation, sociocognitive et contextualisée, sont pertinentes pour démontrer la manière dans laquelle le réseau de types de motivation facilite la démarche de l'élève à mieux orienter son apprentissage et les influences de son environnement. Les approches sociocognitives reconnaissent que la motivation est un état instable, sa nature étant fortement influencée par les (ré)actions de l'environnement et de la forme de la tâche : « les liaisons entre les processus que l'on considérait comme immuables et uniformes sont en fait changeantes. » (Vygotski, 1935/1985 : 496). De plus, Vygotsky souligne la dimension affective qui est présente derrière toute pensée et action. « Une compréhension réelle et complète de la pensée d'autrui n'est possible que lorsque nous découvrons ses dessous réels, affectifs-volitifs. » (ibid.)

Dans la perspective sociale cognitive, le terme de « agency » (« agentivité ») a été introduit par A. Bandura (1997). L'agentivité désigne les actions réalisées intentionnellement (Bandura, 2003). Elle se réfère aussi à ce que l'individu comprend par rapport à son pouvoir d'agir et de sa croyance dans ses propres compétences. Cette perception de l'individu est responsable pour son orientation dans une perspective adaptative et dans la réussite des objectifs proposés. Dans la perspective éducative, l'agentivité influence la sphère de façons multiples dont les apprenants contribuent « causalement, pour le meilleur ou le pire, à la conduite effective de leurs apprentissages, tant au milieu scolaire qu'ailleurs » (Brewer, 2010). La croyance dans ses propres aptitudes sert de lien entre *l'intention*, ce que l'individu veut faire, et *l'effectuation*, c'est-à-dire les tâches qu'il veut résoudre.

Un regard agentique de l'apprentissage apporte une dimension éclairante et enrichit notre réflexion sur les enjeux des croisements qui ont lieu entre les apprentissages formels, non-formels et informels de l'anglais dans le sens où notre analyse est centrée sur les processus et les réponses que les apprenants initient personnellement pour améliorer leurs capacités et les environnements d'apprentissages dans lesquels ils s'engagent.

Selon Bandura (1997), « les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur-clé de l'agentivité humaine ». La perspective agentique désigne aussi un repositionnement du travail à effectuer avec les apprenants (Hoybel, 2010), dans divers environnements, notamment le développement d'une démarche centrée sur leur sentiment d'efficacité personnelle (ibid.). Autrement dit, il s'agit de la manière dans laquelle l'apprenant perçoit sa capacité de réussir la tâche à laquelle il est confronté. Un apprenant peut accorder une très grande valeur à l'apprentissage de l'anglais à l'école – par exemple, parce qu'il perçoit que ces leçons l'aident à comprendre des films en anglais – mais il sera plus réticent à s'engager dans l'apprentissage scolaire s'il n'a pas confiance en ses capacités de compréhension de ces films.

> Le « sentiment d'efficacité personnelle » désigne la croyance qu'a quelqu'un de sa capacité à agir sur lui-même, sur son environnement social et sur les événements de sa vie. Dans les théories sociocognitives cette croyance est véritablement au cœur de la motivation et de ses manifestations. S'il n'est pas convaincu qu'il peut activement atteindre ses objectifs – ou éviter ce qu'il ne veut pas – nul individu ne tentera d'agir, ou de persévérer en cas de difficultés. Même si d'autres facteurs servent également de guide ou de moteur, ils sont ancrés dans la croyance centrale que chacun a le pouvoir de changer les choses s'il agit. (Galand, 2006 : 250-251)

Le sentiment d'efficacité personnelle est le résultat de l'interaction de trois éléments : la perception que l'individu a de ses propres capacités et ressources qu'il veut engager pour l'exécution d'une activité, les particularités de la tâche, notamment les demandes que cette tâche suppose et les caractéristiques de l'environnement dans lequel l'activité est située (Hoybel, 2010).

Les transformations qu'on peut identifier pour chaque élément influencent, à divers degrés, le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. Comme j'ai mentionné antérieurement, les apprenants de mon échantillon de recherche se situent dans un environnement transculturel et plurilingue et leur passage de l'environnement formel, à savoir scolaire, à d'autres environnements a un impact sur leur « efficacité personnelle perçue » d'agir selon leur conscience et d'être à l'origine d'actes qui visent des objectifs préalablement définis (Bandura, 1986).

La richesse linguistique, culturelle et sociale des environnements non-formel et informel influence aussi la diversification des émergences possibles. Du point de vue agentique, l'apprenant assume son apprentissage, qui est un apprentissage situé et qui dépend des particularités de l'environnement. La prise en compte de son apprentissage est corroborée avec la réflexion menée de la part de l'apprenant sur le type d'environnement où il est en interaction avec d'autres individus. La responsabilisation de la part de l'apprenant ne correspond pas à la disparition de l'enseignant/expert mais à une situation dans laquelle l'apprenant arrive progressivement à contrôler ses apprentissages et à adapter ses stratégies pour atteindre ses buts.

L'agentivité concerne la manière dont les apprenants interprètent, choisissent et construisent des environnements d'apprentissage. Ils n'entretiennent pas une relation détachée avec ces environnements, au contraire, ils s'engagent activement à les créer. Par conséquent,

> les données linguistiques ne sont-elles pas seulement « rendues disponibles » aux apprenants, mais ceux-ci peuvent par leur propre initiative faire en sorte que leurs environnements d'apprentissage d'une langue deviennent plus riches (surtout dans l'infosphère d'aujourd'hui), pour ne rien dire sur la façon dont ils peuvent décider d'entretenir une « relation intellectuelle, motivationnelle et affective » avec ces données en vue de leur appropriation. (Brewer, 2010 : 85)

La richesse des affordances dans l'environnement informel dépend d'une certaine manière de l'engagement de l'apprenant dans des activités variées. Toutefois, cette participation est étroitement liée aux sentiments que l'apprenant éprouve par rapport à ses possibilités d'accomplir l'activité. Les affordances apparaissent en fonction de la spécificité individuelle ; il faut prendre, donc, en considération l'encouragement du sentiment d'auto-efficacité pour que l'apprenant

devienne plus conscient de ses ressources et des possibilités de réussite. En effet, ce sentiment s'exprime sous forme de *croyances propositionnelles* « ce qui implique que si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer et réciproquement. » (Hoybel, 2010)

Le processus d'apprentissage peut être envisagé comme un rapport dynamique entre le statut, les rôles et le positionnement de l'élève/apprenant et de l'enseignant/expert et, par conséquent, une adaptation des stratégies d'apprentissage peut émerger. De ce fait, l'agentivité humaine, à savoir le sentiment d'efficacité personnelle, influence la dynamique de ce qu'on a appelé le 4e environnement d'apprentissage. Au croisement des données provenant de plusieurs environnements il reste à l'apprenant, de prendre en charge la co-construction dans ce 4e environnement. Les transformations que l'interlangue subit dans cet environnement dynamique seront orientées vers les objectifs que l'apprenant envisage pour son propre développement linguistique, culturel ou social.

Ménard (2008)[109] souligne que le sentiment d'efficacité est une construction qui évolue, en augmentant ou diminuant, en fonction de quatre sources de croyance d'efficacité : les **expériences antérieures**, les **expériences vicariantes**, la **persuasion verbale** et les **états émotionnels et psychologiques.**

Les **expériences antérieures** de l'individu (succès, échecs) lui permettent d'évaluer son efficacité à un moment donné et dans un environnement donné. Cet aspect sera vérifié dans l'analyse des entretiens en retraçant le parcours d'apprentissage des élèves interrogés et l'impact des expériences passées dans leur apprentissage actuel.

Une autre source est ce que A.Bandura a appelé *«* **expériences vicariantes** *»,* c'est-à-dire la comparaison avec l'autre et la comparaison sociale. Le sentiment d'efficacité personnelle dépend également de la comparaison de ses propres aptitudes avec celles des personnes qui partagent un nombre de points en commun tels l'âge, le niveau scolaire, certain intérêts ou loisirs, etc. Savoir, par exemple, qu'un camarade a réussi à obtenir une bonne note pour la réalisation d'un projet renforce le sentiment d'efficacité et encourage l'individu à s'engager dans cette tâche. D'autre part, la nouvelle qu'un ami a eu un échec à un concours d'anglais ou qu'il a eu une mauvaise expérience avec la pratique de la langue à l'étranger peut diminuer ou augmenter le sentiment d'efficacité. En effet, cela dépend de la façon dont l'apprenant interprète les expériences des autres et les implications qu'il en tire de ces expériences.

Les sujets de mon échantillon s'encadrent dans un segment d'âge compris entre 11 ans et 14 ans, ce qui correspond à la préadolescence, pour les collégiens de 6e, et adolescence, pour ceux de 3e. Le sentiment d'affiliation est plutôt fort à cet âge, les opinions et les réactions des pairs comptent beaucoup pour les adolescents d'où la tendance à s'intégrer dans de diverses communautés en fonction de leurs intérêts. Il faut aussi prendre en considération l'essor des communautés virtuelles et leur impact sur les adolescents en quête d'un groupe avec lequel ils peuvent s'identifier. Comme Bandura (2003) le souligne, les relations sociales sont bidirectionnelles : le type d'association influence la direction dans laquelle l'efficacité personnelle se développe tandis que l'efficacité joue

[109] Mentionné par Hoybel (2010).

un rôle partiellement dans le choix de camarades ou d'activités. « Puisque les pairs constituent une importante agentivité en vue du développement et de la validation de l'efficacité personnelle, des relations perturbées ou insuffisantes avec les pairs peuvent affecter négativement la croissance de l'efficacité personnelle. » (ibid.)

Dans le scénario mis en place, notamment le blog, je cherche à analyser l'évolution du sentiment d'efficacité observé chez les participants pendant le déroulement du projet. Pour la réalisation de la tâche, les apprenants vont développer un réseau d'interactions entre eux, et entre eux et les outils appropriés. Dans le prolongement de la théorie sociale de l'apprentissage, Bandura considère que les déterminants sociaux du développement apparaissent par l'observation.

> Fortunately, most human behavior is learned by observation through modelling. By observing others, one forms rules of behaviour, and on future occasions this coded information serves as a guide for action…The models who figure prominently in children's lives…serve as indispensable sources of knowledge that contribute to what and how children think about different matters. (Bandura, 1986 : 47, 486)

Dans la réalisation des tâches, les apprenants font aussi appel à leurs expériences passées et, donc, aux observations faites pendant l'interaction avec d'autres personnes dans l'environnement formel ou informel. Le croisement de ces observations et les constats faits par l'individu auront des influences sur l'évolution du sentiment d'efficacité.

Les adolescents prendront en charge une série de transitions au niveau biologique, éducatif et social. Les collégiens, plus précisément, éprouvent un changement environnemental qui affecte leur efficacité personnelle. En contexte éducatif roumain, le passage de l'école primaire représente le déplacement d'un univers protégé par la famille et par l'instituteur/institutrice à une étape dépersonnalisé caractérisé par un nombre élevé de matières scolaires, et par conséquent, des enseignants, ce qui peut conduire, pour certains collégiens à une perte de contrôle sur leur propres démarches d'apprentissage, accompagnée par une baisse de la motivation personnelle. Cette transition, surtout pour les collégiens de 6e, est accompagnée d'un éloignement des apprentissages formels de l'anglais et la réorientation vers les moyens ou les outils d'apprentissage plus attractifs et interactifs situés dans l'environnement informel ou non-formel.

Une troisième source de développement de l'efficacité personnelle est la **persuasion verbale**, matérialisée par les divers messages adressés à l'apprenant, les encouragements, les feedbacks évaluatifs ou les opinions des personnes signifiantes pour l'apprenant. Tout d'abord, la persuasion verbale commence dans le cadre familial, de la part des parents ou d'autres membres de la famille et à partir de la petite enfance. Compte tenu que notre recherche a lieu dans un environnement transculturel dans lequel plusieurs langues sont parlées[110], on peut identifier un segment de la population qui a appris d'autres langues étrangère avant l'entrée à l'école. Par conséquent, dans l'expérience vécue par ces élèves il y a des situations dans lesquelles ils ont été confrontés à des encouragements pour répéter ou mémoriser des mots ou des phrases entières, de

[110] Voir les résultats du master qui a démontré que les langues minoritaires sont parlées surtout dans le cadre familial et avec les représentants de la troisième génération, à savoir les grands-parents.

reproduire de messages.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais, la persuasion verbale peut être identifiée si les enfants ont eu contact avec la langue à l'école maternelle, par exemple. Dans ce cas, les parents peuvent les encourager à répéter ce qu'ils ont appris avec un enseignant dans l'environnement formel.

En effet, les apprenants sont sensibles à la manière dont leurs parents, leurs pairs et leurs formateurs perçoivent leurs compétences en anglais. Il y a pourtant le risque que ces feedbacks ne s'inscrivent pas dans les mêmes échelles évaluatives, c'est-à-dire l'enseignant à l'école accorde une certaine valeur à une note et verbalise l'échec de l'apprenant tandis que, dans l'environnement informel, un expert peut reprendre l'observation de l'enseignant et la reformuler en de termes plus constructifs. Toutefois, cette incompatibilité affectera l'évolution de l'efficacité personnelle de l'apprenant. Il faut souligner l'importance de considérer la construction du sentiment d'efficacité toujours en lien avec les particularités de l'environnement, ce que je vais vérifier à travers les étapes du projet mené à l'aide du blog.

En dernier, « les **réactions physiologiques** et **émotionnelles** [111]devant la tâche, comme par exemple l'excitation et le défi, d'une part, et l'anxiété et le stress élevé d'autre part produiront des effets positifs ou négatifs sur les croyances d'efficacité des apprenants. » (Hoybel, 2010 : 68) Ces réactions peuvent être déterminées par la spécificité de la tâche mais elles sont aussi en relation avec les représentations que les apprenants se font sur les conséquences de la réussite ou l'échec de l'activité. Si un apprenant considère que son anxiété va mener à la production d'une mauvaise prononciation il peut refuser de s'exprimer oralement en anglais.

Dans le travail collaboratif que je propose aux élèves dans le blog, l'objectif est d'observer et d'analyser les façons dont ils approchent et réalisent les tâches en faisant appel à des connaissances ou stratégies d'apprentissages qui ont leurs origines dans plusieurs environnements. De plus, simultanément, je m'attache à voir comment le fonctionnement du 4e environnement dépend du développement d'efficacité des apprenants, ainsi que de l'identification et de la mise en valeur de ressources diversifiées.

2.5 Conclusions du cadre théorique

Tableau III : Notions-clé du cadre théorique

Théories utilisées	Notions-clés
Théories sociales de l'apprentissage	participation, expérience vécue, travail collaboratif, « learning webs », dialogue.
Théories de l'émergence, thèorie écologique	environnement, affordance, émergence.
Théorie des communautés de pratique	collaboration, membre, périphérie, noyau, participation-engagement, communautés virtuelles.
Théories de la motivation	sentiment d'efficacité personnelle, l'agentivité.

[111] En italiques dans l'original.

La mise en relation des théories mentionnées dans le tableau ci-dessus et de leurs notions clefs m'ont permis de complexifier la réflexion sur le processus d'apprentissage de l'anglais dans la région du Banat en Roumanie. À la lumière de ces notions, cet apprentissage fait partie d'un processus non-linéaire englobant des expériences liées aux spécificités des environnements dans lesquels elles se déroulent. Les savoirs linguistiques qui émergent de ces diverses expériences dépendent aussi de l'engagement des apprenants, de leur affect et de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Cette réflexion est à l'origine d'un scénario didactique mis en œuvre dans un quatrième environnement situé au croisement des environnements formels et informels, comme le montre le schéma ci-dessous, dont je vérifierai les potentialités d'apprentissage.

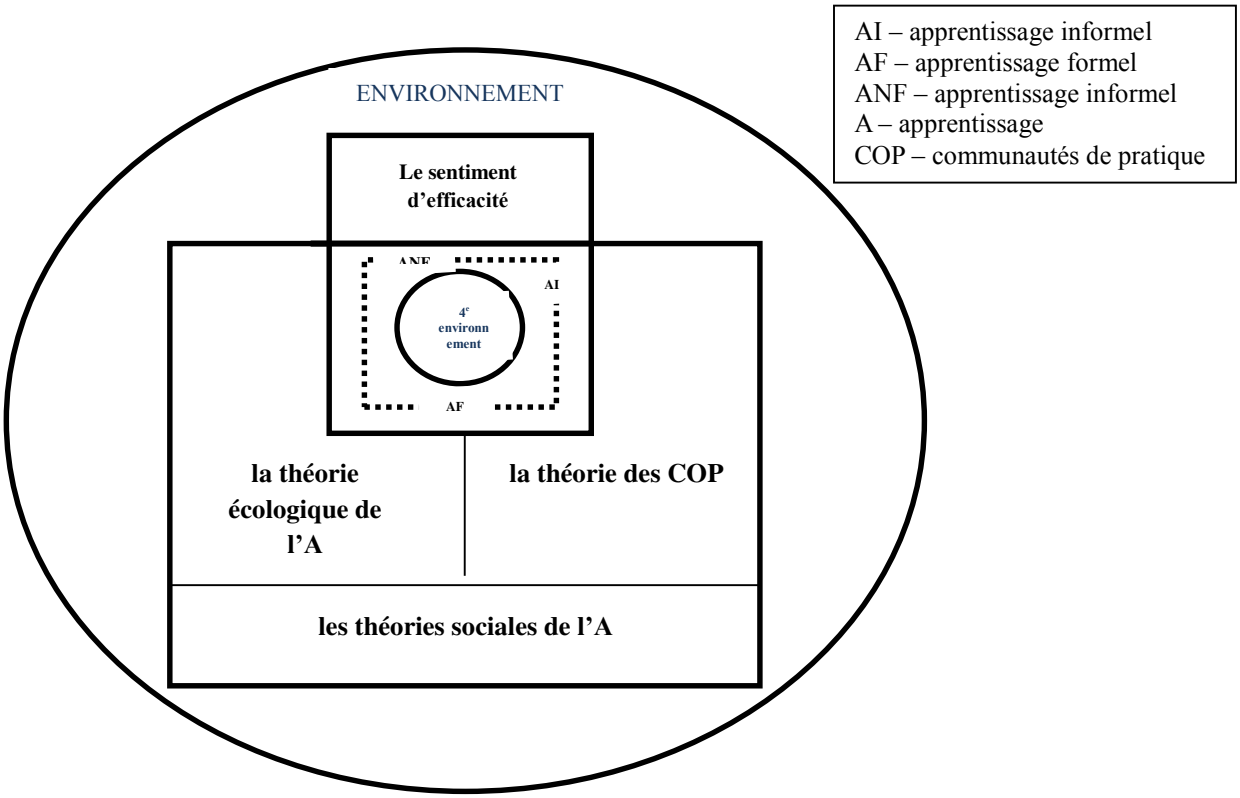


Figure III : Structure du cadre théorique

CHAPITRE III-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 5e, 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 Bô[112], 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.
Démarche en extension, sur le grand nombre, répétition des mêmes données à grande échelle	*Démarche en compréhension*, 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 4e 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'infirmation 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 Timiş[113], 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 Timişoara et Arad, et dans le deuxième cas, deux villages dans les départements de Timiş et Arad.

[113] J'expliciterai 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 théorique[114] 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 6e et 5 collégiens de 3ème, 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 6e et de 3e, 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 Timişoara 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 3e 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 élèves[115]

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 enseignants[116] 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 disposition[117] 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 suivantes[118] :

- **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 par 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 roumain[120], 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 élaboré[121] 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 (page391).

[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 6e 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 4ème 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 4e 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 théorique[123], 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 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), edublogs[124] 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 4e environnement

Le blog, intitulé Nutshellfun[126], 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 5e : cinq élèves roumains et cinq élèves français[127]. 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 classe[128]. 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 données[129]. 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 N° d'épisode	GR	GF
Episode 1 : 1ère intervention	12.03	16 :03
2e 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, repartie 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 âge[132] 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 :

- 1ère 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 Timişoara*[133] (description de la ville), *Today's Joke*, *The legend of « Mărţisor*[134] *»* (fait culturel), *Harribo Panther by J.K. Crowling*[135] (parodie des lectures personnelles). Il faut noter que certaines interventions ont entraîné des réactions mises dans la rubrique « comments ».
- 2e 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 4e 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 informel	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'entretien[136] 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-confrontation[137], 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 :

Tableau[138] 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 4e 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 4e 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 4e 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 4e 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 1ère colonne contient les paroles des participants, 2e colonne marque les gestes, la mimique, les changements de la voix[140] et dans la 3e 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 4e environnement résulteront d'un choix méthodologique mixte : une analyse de l'évolution des processus identifiés et une analyse approfondie des extraits de la 2e 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 6e

B. Analyse des entretiens des élèves de 3e

3.2 Analyse des résultats de la recherche

3.2.1 Analyse des questionnaires adressés aux élèves

L'analyse des questionnaires adressés aux élèves[141] 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:

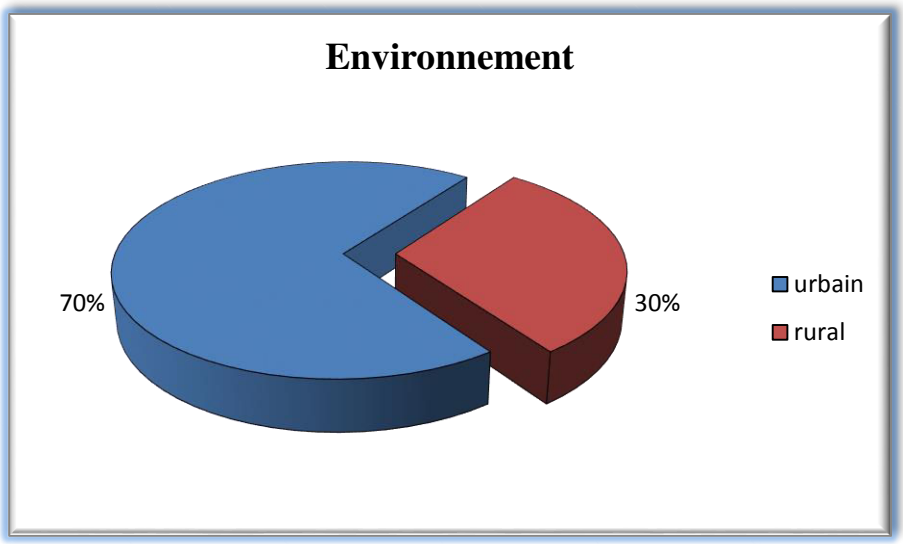


Figure IV : Type d'environnements de provenance de l'échantillon analysé

[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 départements[142] qui constituent la région du Banat selon les données statistiques (2009) fournies par la Direction Générale de Statistique Timiş[143].

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 repartissent comme suit : 31% des répondants sont des élèves de 11 ans, 20% ont 12 ans, 31% ont 13 ans et 18% ont 14 ans.

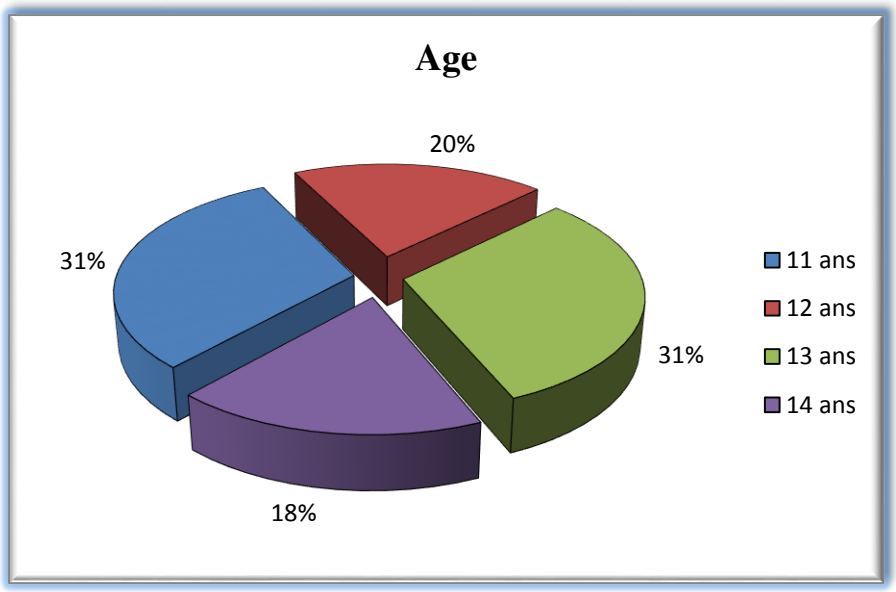


Figure V : Répartition par groupe d'âge

[142] Arad, Caras-Severin et Timiş.
[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.

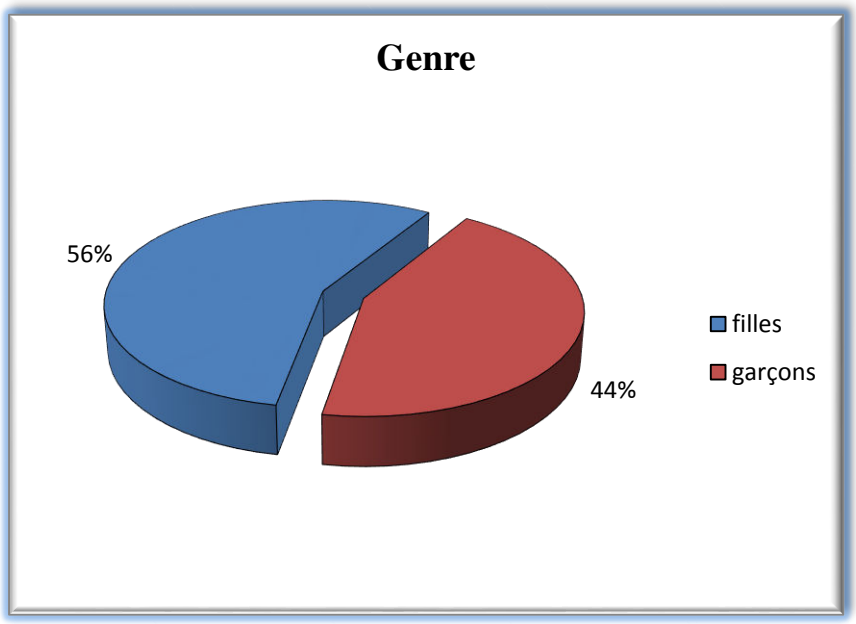


Figure VI : Répartition par genre

[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 détaillé 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.

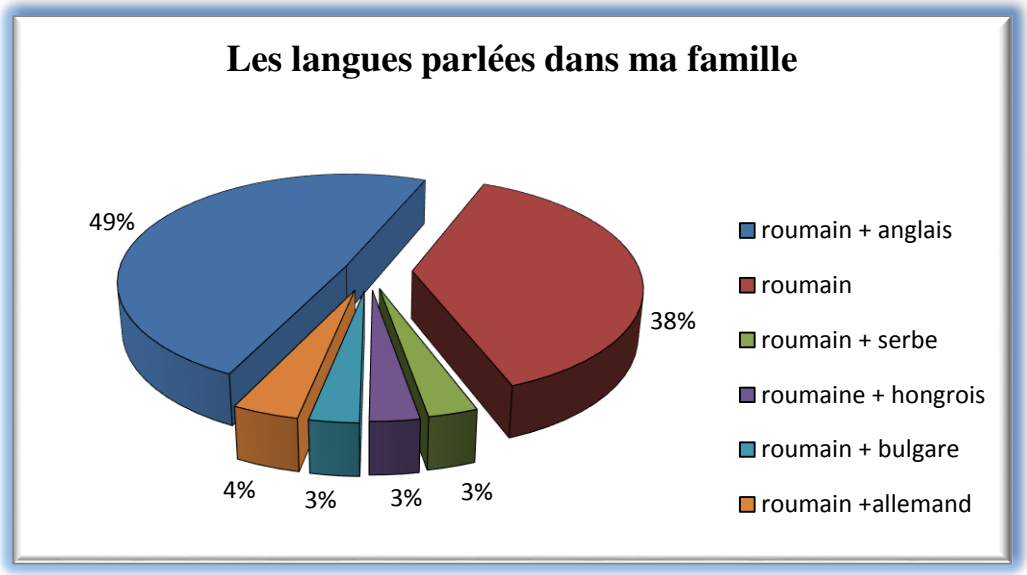


Figure VII Langues parlées dans le milieu familial

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 Timişoara ». 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 scolarisation[147] 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'anglais[148].

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.

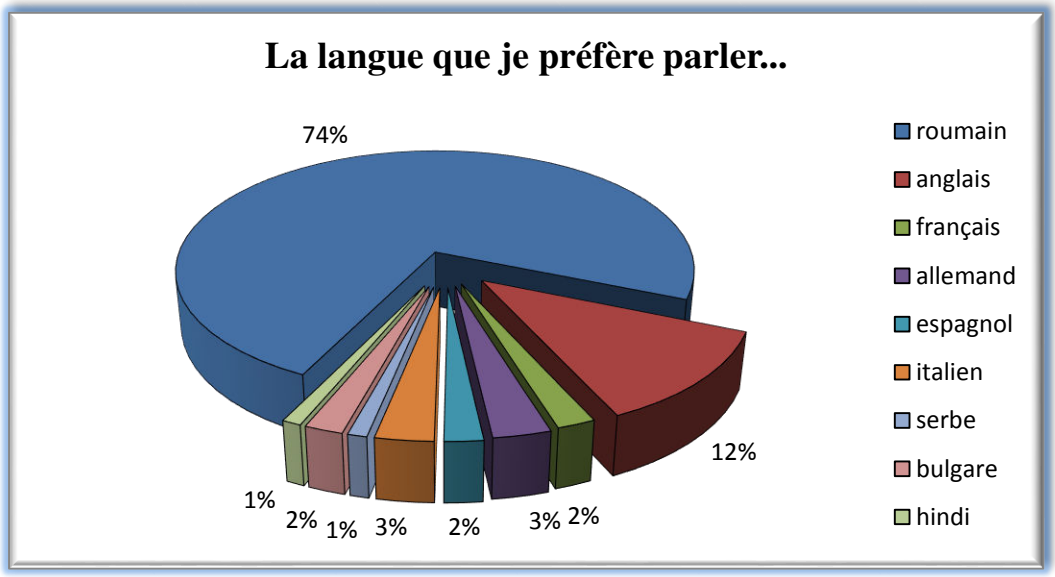


Figure VIII : Langue(s) préférée(s) par les adolescents roumains

[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**.....

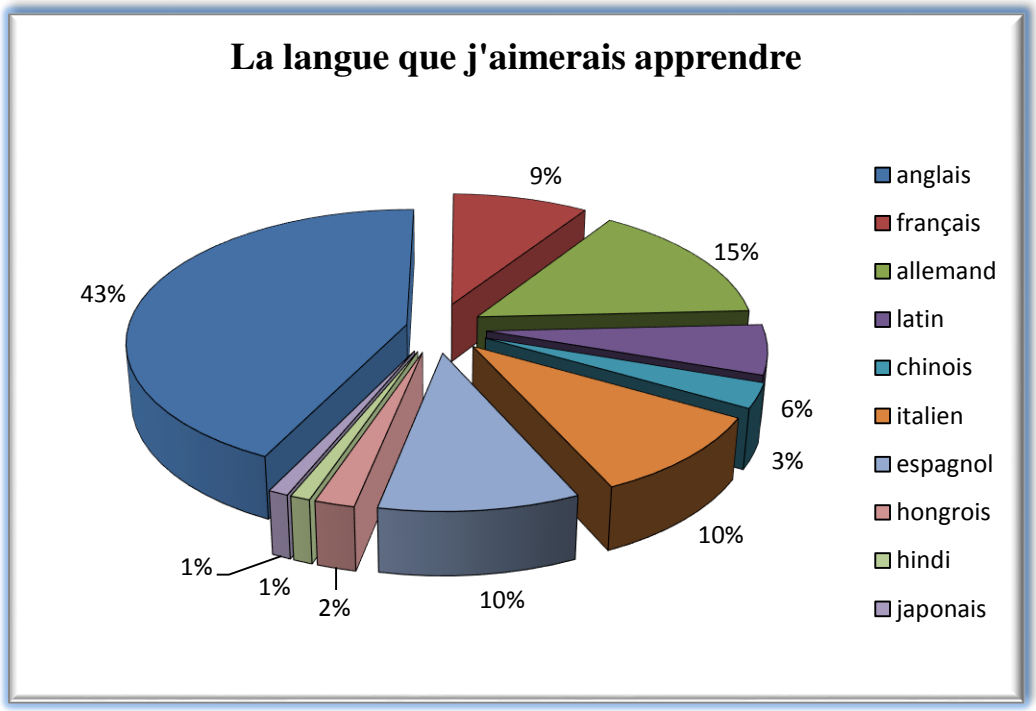


Figure IX : Langue(s) que les élèves aimeraient apprendre

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 partiellement[150] 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

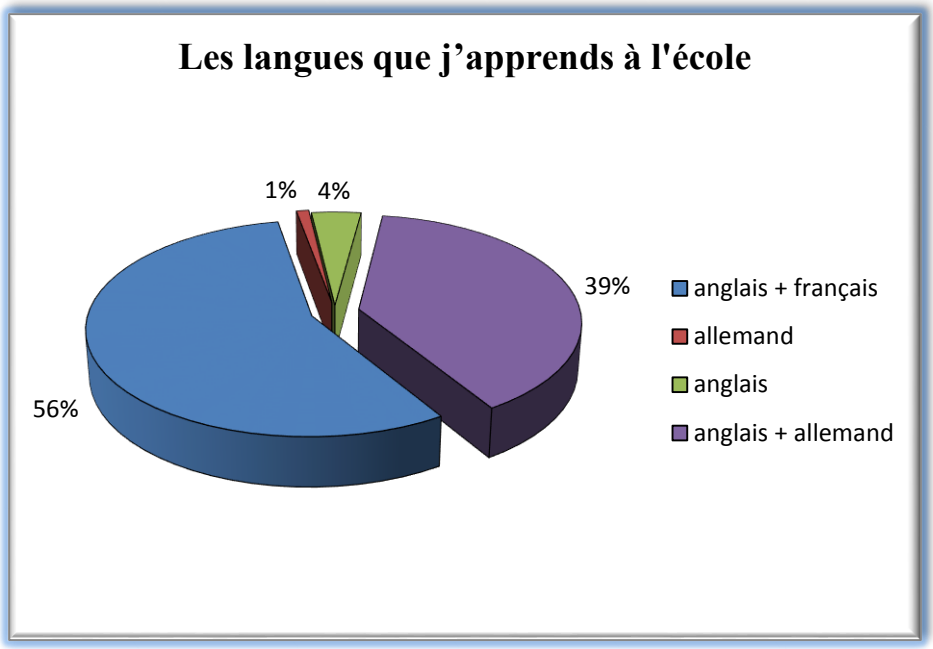


Figure X : Langues apprises à l'école

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'école[152] 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

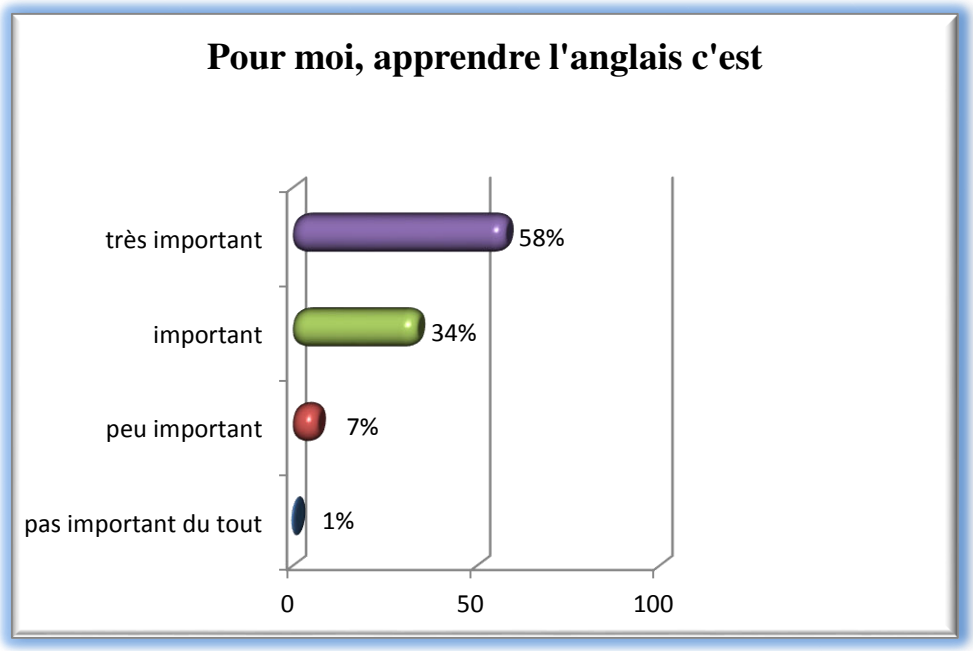


Figure XI : Degrés d'importance de l'apprentissage de l'anglais chez les collégiens roumains

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.

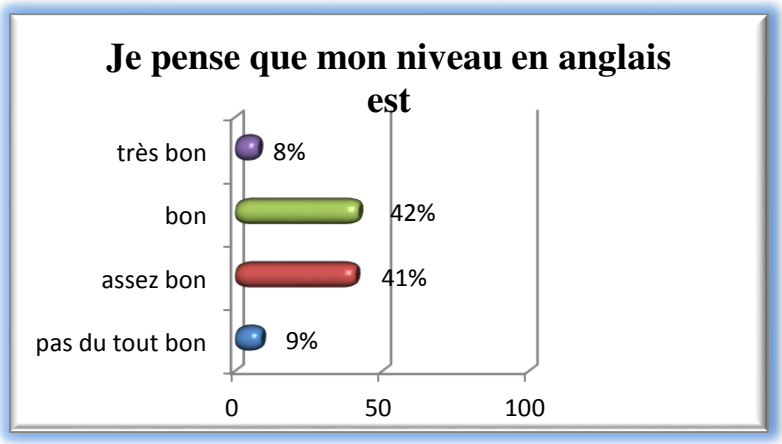


Figure XII : Appréciation du niveau d'anglais

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.

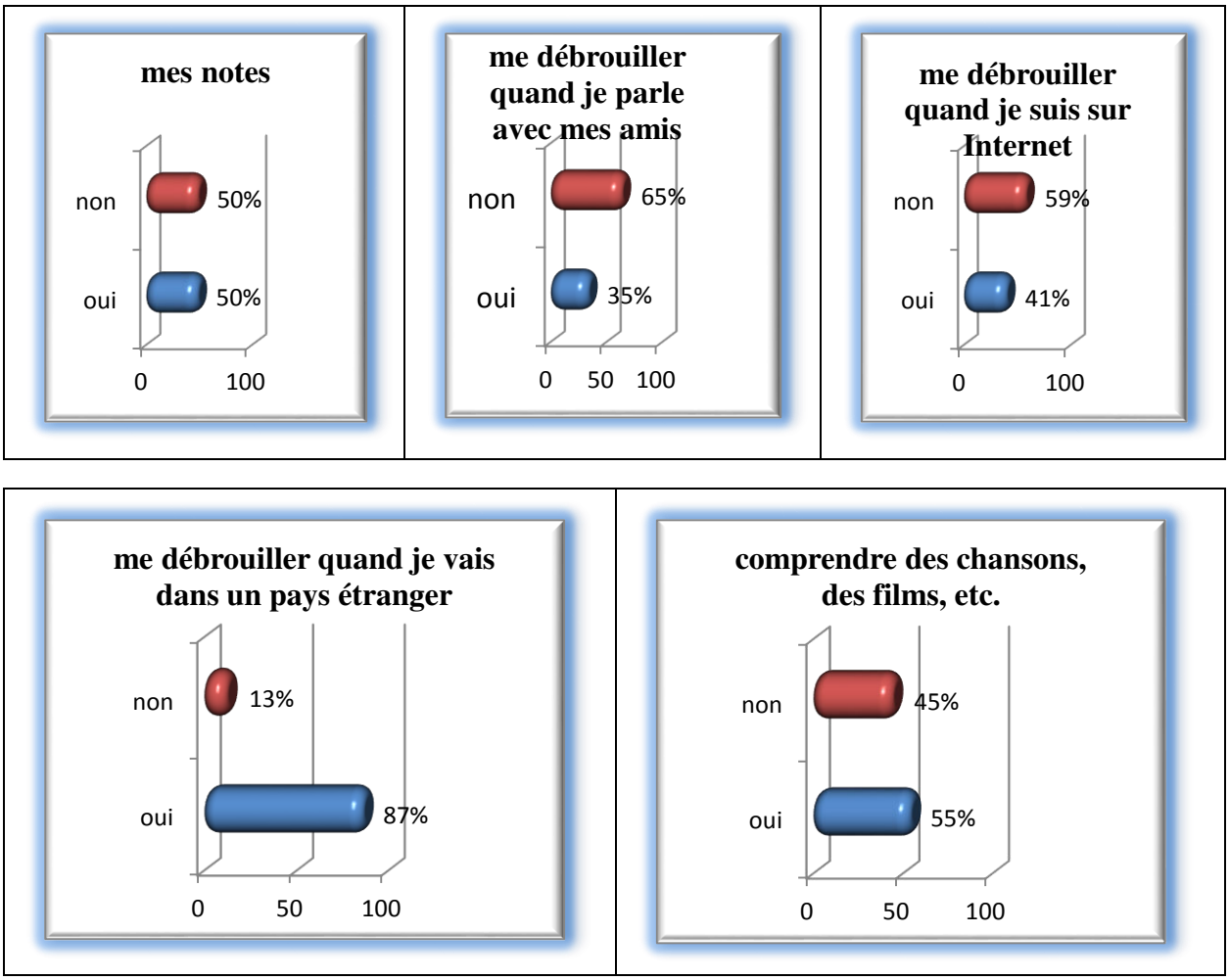


Figure XIII : Indicateurs de l'évaluation du niveau de langue

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.

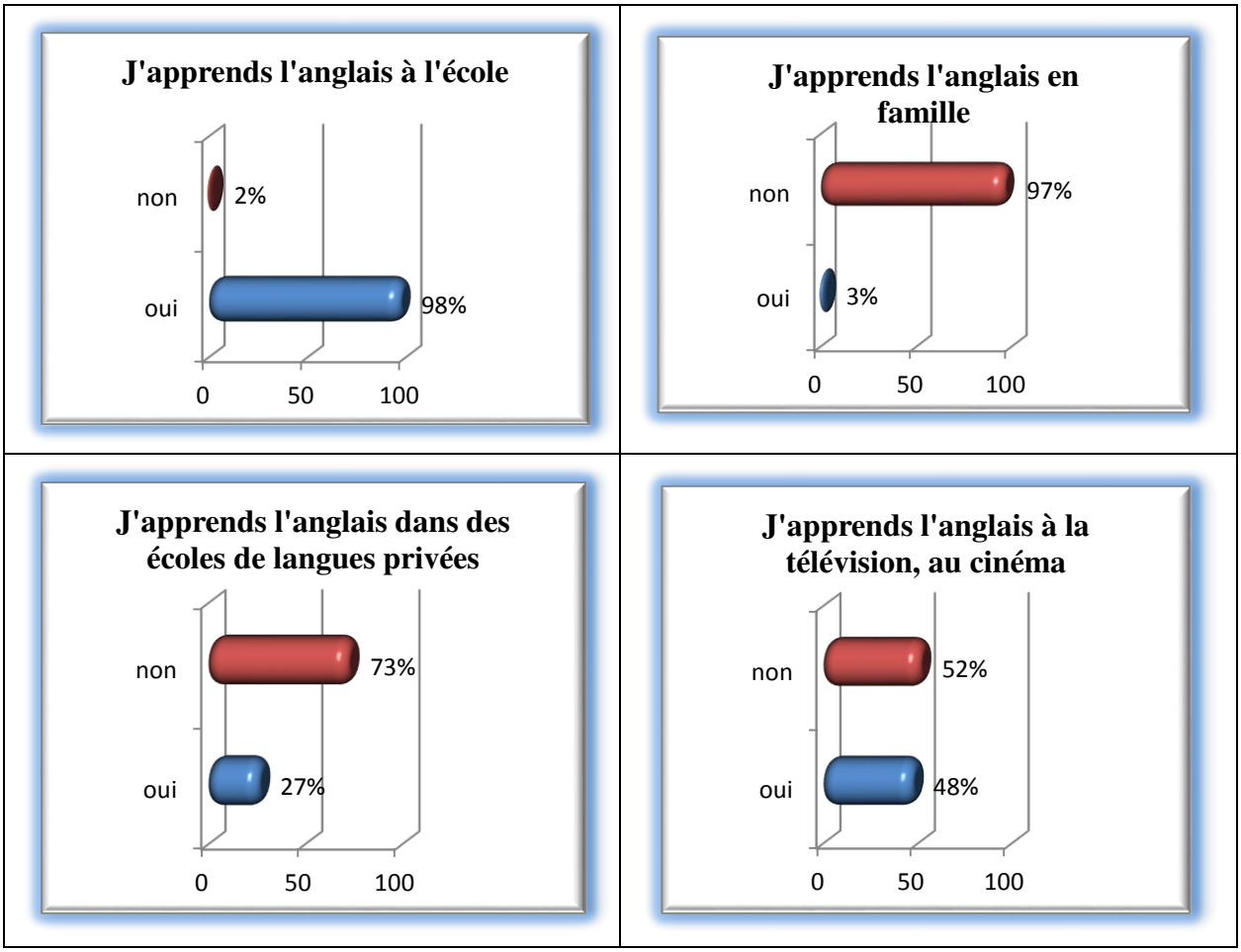
Comme le montre la comparaison des données dans le tableau XVI, la lecture d'articles en anglais, quel que soit le contenu des articles, ne constitue pas une activité pratiquée régulièrement par les collégiens roumains : 40% des enquêtés lisent RAREMENT des articles en anglais tandis que 27% ne le font 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 étrangers[154] (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 caractéristiques[155] 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.

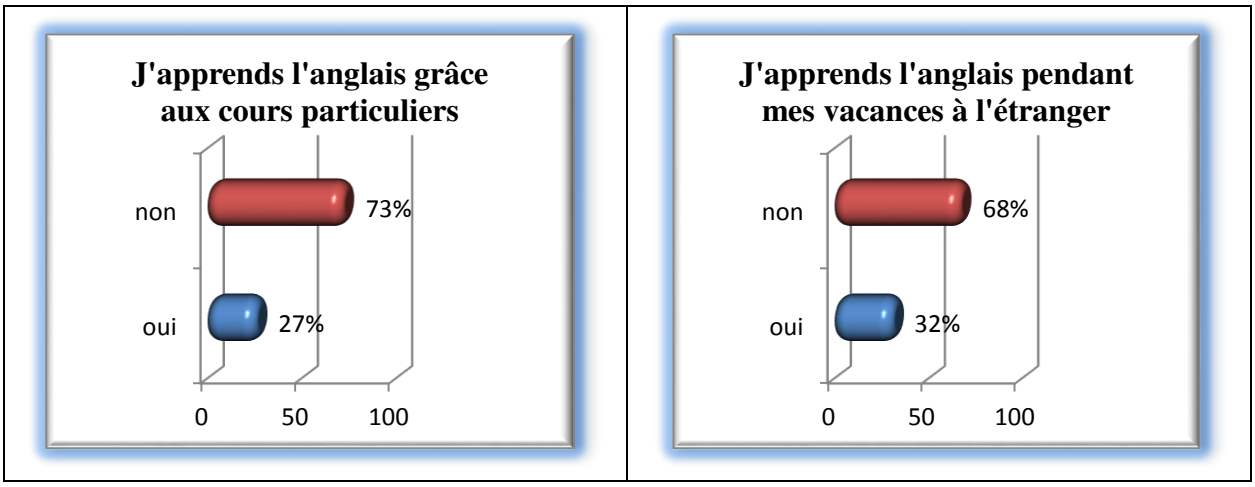


Figure XIV : Des micro-contextes d'apprentissage

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.

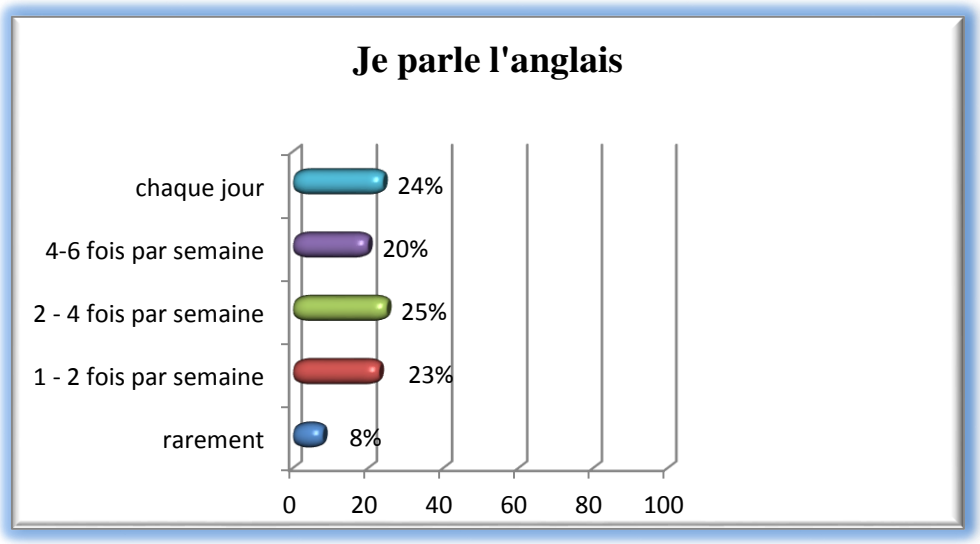


Figure XV : Fréquence de l'expression orale en anglais

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'ont 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.

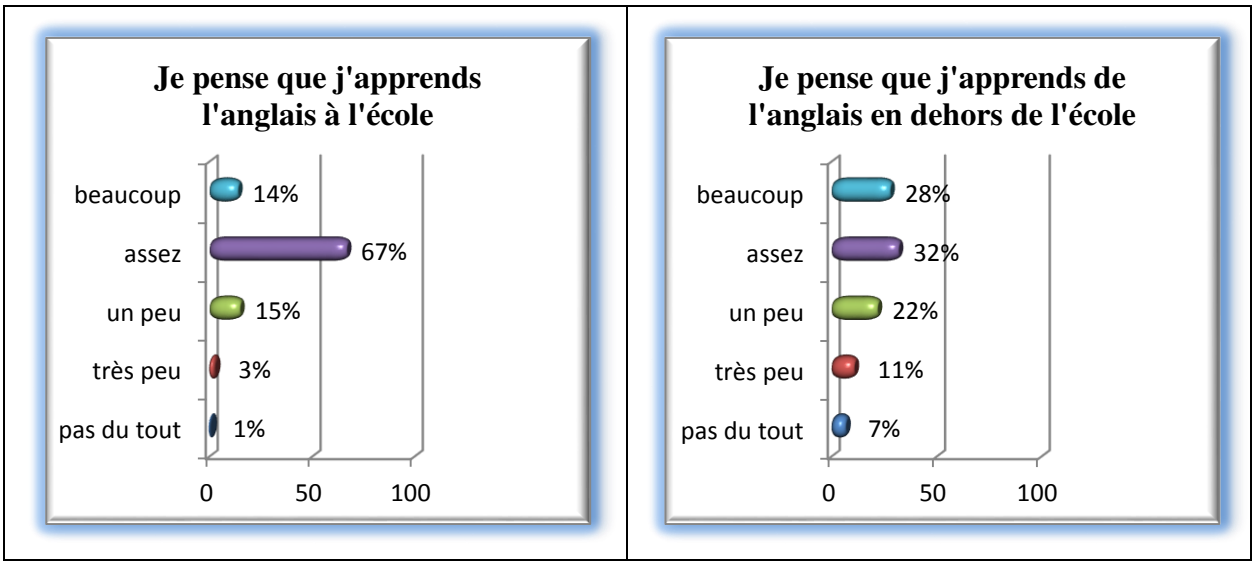


Figure XVI : Perception de l'apprentissage formel et informel de l'anglais au niveau quantitatif[156]

[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 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
□ par moi	32%
□ par mes parents	4%
□ par mes amis	4%
□ 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 hybride[157], 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.

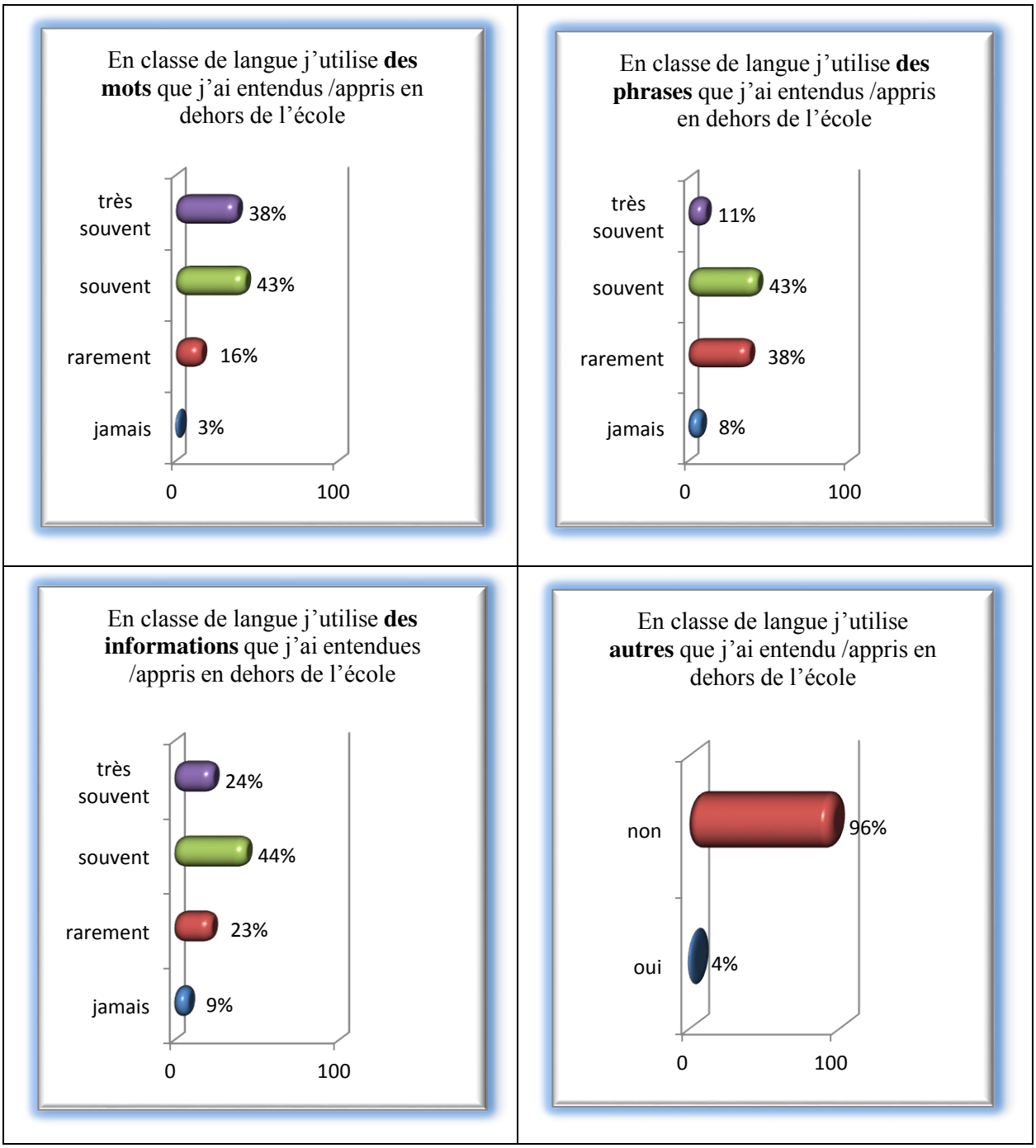


Figure XVII : Transfert des apprentissages de l'environnement informel vers l'environnement formel

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

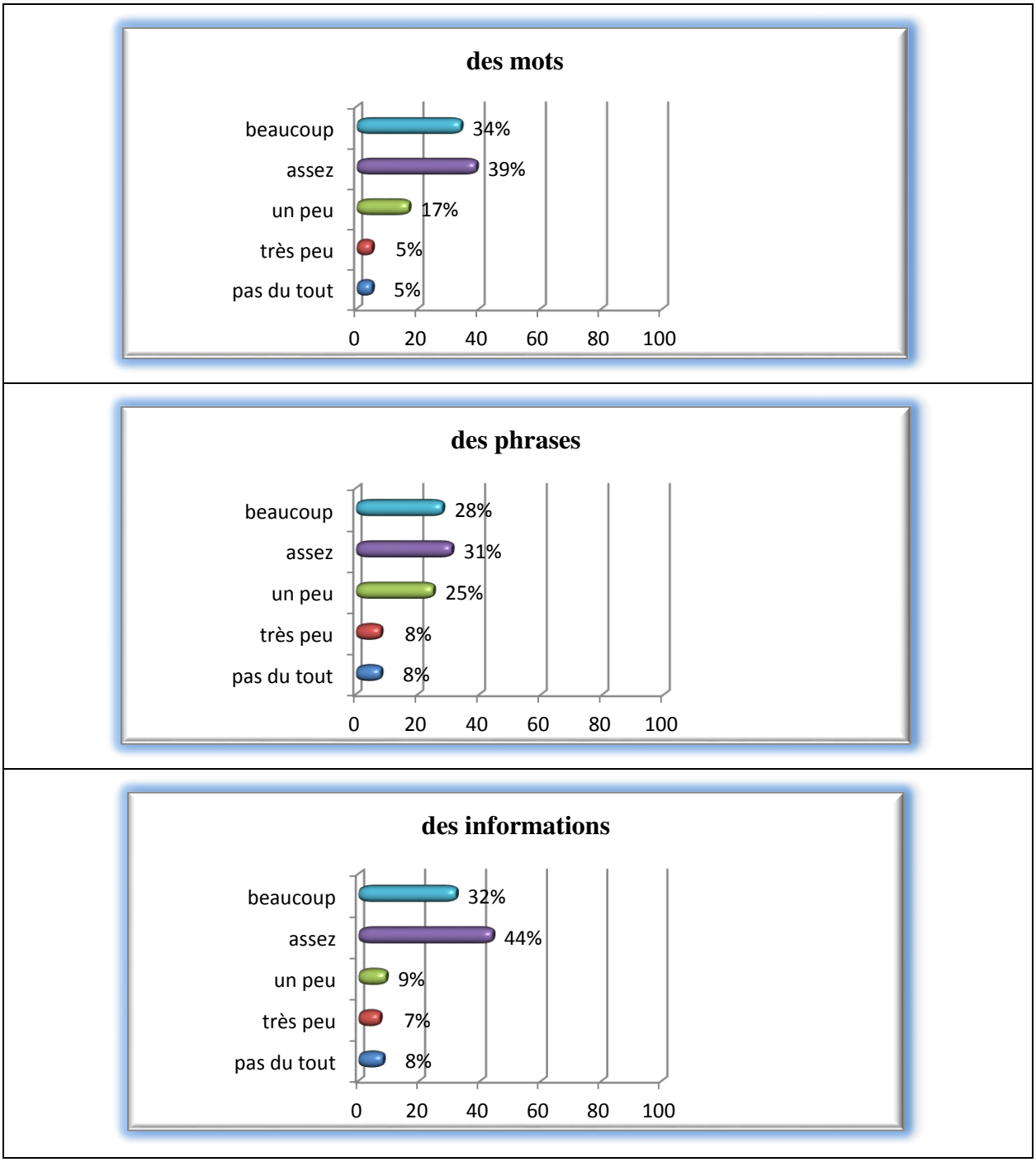


Figure XVIII : Attitudes des enseignants à l'égard du transfert de l'apprentissage informel vers l'apprentissage formel

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 XIX[158] 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.

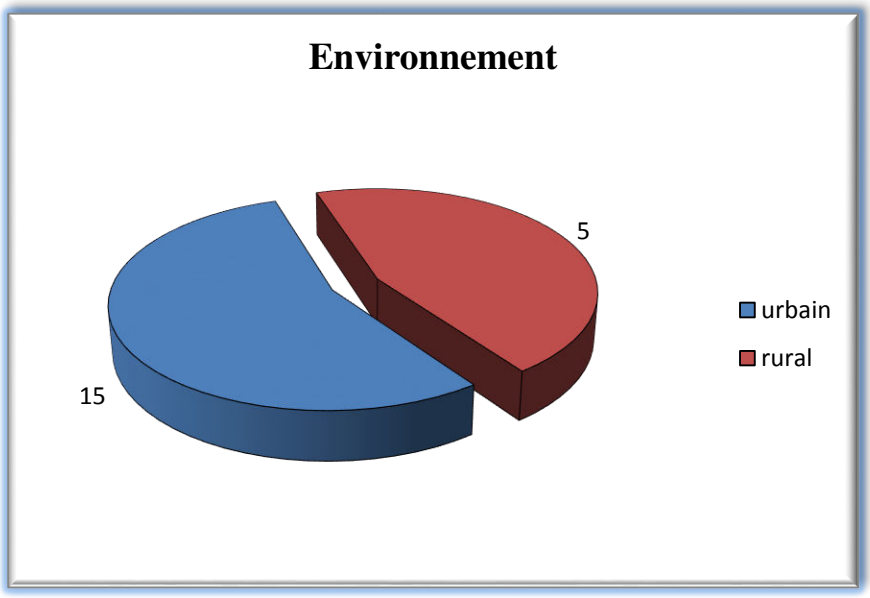


Figure XIX : Répartition des enseignants par environnement

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 nationale[159] 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.

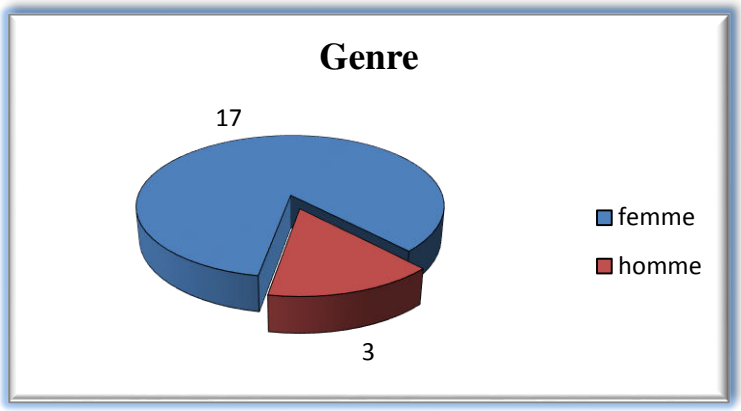


Figure XX : Répartition par genre

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.

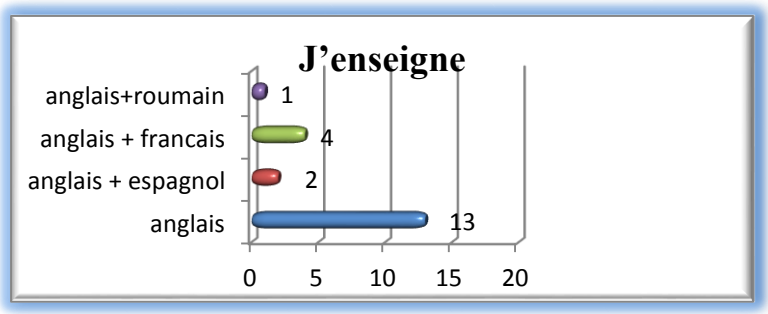


Figure XXI : Langues enseignées par les enseignants roumains

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 langues[161] et la diminution du nombre de postes dans les inspectorats régionaux[162]. 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.

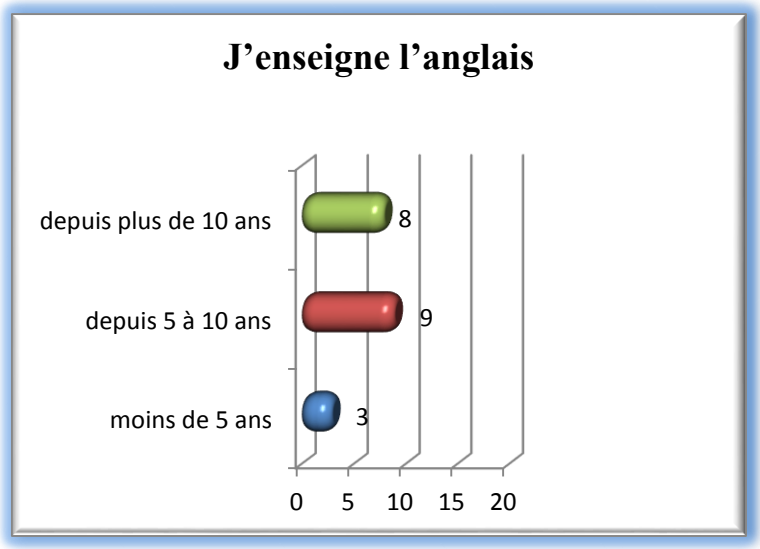


Figure XXII : Expérience d'enseignement de l'anglais

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 recoupent 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 élèves 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 elèves

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.

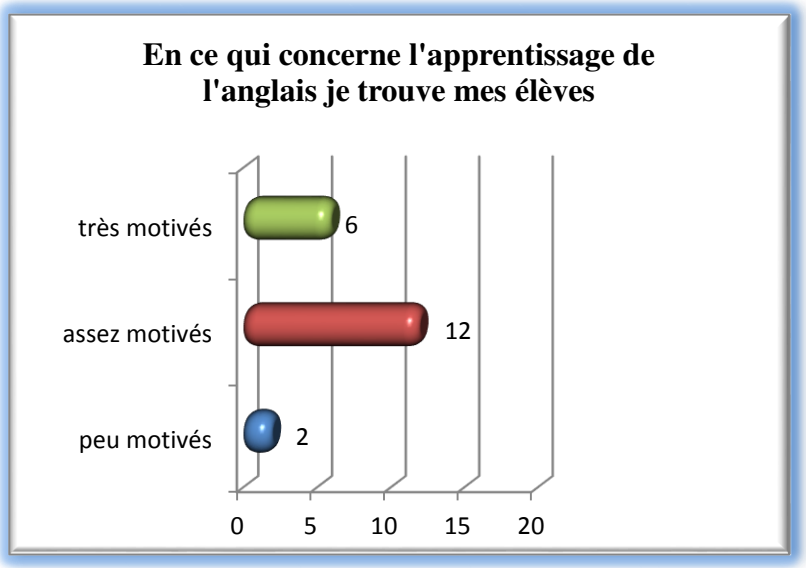


Figure XXIII : Motivation des collégiens dans la perspective des enseignants

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.

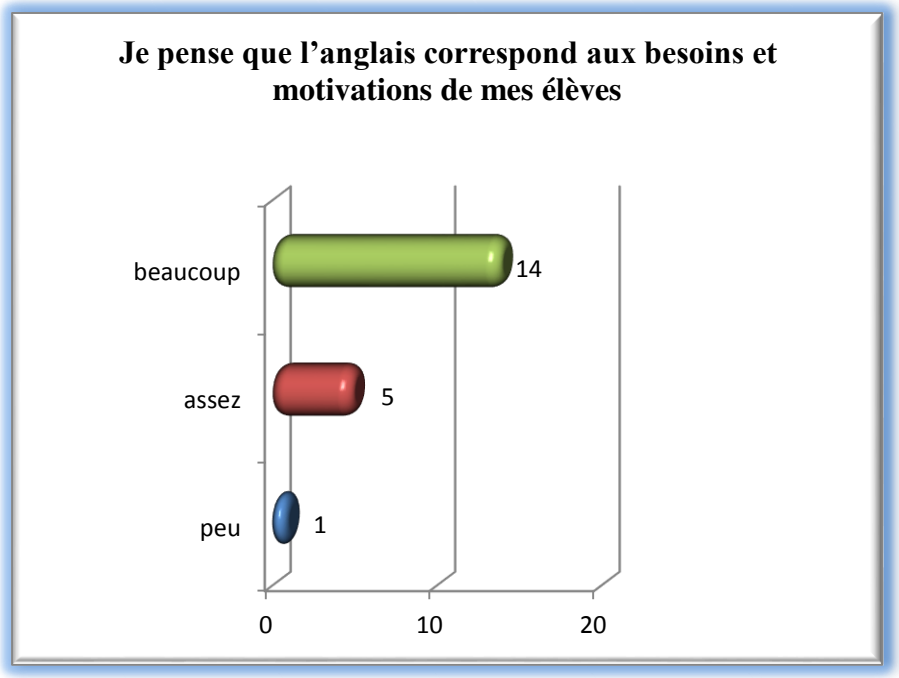


Figure XXIV : La correspondance entre les besoins et les motivations des élèves et l'apprentissage de l'anglais

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	*à l'école*	*sur Internet*	*à la télé*	*autres*
	5[164]	7	7	2

Utile	*à l'école*	*sur Internet*	*à la télé*	*autres*
	14	9	7	2

Intéressant	*à l'école*	*sur Internet*	*à la télé*	*autres*
	8	14	12	-

Obligatoire	*à l'école*	*sur Internet*	*à la télé*	*autres*
	15	1	1	-

Difficile	*à l'école*	*sur Internet*	*à la télé*	*autres*
	2	2	2	-

Ennuyeux	*à l'école*	*sur Internet*	*à la télé*	*autres*
	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.

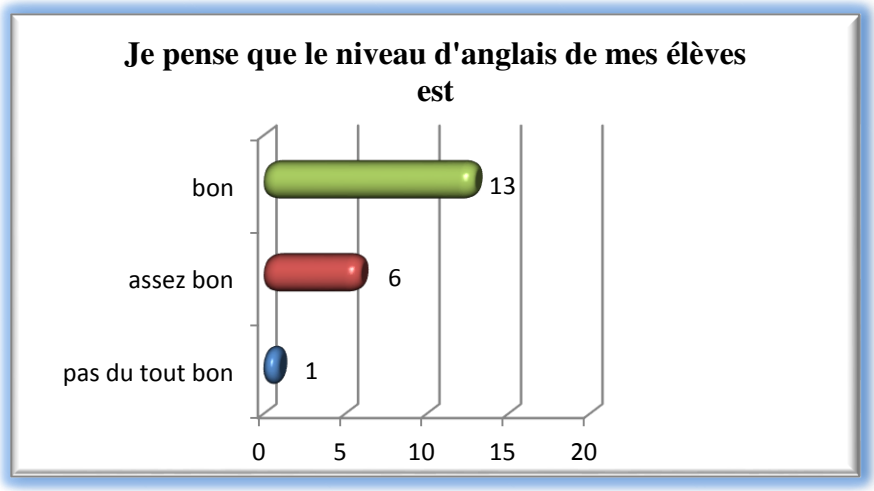


Figure XXV : La perception des enseignants sur le niveau des élèves

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

Corrélations

		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 1er 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.

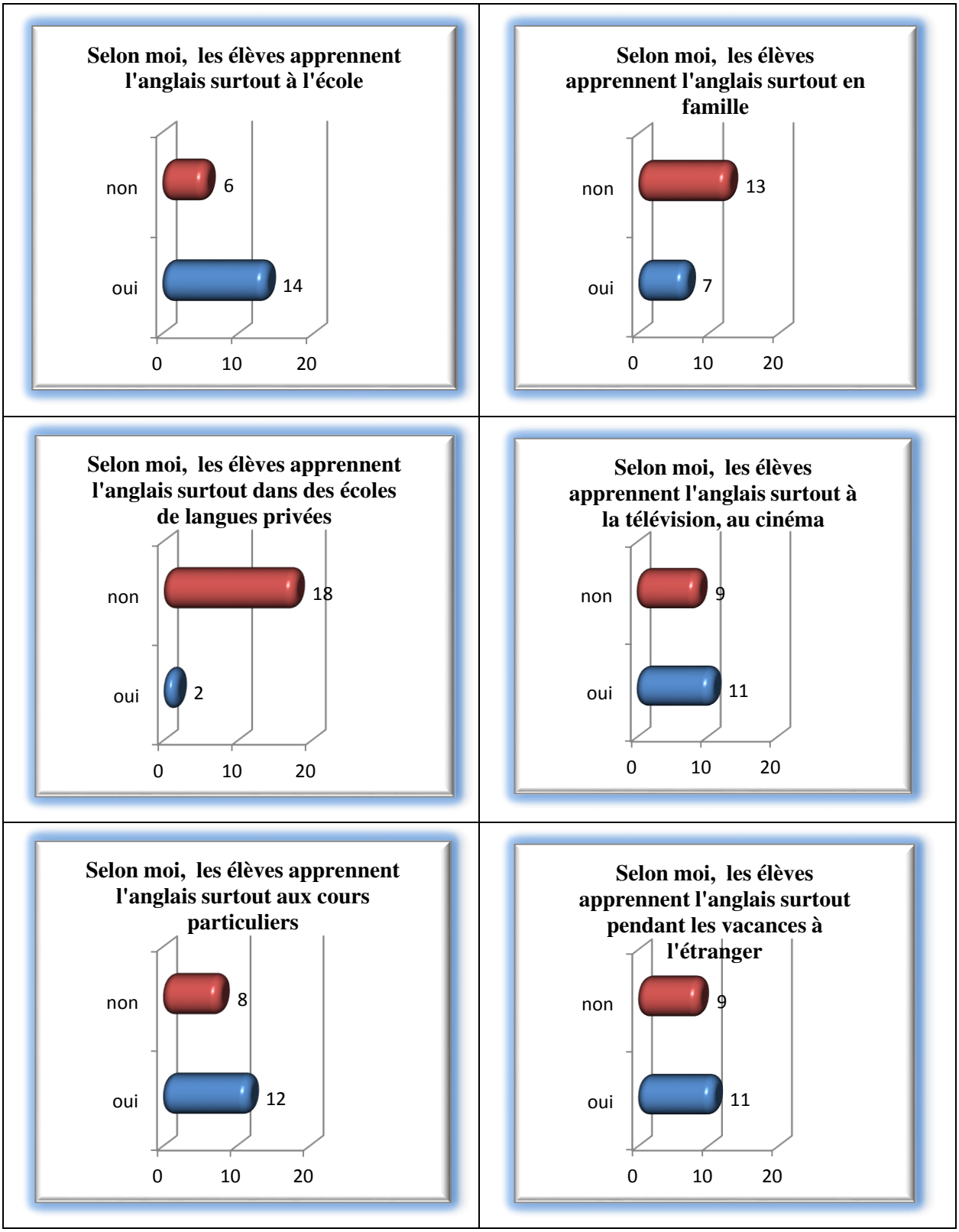


Figure XXVI : Contextes d'utilisation de l'anglais

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 apportent 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.

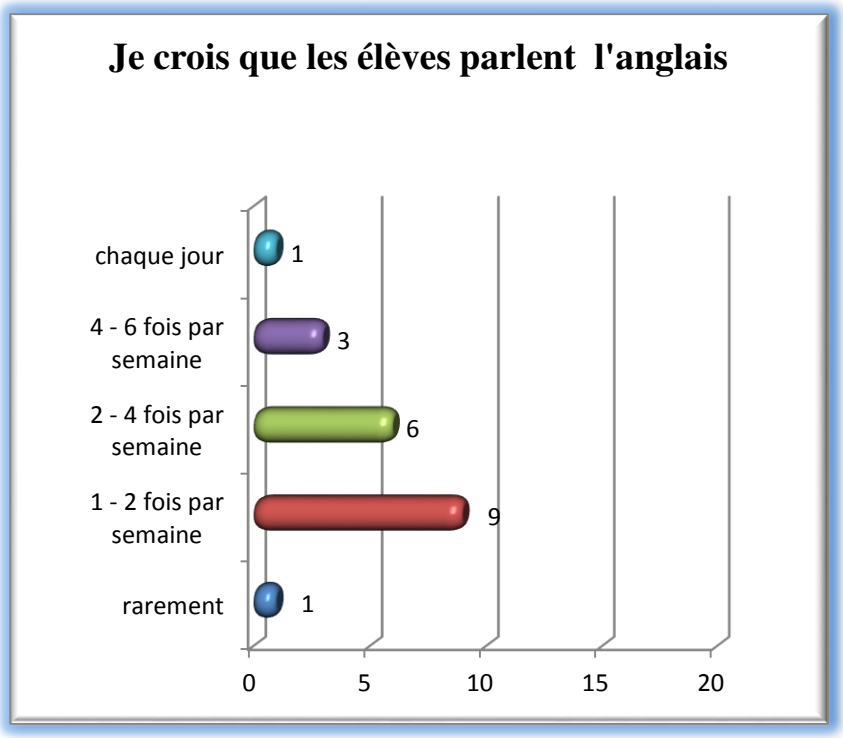


Figure XXVII : Perceptions des enseignants sur la fréquence de la pratique de la langue orale

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 20[166] 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 3e 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 essayent 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 Q20[168] 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 essayent 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 logiciel ou l'accessibilité rapide de leurs ordinateurs portables, téléphones, PDAs[169], 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 Cybionte[170]. Des millions d'usagers, 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 hybride[171], 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 21[172] 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.

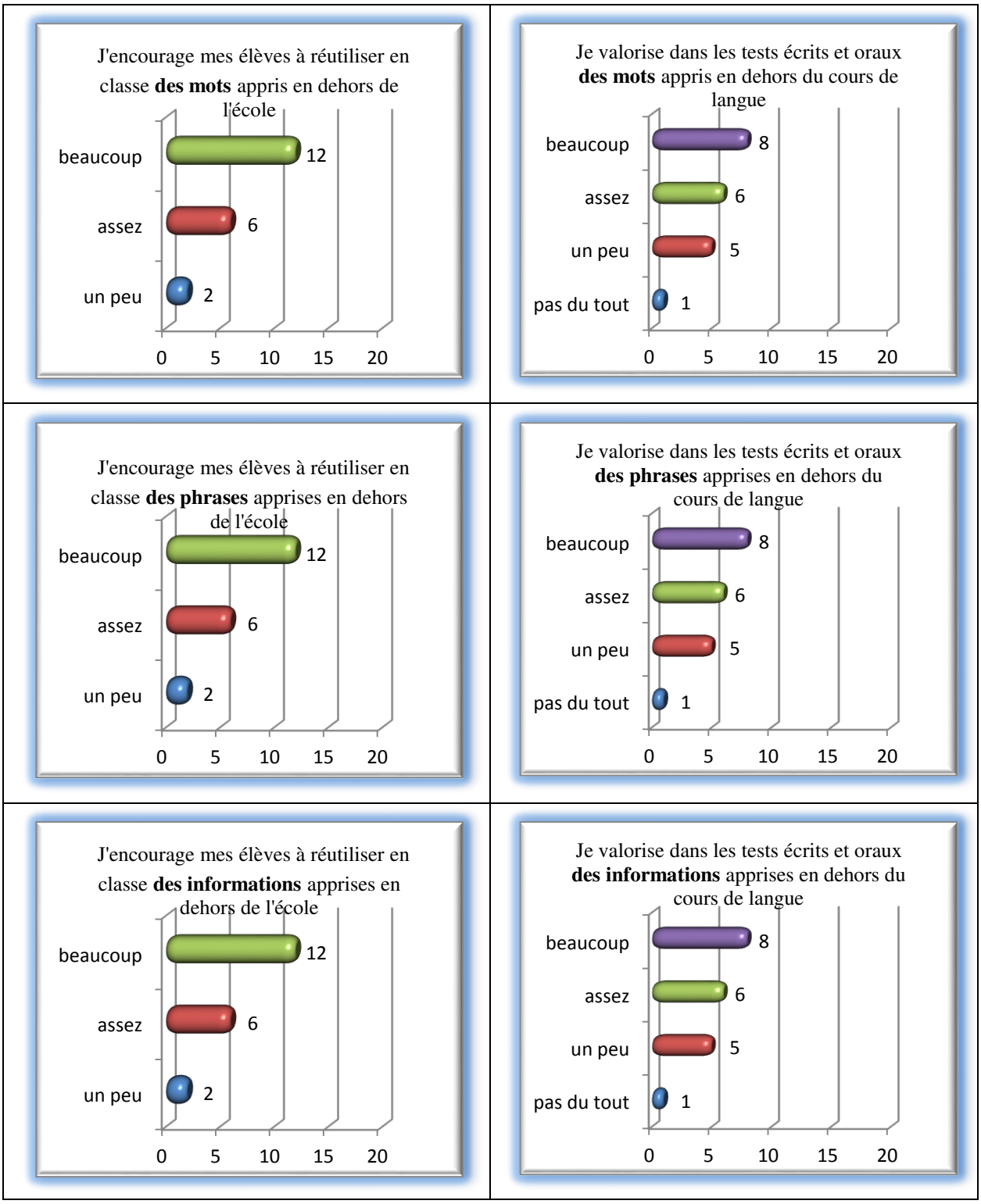


Figure XXVIII : Transferts des contenus de l'environnement informel vers l'environnement formel

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 les*[173] *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.

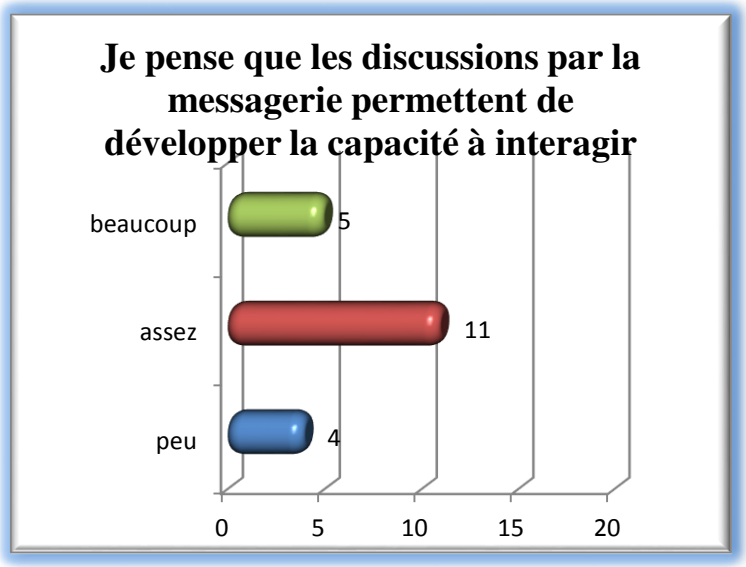


Figure XXIX : Les apports de la MI sur l'apprentissage de l'anglais

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.

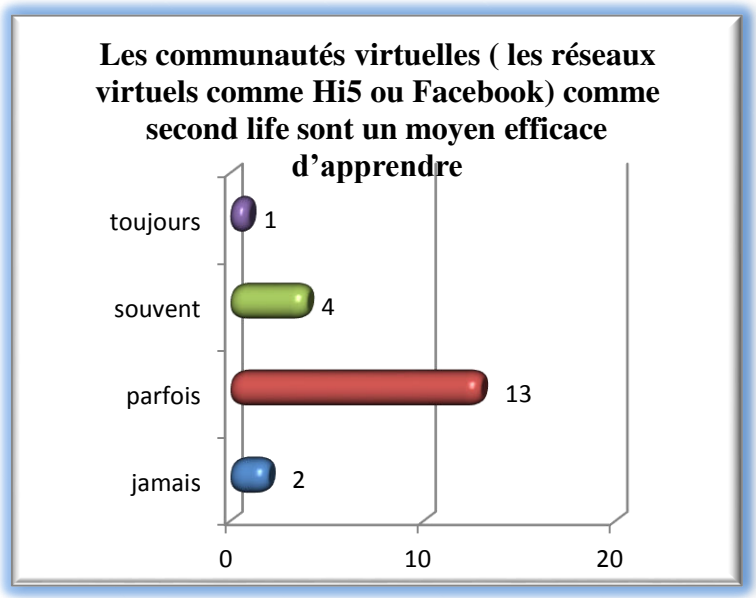


Figure XXX : L'impact des communautés virtuelles sur l'apprentissage de l'anglais

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 6e

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'élève[174], 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

Variables	*Ef*[175]	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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 collégien[176] 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'expliciter 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 lié[177]:

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, elle[178] nous explique et elle nous dit où nous avons fait des fautes.

et dans l'environnement informel

29. A : Elle[179] 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 56-61dans 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

Variables	*Ef*	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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'élève[181] de 6e 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.

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 ceci[182] 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'expliciter 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 ».*

115 C : Comment aimerais-tu apprendre l'anglais et l'apprentissage n'est pas comme tu le voudrais ?
116 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 attentive[183] 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 4e 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

Variables	*Ef*	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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 collégienne[184] 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 partielle**s (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'expliciter 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'expliciter 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 : Hmmm…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 anormaux[185] *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 4e 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

Variables	*Ef*	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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 collégienne[186] 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 mémorisation[187].

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'allemand[188], 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 10[189] *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 devions 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 4e environnement d'apprentissage dans le chapitre suivant.

Tableau XXXII : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Iasmina

Variables	*Ef*	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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 6e 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 6e

- 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 divers 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 3e

3.2.4.6 Zolti

Zolti[190] est en 3e 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 plait 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 : 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.*
Mémorisation	*91. C : Ah…c'est chouette ça. On faisant cette activité, de trouver des mots, les recopier, plusieurs fois, est-ce tu apprends aussi ces mots?* *92. Z : Mais si, je les apprends.*
Ecoute	*136. Z : 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.*
Recherche documentaire et traduction	*142. Z : Je cherche les lignes ou sur Google translate.*

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 reconnait 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 édificateur 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

Variables	*Ef*	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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

Estera[191] est une collégienne de 3e 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 reprit 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

Variables	*Ef*	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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'élève[192] 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 à 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 6e 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 parait-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 systématisé, la médiation et l'accompagnement des enseignants et la valeur accordée aux notes.

Tableau XXXVII : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Tobias

Variables	*Ef*	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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 collégienne[193] 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 reprit 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 3e, 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 pas ….Si 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

Variables	*Ef*	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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'élève[194] 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 an 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 parait plus intensif et quand tu apprends une langue, tu l'apprends pour la parler dans une manière assez fluente…et cela il me parait 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 3e 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

Variables	*Ef*	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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 3e

- 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 3e 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 6e et de 3e

V 1 collégiens de 6e Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais	***Ef***	***Enf***	***Ei***	***Commentaires***
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 3e Biographie langagière, plurilinguisme et statut de l'anglais	***Ef***	***Enf***	***Ei***	***Commentaires***
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 6e Sentiment d'efficacité personnelle	***Ef***	***Enf***	***Ei***	***Commentaires***
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 3e Sentiment d'efficacité personnelle	***Ef***	***Enf***	***Ei***	***Commentaires***
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 6e Stratégies d'apprentissage	*Ef*	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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 3e Stratégies d'apprentissage	*Ef*	*Enf*	*Ei*	*Commentaires*
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.	-
Andreea	-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 6e 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 3e 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 6e préfèrent l'apprentissage de l'anglais dans le milieu privé (dans la famille, groupe d'amis) lorsque les collégiens de 3e 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 6e est déterminé par l'accompagnement de l'expert (enseignant, membre de la famille) ; à part l'enseignant, les élèves de 3e 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 3e) et de l'engagement affectif qu'ils associent à l'apprentissage de l'anglais (les élèves de 6e) ;
- 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 6e 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 3e ;
- l'utilisation de l'outil (Internet) est une stratégie mentionnée surtout par les collégiens de 3e, 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 4e

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 5e 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

Type de bouleversement (Tisseron)	***Exemples sur http://nutshellfun.blogspot.ro/***
*1. d'ordre **cognitif** : suppression des structures spatiales, temporelles et discursives des représentations ; la place accordée aux synthèses ponctuelles ;*	*- 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 ;*
*2. d'ordre **psychologique** : l'émergence des identités multiples, dynamiques, d'emprunt à la place de l'identité unique ;*	*- 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 ;*
*3. d'ordre **symbolique** : expression marquante des états émotionnels à la place des aspects plus intellectuels ;*	*- 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 ;*
*4. en termes **d'apprentissage** : intuitif, personnel, favorisant l'aspect collectif et le partage des solutions.*	*- 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.*

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 4e

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 Tissseron 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 personnelle[197] 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*** *... (EC[198] : 6D[199])*

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 apprenants[200]. 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 Timişoara by Mary and Marco[201])*, la personnalisation plus subtile marquée seulement à la fin du texte (voir les publications du 1er Mars[202]) 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.

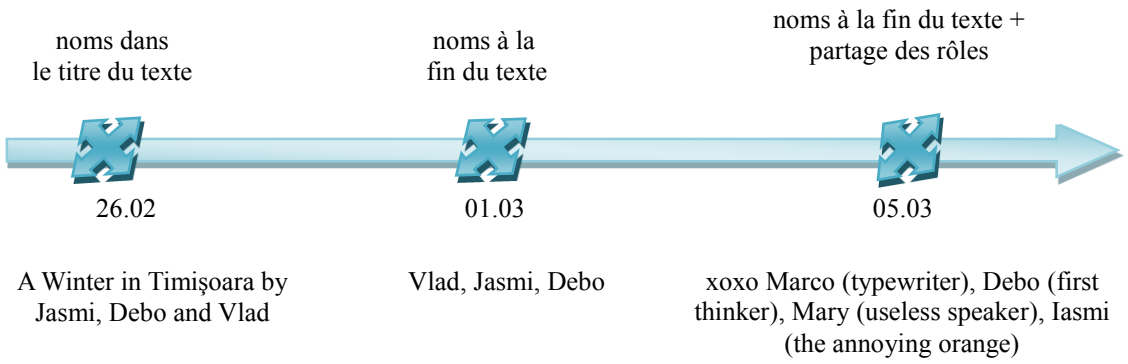


Figure XXXI : Quelques exemples de personnalisation des publications

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 thèse[203]. 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 stratégies[204] 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 connait 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 étrangers[205]*. (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 :

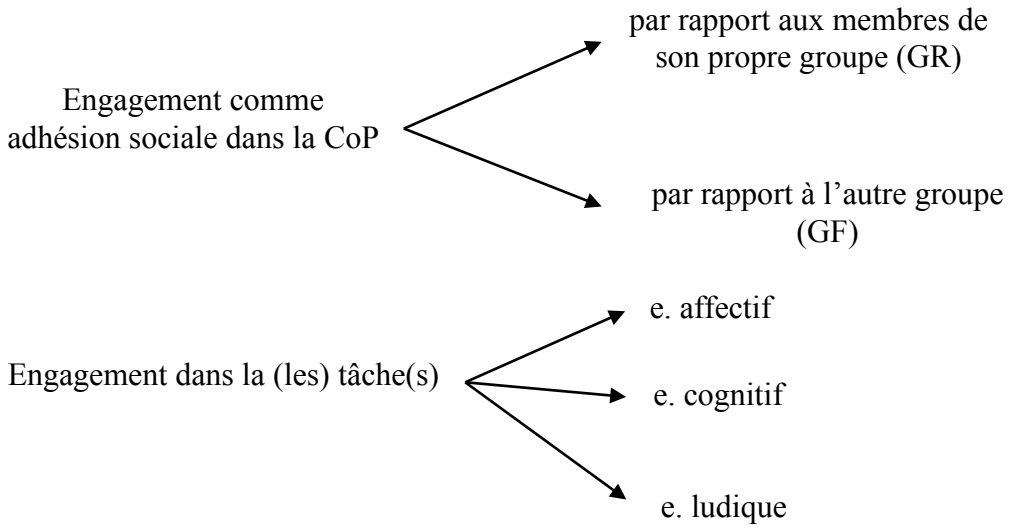
153. *I : Il n'y a pas eu trop de liaison...*
154. *V : Ils ne savaient pas très bien…*
155. *V : Nous avons écrit un texte de 10 lignes, par exemple, et après ils écrivaient 2 lignes qui étaient quelque chose totalement différent et ils ne nous ont même pas expliqué…*

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 4e 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 4e 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 équipe ….X 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 aimais 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 sommes entraidés*** *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 individuels[207] (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.

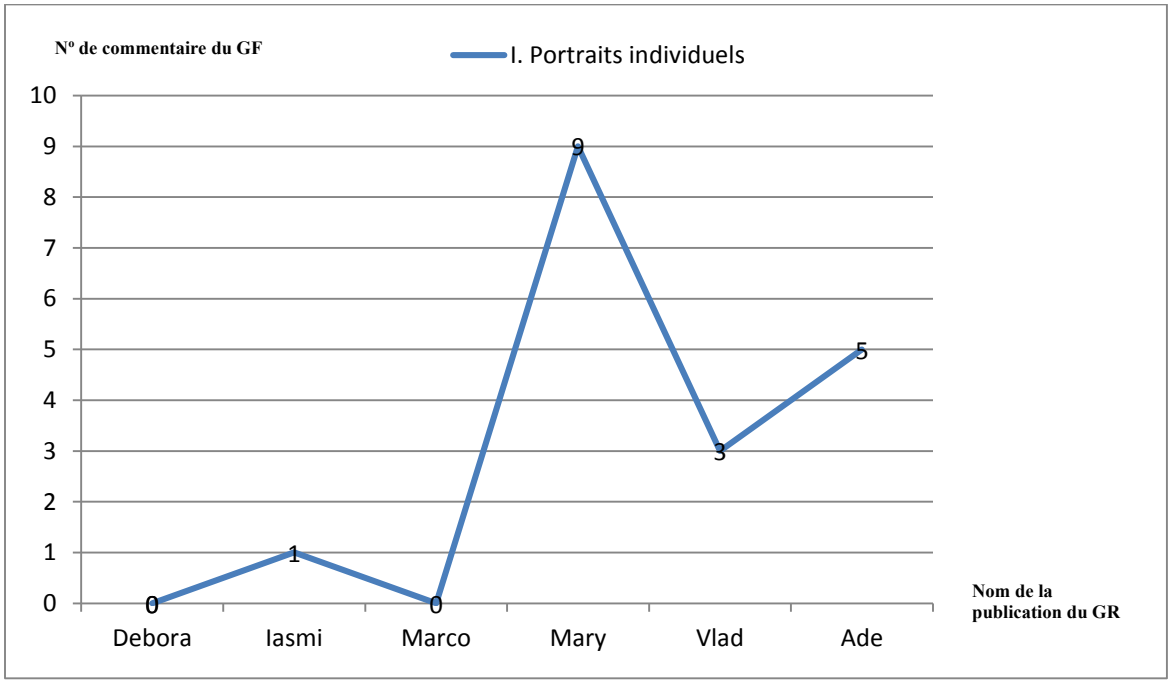


Figure XXXII : Réactions du GF sur les présentations des élèves roumains

[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 :

*nutshellfun*8 February 2012 05:05
François: Hello, do you know this Japanese cartoon "One Piece"?

*nutshellfun*8 February 2012 09:47
Mari: Yes, I know it.

*nutshellfun*10 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 :

*nutshellfun*12 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.

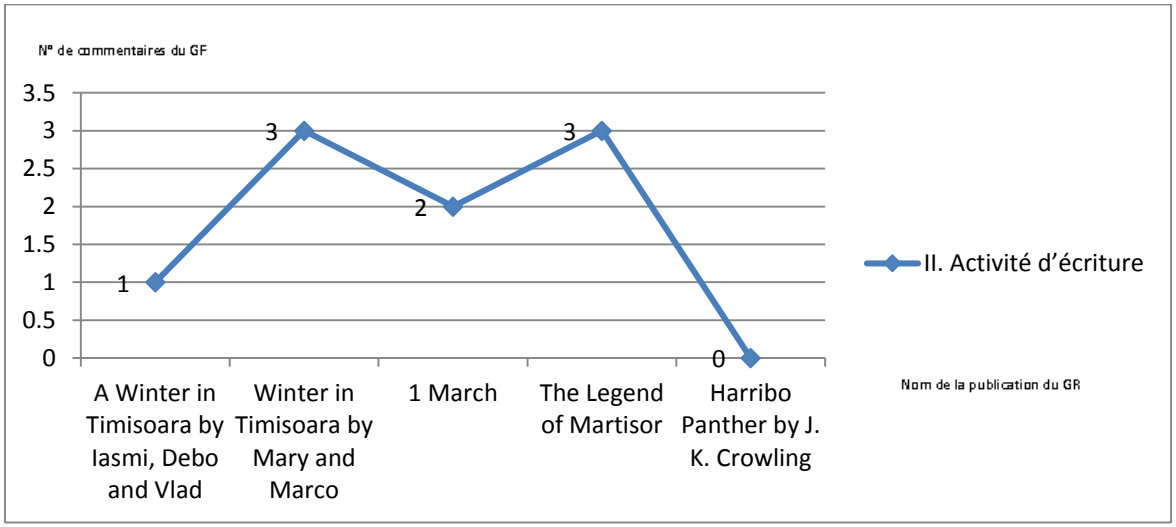


Figure XXXIII : Réactions du GF sur les activités préparatoires d'écriture du GR

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'hiver[208]) ou le contenu (une légende) et les photos dans la publication *The Legend of Martişor*[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 quelquesd 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 séquences[210] 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 (1ère colonne), les éléments non-verbaux (2e colonne) et une première interprétation des comportements (3e 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 Tisseron[211] 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-confrontation[212] 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'expert[213]:
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 élèves[214], 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 trilogue 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 S5[216] 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 4e 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 travail[217], 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 musique[218], 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 4e 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. (AC2[219] : 16 D)

En explicitant la clarification d'une forme lexicale, « sports fan » ou « fan of sports », Debora reconnait 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:

ici[221] *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. (AC3[222] : 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 exclusive[223], 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 connait 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 4e 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 du 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 *heroes* ↑	Ton sérieux, alluré détendue	1 (D)
16. M : combien *heroes* ↑	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 *héroes* 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 *symbol* et choose ↑		
35. M: oui mais JE ne les connais pas / (4")	Sourire (M)	
36. D : mais laisse tomber \	Voix basse, détendue	D (1)
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* (AC8[226] : 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 ennuyante 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… (*AC6[227] : 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 (AC7[228]) apporte des éléments définitoires du 4e 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 lié 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 4e 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 4e 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 4e environnement

3.2.5.3.1 Stratégies hybrides dans le 4e 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 & Chamot[229], 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 (S1[230] : 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 4e 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 » (S2[231] : 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 4e 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 4e 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-formel[232]. Ce qui différencie le 4e 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 musique[233], 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	*[…] 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.*
Intuition personnelle	EI	*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.*
Le recours aux pairs	EI	*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…*
Appel à l'expert	EF, EI	*Parce que je me suis dit que 100% Laura sait l'expression correcte parce qu'elle est « super smart ».*
Appel à l'outil	EI	*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.*

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. (AC5[234])

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 précise[235] 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 4e 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 4e 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 4e environnement

La négociation est au cœur de la co-construction du 4e 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) Joue avec les doigts sur les lèvres CVP	8(D, M, I) 5 (M)
84. D: Mais oui \ qu'on introduise tous les caractères[236] (.) dans le premier \ ensuite [dans le deuxième…		
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'entrainent, [ils passent les tests \	Gesticulation de la main, CVEx (D) Commence à murmurer un chant de lutte (M) Regarde la feuille (I)	7, 9, 3 (D) 2 (M) 12 (I)
87. C : [yes, yes…this is the story↓		
88. D : et puis \ dans le deuxième (.) c'est [la bataille ↓		
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) Tape (M) Rapprochement de l'écran (I) Détachement de l'écran (D)	10, 5 (D, M,I)
95. C : you don't speak English ! wow		
96. I: regarde, celui-ci xxx il était sympa \		
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 fonctionnelle[237]. 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 4e 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 4e 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 4e 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'amusent. 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 4e 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:

Finalement, 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 4e 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 4e environnement.

En guise de conclusion, dans le 4e 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 4e 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 4e 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 4e 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 tâche[238]. 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), S3[239] (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 gestuelle[240]. 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 individuels[241] 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 4e 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 4e environnement, le travail est influence 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 S4[242] : 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 4e 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 4e environnement mis en place avec un groupe d'adolescents de 5e 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 4e environnement. L'environnement formel peut s'appuyer sur les caractéristiques de ce 4e environnement pour développer la variété de ressources et de stratégies qu'il semble faire émerger. Le 4e 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 6e et de 3e 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 vécues[243] 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 6e. 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 3e 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 **adaptative** 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 familier qui les accompagnent de façon plus personnalisé et qui leur sont affectivement plus proches. Les collégiens de 3e, 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 familier. 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 (6e), 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 6e tandis que pour les collégiens de 3e 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 5e. 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 région[245] 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 environnement[246]. 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 entretiens[247] 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 4e 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 familier 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 4e 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 expert[248].

Par conséquent, les résultats des activités menées dans ce 4e environnement montrent un déplacement plus nuancé du rôle de l'**expert**. Dans l'absence d'un expert-enseignant qui réponde 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 4e 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 final[249]. 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 4e 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 4e 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 4e 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 4e 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 la 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 à 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 4e 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 4e environnement d'apprentissage.

CONCLUSIONS

Le statut des langues-cultures en Banat est un miroir des transformations de la société à des nombreux niveaux. Les événements historiques, et surtout ceux qui ont mené à des mobilités ethniques significatives, ont contribué fortement à la diversification du répertoire linguistique des individus dans cette région roumaine.

L'étude du cadre contextuel de ma thèse a donné des éléments importants pour la compréhension du statut des langues dans une région transculturelle. Le croisement entre la langue maternelle, les langues des minorités nationales ou les autres langues vivantes devient ainsi une spécificité régionale dont l'apprentissage-enseignement des langues doit tenir compte.

La discussion des résultats a confirmé ma première hypothèse selon laquelle l'anglais a un statut particulier dans ce creuset linguistique et culturel. Malgré la diminution de l'importance des langues des minorités nationales, elles font encore partie du patrimoine linguistique de la région et sont représentées surtout dans l'environnement informel. Sur ce fonds linguistique et culturel très riche, l'apprentissage de l'anglais s'est imposé dans le domaine public et privé, cette langue étant rapidement et volontairement acceptée par la population banataise.

Compte tenu des particularités du cadre contextuel, j'ai choisi de m'appuyer sur les théories sociales et la théorie écologique de l'apprentissage, la théorie des communautés de pratique et la théorie de l'agentivité et du sentiment d'efficacité personnelle, appropriées pour analyser contexte plurilingue et pluriculturel.

Les théories sociales de Dewey, Illich, Brew et Freire m'ont permis de mettre en lumière les variétés des rapports que les apprenants entretiennent avec les langues en fonction des environnements et de la nature des interactions. Les théoriciens sociaux ont mis en avant l'ancrage social du processus d'apprentissage. Puisque l'apprentissage de l'anglais fait partie de la vie quotidienne, l'apprentissage de la langue par l'expérience et la résolution des problèmes associés deviennent ainsi centraux.

La dimension située de l'approche écologique de l'apprentissage a représenté un élément important de mon cadre théorique. Le niveau de langue de chaque individu est le résultat de ses expériences langagières, culturelles et sociales dans plusieurs environnements. L'essor des technologies de la communication et le pouvoir de l'anglais au niveau international situent l'anglais dans un réseau de pratiques individuelles et collectives particulièrement vaste. L'anglais - et les langues vivantes, en général – n'est plus exclusivement une langue apprise en salle de classe, les interactions ne se limitant pas à des scénarios prévisibles, programmés et évalués par l'enseignant. La mobilité croissante des individus, associée à leurs actions dans le monde virtuel, a contribué à la sortie de l'anglais de l'environnement clos formel et à son développement dans des environnements moins contrôlables. Les relations que les apprenants établissent avec leur environnement linguistique et culturel et les affordances qui en résultent, dépendent des éléments qui sont en résonance avec leurs besoins créatifs et qui font sens pour eux.

Un troisième pivot de mon cadre théorique est la théorie des communautés de pratique. L'apprenant en anglais fait l'expérience d'au moins deux types d'interaction : avec les

environnements où se déroule son apprentissage et avec les membres de la communauté à laquelle il participe. Tant l'approche écologique des langues que celle des communautés de pratique m'ont aidé à réfléchir aux effets de l''emboitement des environnements d'apprentissage et de la participation des élèves à des communautés d'apprentissage distinctes sur le processus global d'apprentissage. Ces théories m'ont offert des éléments conceptuels tels que ceux d'émergence, d'affordance, d'interaction, de collaboration et de participation qui m'ont aidé à analyser le corpus de ma recherche. Ces derniers m'ont permis au cours de l'analyse du corpus de mettre en évidence la complémentarité entre les apprentissages issus de divers environnements et de vérifier mes deux premières hypothèses en étudiant les conditions et les obstacles liés au développement de cette complémentarité.

Ils m'ont également permis de vérifier la troisième hypothèse de cette recherche en envisageant un nouvel environnement. Ce 4e environnement s'est avéré dynamique et hybride, un espace de potentialisation dans lequel on assiste tant aux émergences qu'à la construction et à la correction des formes linguistiques provisoires et intermédiaires. Les résultats des analyses des interactions observées dans ce nouvel environnement ont mis en évidence non seulement la complémentarité des apprentissages formels, non-formels et/ou informels en anglais mais aussi l'émergence de compétences partielles dans des langues spécifiques à cette région.

La participation de l'apprenant en anglais à une variété de communautés de pratique multipliant aussi le nombre d'affordances possibles ce 4e environnement, est devenu plus dynamique dans la mesure où il a intégré des reconfigurations et des enrichissements permanents.

La mobilisation des ressources et des stratégies a été directement influencée par la spécificité de la tâche et par l'engagement émotionnel des collégiens. La co-construction de la communauté de pratique a coïncidé avec la réalisation de la tâche collaborative dans le sens où l'avancement de la tâche demandait de la part des élèves de nouvelles stratégies de négociation du sens et de la forme, et aussi d'interaction sociale au sein du groupe. L'appel à des ressources dont l'origine était les environnements formel, non-formel ou informel a contribué au développement du sentiment d'efficacité personnelle observable dans le système des forces qui animent et qui assurent le dynamisme du 4e environnement d'apprentissage.

La perception du rôle et du statut de l''expert par les élèves est une variable très importante dont les marques apparaissent clairement dans les entretiens semi-directifs. L'analyse du blog a identifié de nouvelles représentations de l'expert dans le processus d'apprentissage, qui reflètent, dans une certaine mesure, la variation de l'identité et du statut de l'expert en langues dans cette région plurilingue. Comme démontré dans la discussion des résultats, le rôle d'expert a été assumé aussi bien par les membres de la communauté que par l'outil informatique. Dans l'environnement informel, il n'y a pas un seul expert mais toute personne reconnue par les autres comme ayant les compétences d'un expert. L'expert varie en fonction des communautés de pratique, des environnements ou du type d'interactions sociales. Le scénario mis en œuvre a amené les élèves à optimiser leur apprentissage de l'anglais en l'absence d'un expert reconnu, contrairement au scénario le plus répandu de la classe de langue. Les conséquences ont été une augmentation de leur autonomie dans la résolution de la tâche et aussi le développement de l'adaptation en tant que

stratégie d'apprentissage.

Ainsi, l'analyse des questionnaires et des entretiens a mis en évidence les effets de la prise de conscience par les collégiens des éléments spécifiques aux trois environnements d'apprentissage tandis que les interactions qui se sont déroulées au cours de la rédaction du blog ont offert des exemples de mise en œuvre des liens tissés entre ces environnements d'apprentissage. Les transferts faits par les collégiens d'un environnement à l'autre les ont aidés à parcourir les étapes nécessaires pour accomplir la tâche. La flexibilité du 4e environnement a facilité ces transferts en leur permettant un retour sur leur travail qui a permis de le modifier ou de supprimer divers éléments.

L'emploi de ressources et de stratégies, résultant de leurs apprentissages dans divers environnements et du développement de la compétence d'adaptation à la tâche et au nouvel environnement, a personnalisé le travail collaboratif des collégiens. La dimension affective et sociale que fait ressortir l'analyse des interactions au cours de ce travail joue un rôle important dans le développement de liens entre les environnements.

De ce fait, la mise en œuvre de scénarios d'apprentissage flexibles faisant appel à la collaboration et à la créativité des élèves facilite la mise en relation des éléments appartenant à une variété d'environnements et offre un cadre d'apprentissage en lien avec leurs expériences quotidiennes. Le développement de ces liens doit être encouragé et consolidé pour améliorer les démarches d'apprentissage des élèves et pour les aider à développer eux-mêmes des stratégies d'apprentissage appropriées. Dans le prolongement de ma thèse, des recherches ultérieures permettront d'étudier plus précisément l'impact de variables comme l'âge, le niveau de langue et les spécificités du système d'enseignement sur la complémentarité des apprentissages de l'anglais dans des environnements variés.

BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE

Contexte linguistique et culturel

Babeţi, A. 2007. *Le Banat: Un Eldorado aux confins.* Paris : Editions de l'Université Paris IV-Sorbonne.

Babeţi, A & C. Ungureanu. 1998. *Europa centrală, memorie, paradis, apocalipsă [L'Europe Centrale, mémoire, paradis, apocalypse]*. Iaşi : Editura Polirom.

Babeţi, A. & C. Ungureanu (dir.). 1997. *Europa centrală, nevroze, dileme, utopii [L'Europe Centrale, dilemmes, névroses, utopies]*. Iaşi : Editura Polirom.

Bailey, B. 2007. « Heteroglossia and boundaries », in Heller, M. (dir.), *Bilingualism: A social approach*. Basingstoke, UK. Plagrave : 257-276.

Barna, B. 2002. « Banat şi interculturalitate [Le Banat et l'interculturalité] » *in* Poledna, R., F. Ruegg & Rus Calin (dir.) *Interculturalitate. Cercetări şi perspective româneşti[Interculturalité. Des recherches et perspectives roumaines]* : 177-188.

Buzărnescu, Ş. & S. Pribac. 2002. « Sursele istorico-antropologice ale interculturalităţii interactive din Banat [Les sources historiques et anthropologiques de l'interculturalité interactive du Banat] », *in* Poledna, R., F. Ruegg & Rus Calin (dir.). *Interculturalitate. Cercetări şi perspective româneşti [Interculturalité. Des recherches et perspectives roumaines]* : 164-178.

Ciobanu, T. 2008. *Timişoara. Monografie istorică de dr. Nicolae Ilieşiu,* în *Monografism bănăţean. (Istoria medievală a Banatului reflectată în monografii alcătuite în a doua jumătate a secolului al XIX-lea şi prima jumătate a secolului al XX-lea)*, Timişoara, Editura Eurostampa.

Creese, A. & A. Blackledge. 2012. « Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? », The Modern Language Journal, 94 : 103-115.

Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel*. Paris. Ed. Economica.

Demorgon, J. 1996. *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos.

Feneşan, C. 2004. *Cultura otomană a vilayetului Timişoara (1552-1716) [La Culture ottomane du villayet de Timişoara (1552-1716)*]. Timişoara, Editura de Vest.

Garcia, O. 2007. « Foreword », in Makoni, S. & A. Pennycook (dir.), *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters : xi-xv.

Haţegan, I. 2006. *Ghid monografic. Bibliografia monografiilor bănăţene Guide monographique [La bibliographie des monographies banataises]*. Timişoara : Editura Banatul.

Neumann, V. 1997 *Identités multiples dans l'Europe des régions. L'interculturalité du Banat.* Timişoara : Hestia.

Vultur, S. (dir.) 2000. *Germanii din Banat [Les Allemands du Banat]*. Bucureşti : Editura Paideia.

Welsch, W. 1999. « Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today » in Featherstone, M. & S. Lash (dir.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London. Sage: 194-213.

Théories sociales de l'éducation

Brew, J. M. 1955. « Group work with adolescents » in Kuenstler, P. (dir.). *Social Group Work in Great Britain*. London: Faber & Faber.

Brew, J. M. 1946. *Informal Education. Adventures and Reflections*. London: Faber.

Dewey, J. 1978. *Dictionary of Education*. Connecticut : Greenwood Press.

Dewey, J. 1969. *The Educational Situation*. Arno Press & Newy York Times.

Finger, M. & Asún, J. M. 2001. *Adult Education at the Crossroads. Learning our way out.* London: Zed Books.

Freire, P. 1995. *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Jeffs, T. & M. Smith. (dir.). 1990. *Using Informal Education*. Milton Keynes: Open University Press.

Illich, I.1976. *After Deschooling, What?*. London: Writers and Readers Publishing Co-operative.

Illich, I.1973. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.

Lindeman, E. 1926. « To discover the meaning of experience ». Survey, n° 55 : 545-546.

Smith, L. G. & J. K. Smith. 1994a. *Lives in Education*. New York: St. Martin's Press.

Taylor, P. 1993. *The Texts of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.

Tudge, J.R.H & P.A. Winterhoff. 1993. « Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development », *Human Development*, 36 : 61-81.

L'approche écologique de l'apprentissage

Aden, J., Grimshaw, T. & H.Penz (dir.). 2010. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Teaching Language in Culture in an Era of Complexity*. Brussels. P.I.E Peter Lang. Coll GramR.

Capra, F. 1996. *The web of life. A new scientific understanding of living systems*. New York. Anchor Books.

Coroamă, L. 2010. « Une analyse comparée des univers de croyance des élèves roumains concernant le plurilinguisme » *in* Aden, J., Grimshaw, T. & H.Penz (dir.) : 317-335.

Ellis, N. & D. Larsen-Freeman. 2006. « Language emergence: Implications for applied linguistics – Introduction to the special issue ». *Applied Linguistics* 27.4 : 558–589.

Haramboure, F. 2010. « À la recherche d'une nouvelle reliance. Le cas de l'enseignement/apprentissage de l'anglais dans les formations en alternance », *in* Aden, J., Grimshaw, T. & H.Penz (dir.). 2010 : 281-297.

Haramboure, F. 2009. « Mind the Gap: quels décalages entre les univers de croyances respectifs des apprenants et des enseignants d'anglais dans le cadre des formations en alternance? » *in* Aden J. (dir.). *Didactique des langues-cultures: univers de croyance*. Paris. Le Manuscrit Université : 13-34.

Kramsch, C. 2010. « Foreword ». *in* Aden, J & T. Grimshaw, H. Penz (dir.). 2010 : 11-13.

Kramsch, C. 2008. « Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence». *Apllied Linguistics* 29/4: 645-671.

Kramsch, C. & S. V. Steffensen. 2007. « Ecological perspectives on second language acquisition and socialization ». *in* Hornberger, N. & P. Duff (dir.). *Encyclopedia of language and education* (vol. 8): *Language and socialization*. Heidelberg: Springer Verlag : 17–28.

Kramsch, C. (dir.). 2002. *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.

Leather, J. & J. Van Dam (dir.). 2002. *Ecology of language acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Larsen-Freeman, D. & L. Cameron (dir.). 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston. MA : Heinle/Thomson.

Larsen-Freeman, D. 2002. « Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective ». *in* Kramsch (dir.) : 33–46.

Larsen-Freeman, D. 1997. « Chaos/complexity science and second language acquisition ». *Applied Linguistics* 18.2 : 141–165.

Morin, E. 2006. *La méthode 6. Éthique.* Paris. Seuil.

Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris. Seuil.

Reed, E.S. 1988. *James J. Gibson and the psychology of perception*. New Haven, CT: Yale University Press.

Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. New York. Kluwer Academic Publisher.

Van Lier, L. 1998. « The Relationship between Consciousness, Interaction and Language Learning ». *in Language Awareness*. vol.7. n° 2&3 : 128-145.

Vygotski, L. 1935/1985. *Pensée et langage* (trad. de F. Sève). Paris, Messidor/ Ed. Sociales Plurilinguisme.

<u>Apprentissage formel, non-formel et informel</u>

Batsleer, J. (2008) *Informal Learning in Youth Work*. London: Sage.

Bekerman, Z., Burbules, N.C. & D. Silberman Keller. 2006. *Learning in Places - the informal education reader*. New York: Peter Lang.

Bézille, M. 2008. « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'Éducation "tout au long

de la vie" » *in* Colin, L. & J.L. Le Grand (dir.). *L'éducation tout au long de la vie.* Paris. Anthropos : 23-38.

Brougère, G. 2009. « Vie quotidienne et apprentissages » *in* Brougère, G. & A.-L. Ulmann (dir.). *Apprendre dans la vie quotidienne.* PUF. Paris : 21-32.

Brougère, G. 2005. *Jouer/apprendre*. Paris : Economica.

Brougère, G. 2002. « Jeu, loisirs et éducation informelle », *Éducation et Sociétés*, n° 10/2 : 5-20.

Brougère, G. & H. Bézille. 2007. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de Pédagogie* n° 158 : 117-160.

Brougère, G. & N. Roucous. 1998. « L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque », *Revue française de Pédagogie* n° 124 : 91-98.

Bruner, J. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

Cristea, C. 2002. Pédagogie generală. [Pédagogie générale]. Bucuresti : EDP.

Cross, J. 2006. *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cucoş, C (dir.) 2009. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare si grade didactice. [Psychopédagogie pour les examens des enseignants de l'enseignement secondaire]. Iaşi : Polirom.

Dabène, M. 2005. « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états » *in* Chiss, J.-L., Jacques, D. & Y., Reuter (dir.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline.* Bruxelles. De Boeck : 15-34.

Dasen, P.R. 2004. « Éducation informelle et processus d'apprentissage » *in* Akkari, A. & P.R. Dasen (dir.). Pédagogies et pédagogues du sud. Paris. L'Harmattan: 23-52.

Dasen, P.R. 2000. « Développement humain et éducation informelle », *in* Dasen, P.R. & C. Perregaux (dir.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*Bruxelles. De Boeck : 107-123.

Ilie, M. 2005. *Elemente de pedagogie generală, teroria curriculum-ului şi teoria instruirii [Éléments de pédagogie générale, la théorie du curriculum et la théorie de l'instruction].,* Timişoara : Mirton.

Jacobi, D. 2001. « Savoirs non formels ou apprentissages implicites », Recherches et communication, n° 15 : 169-184.

Monjo, R. 1998. « La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation ». Revue Française de pédagogie, n° 125 : 83-93.

Pain, A. 1990. *Éducation informelle, les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Pain, A. 1989. « Place de l'éducation informelle dans l'action éducative », *Formation continue et développement des organisations*, n° 81 : 65-72.

Poizat, D. 2003. *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.

Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford : Oxford University Press.

Rogoff, B. 1999. *Apprenticeship in Thinking : Cognitive Development in Social Context*. Oxford : Oxford University Press.

Schugurensky, D. 2000. *The Forms of Informal Learning : Towards a Conceptualization of the Field : New Approaches to Lifelong Learning*. Working Paper n°19. Toronto: University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Schugurensky, D. 2006. « This is our school of citizenship: informal learning in local democracy » *in* Z. Bekerman,. Burbules, N. C. & D. Silberman-Keller : 163-182.

Tough, A. 2002. *The Iceberg of Informal Learning: New Approaches to Lifelong Learning.* Working Paper n° 49. University of Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

Ungureanu, D. 2001. *Teoria şi practica evaluării în educaţie [La théorie et la pratique de l'évaluation dans l'éducation]*. Timişoara : Editura Mirton.

Ungureanu, D. 2000. *Educaţia integrată şi şcoala inclusivă [L'éducation intégrée et l'école inclusive]*. Timisoara : Editura de Vest.

Ungureanu, D., Palos, R & S. Sava. (dir.). 2007. *Educaţia adulţilor – Baze teoretice şi repere practice [L'éducation des adultes – Bases théoriques et repères pratiques]*. Iaşi: Editura Polirom.

Văideanu, G. 1988. *Educaţia la frontiera dintre milenii [L'éducation à la frontière des millénaires]*. Bucureşti : Editura Politică.

Vincent, G. 2004. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon: PUL.

Vincent, G. 1980. *L'école primaire française: étude sociologique.* Lyon : PUL.

Vincent, G. 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

<u>Apprentissage et didactique des langues-cultures</u>

Aden, J., Grimshaw, T. & H. Penz (dir.) 2010. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance.* Bruxelles, Peter Lang, Coll.GramR.

Aden, J. 2009. « Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction », *in* Aden, J. (dir.) *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes*, Manuscrit Recherche – Université : 77-99.

Aden, J. 2008. « Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation », *in* : Aden, J. (dir.). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques,* Paris : Manuscrit Recherche – Université : 67-101.

Aden, J. (dir.). 2005. *De Babel à la mondialisation*. Actes du colloque « Contenus culturels et didactique des langues : rôle des disciplines contributoires ». ALDIDAC. Université de Cergy-Pontoise.

Bolle de Bal, M. 2003. « Reliance, déliance, liance. Émergence de trois notions sociologiques », *Société*, 80 : 99-131.

Brutt-Griffler, J. 2002. *World English: A Study of its Development*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Charlot, B. 2003. « La problématique du rapport au savoir » *in* Maury, S. & M.Caillot (dir.) *Rapport au savoir et didactiques.* Paris : Ed. Fabert.

Charlot, B. 1999. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Ed. Anthropos.
Monteil, J. M.1985. *Dynamique sociale et systèmes de formation.* Maurecourt: Éditions universitaires UNMFREO.

Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer.* Paris : Didier.

Cuq, J.P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Kramsch, C. 2005. « Post 9/11 : Foreign languages between knowledge and power », *Applied Linguistics* 26/4 : 545-567.

Reuter Y. (dir.) 2007. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck Université.

Zarate, G. , Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & H. Penz. 2004. *Cultural mediation in language learning and teaching*. Strasbourg : Council of Europe.

Plurilinguisme

Beacco, J.-C. 2008. « Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? ». *Le Français dans le monde.* n°355 : 40-41.

Beacco, J.-C. & M. Byram. 2003. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castelotti, V. et D. Moore. 2006, *in* « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive ». *Le français dans le monde, Recherche et applications*, n° 39 : 54-68.

Castellotti, V. & D. Moore. 2005. « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », *Les cultures éducative et linguistiques dans l'enseignement des langues*. PUF, Paris : 106-114.
Castellotti, V. & D. Moore. 2004. « Les portofolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée ». *Repères,* n° 29 : 167-182.

Coste, D., D. Moore & G. Zarate. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Ducancel, G. & D.-L. Simon. 2004. « De deux monolinguismes vers une éducation plurilingue », *Repères,* n° 29 : 7-15.

Haramboure, F. 2007. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : enjeux théoriques et implications pratiques » *in* Haramboure, F., Petit, M. & C. Chambost (dir.) *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Utiliser le Cadre européen. Articuler école et collège.*

Exploiter le cinéma , Travaux des journées 2006 de l'EA 2025: 4-13.

Haramboure, F. & F. Bonnet-Falandry. 2005. « Compétence interculturelle, compétence de communication en langue étrangère : quelles articulations ? » *in* Aden, J. (dir.) : 343-367.

Perrégaux, C. 2004. « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères,* n° 29 : 41-49.

Semal-Lebleu, A. 2006. « Quelles finalités pour l'enseignement des langues vivantes ? Plaidoyer pour une éducation au plurilinguisme », *Langues Modernes*, n° 1 : 23-28.

Zarate, G. 1998. « D'une culture à d'autres ; critères pour évaluer la structure d'un capital plurilingue » *in* Billiez, J. et D.L. Simon, (dir.). *Alternances des langues : enjeux socioculturels et identitaires*, LIDIL : 141-151.

Zarate, G. 2000. « Constitution d'un capital plurilingue et économie d'une identité pluriculturelle : deux études de cas », *Mélanges. CRAPEL*, n°25 : 75-89.

L'interaction dans l'apprentissage des langues

Cicurel, F.2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe » *in AILE* n°16.

Hudelot, C. & M.T. Vasseur, 1997. « Peut-on se passer de la notion d'étayage dans l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? ». *CALaP15* : CNRS - Paris V.

Kramsch, C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.

Mondada, L. 2009. « La production de l'intelligibilité de l'action : une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe », *Éla*, n° 153 : 25-40.

Pekarek Doehler, S. 1999. *Leçons de conversations : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires.

Pekarek Doehler, S. & P. Martinez. 2000. «Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique… : un état des lieux », *Notions en questions,* n°4 : 191-207.

Plantin, C., Doury, M. & V. Traverso (dir.) 2000. *Les émotions dans les interactions.* Lyon : PUL/ARCI.

Van Lier, L. 1984. « Analysing interaction in second language classrooms », *ELT Journal*, vol. 38/3 : 160-169.

Vasseur, M.-T. 1999. « Dialogues, soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée », *Langages*, 134 : 85-100.

Vasseur, M.-T. 2005. *Rencontres de langues – Question(s) d'interaction*. Paris : Ed. Didier.

Wood, D., Bruner, J.S. & G. Ross. 1976. « The role of tutoring in problem solving ». *in Journal of Child Pyschology and Psychiatry* n°17 : 89-100.

L'émergentisme

Bakhtin, M.M. 1981. *The Dialogic Imagination* (tr. fr. C. Emerson et M. Holquist). Austin TX: University of Texas Press.

Gladwell, M. 2000. *The Tipping Point: How Little Things Can Make a Big Difference.* New York NY : Little, Brown and Company.

Larsen-Freeman, D. 1997. « Chaos/complexity science and second language acquisition ». *Applied Linguistics* 18 (2): 141-165.

Lewontin, R. 2000. *The Triple Helix: Gene, Organism and Environnement*. Boston MA : Harvard University Press.

MacWhinney, B. 2006. « Emergentism – Use Often and With Care ». *Applied Linguistics* 27/4 : 729-740.

Norton, B. 1997. « Language, identity and the ownership of English ». *TESOL Quarterly* 31: 409-30.

Pallotti, G. 2007. « An Operational Definition of the Emergence Criterion », *Applied Linguistics* 28/3 : 361-382.

Tucker, M & K. Hirsch-Pasek. 1993. "Systems and language: Implications for acquisition" in B. Smith and E. Thelen (eds.): A Dynamical Systems Approach to Development. Cambridge MA: Mit Press.

Communautés des pratiques

Baudrit, A. 2007. *L'apprentissage coopératif – origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.

Coroamă, L. 2010. « Une analyse comparée des univers de croyance des élèves roumains concernant le plurilinguisme » *in* Aden, J., Grimshaw, T. & H. Penz (dir.).

Daele, A. & B. Charlier. 2006. *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants: pratiques et recherches.* Paris : L'Harmattan.

Kim, A.J. 2000. *Community building on the Web*. Berkeley : Peachpit Press.

Lave, J. 1993. « The practice of learning », *in* Chaiklin, S & J. Lave (dir.), *Understanding practice : perspectives on activity and context*. Cambridge : Cambridge University Press : 3-32.

Lave, J. 1991. « Situating learning in communities of practice », *in* Resnick, L. B., Levine, J.M. & S.D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association : 63-82.

Lave, J. 1988. *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.

Ning, H. & G. Hornby. 2010. « The effectiveness of cooperative learning in teaching English to Chinese tertiary learners », *Effective Education* 2:2, 99-116.

Riel, M. & L.Polin. 2004. *Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments*. Massachusetts : Cambridge University Press.

Scardamalia, M. & C. Bereiter. 2003. « Knowledge Building », *in Encyclopedia of Education*. New York. MacMillan Reference : 1370-1373.

Scardamalia, M., & C. Bereiter. 1996. « Adaptation and understanding: A case for new cultures of schooling », *in* Vosniadou, S., DeCorte, E., Glaser, R. & H. Mandl (dir.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments.* Mahwah. NJ. Erlbaum : 149-163.

Wenger, E. 2005. *La théorie des communautés de pratique.* Québec: les Presses de l'Université Laval.

L'apprentissage numérique

Amir, Z. Ismail, K. & S. Hussin. 2011. « Blogs in Language Learning : Maximizing Students' Collaborative Writing », Procedia and Behavioral Sciences 18 : 537-543.

Asselin, M. 2010. « Internet forme, l'éducation se transforme », *in Dossier* « Le Web 2.0 et l'école », *Cahiers pédagogiques* : n° 482.

Bauman, Z. 2005. *Liquid life.* Cambridge: Polity.

Conole, G. & P. Alevizou. 2010. *A Literature Review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. Walton Hall. Milton Keynes UK : The Open University.

De Laat, M., Lally, V., Lipponen, L. & R.J. Simons. 2007. « Online teaching in networked learning communities : a multi-method approach to studying the role of the teacher », *Instructional Science*, vol.35, n°3 : 257-286.

De Laat, M. & V. Lally. 2003. « Complexity, theory and praxis: researching collaborative learning and tutoring processes in a networked learning community », *Instructional Science*, vol.31, n° 1-2 : 7-39.

Desmet, P. 2006. « L'enseignement/apprentissage des languesà l'ère du numérique : tendances récentes et défis », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XI : 119-138.

Develotte, C. 2010. « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Revue française de linguistique appliquée*, n°160 : 445-464.

Ellison, N. & Y. Wu. 2008. « Blogging in the Classroom: A Preliminary Exploration of Student Attitudes and Impact on Comprehension », *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. Vol 17 : 99-122.

Kennedy, G., Judd, T., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K. 2008. « First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? », *Australasian Journal of Educational Technology*. 24(1), 108-122.

Manguenot, F. & F. Penilla. 2009. « Internet, tâches et vie réelle », *Le français dans le monde*, *Recherches et applications*, n°45. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : CLE International : 82-90.

Proulx, S. 2006. « Les communautés virtuelles : ce qui fait lien », *in* Proulx, S., Poissant, L. & M. Sénécal (dir.) *Communautés virtuelles. Penser et agir en réseaux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Tapscott, D.1998. *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York : McGraw - Hill.

Motivation

Bandura, A. 2003. « Observational learning », *in* Byrne J. H. (dir.) *Encyclopedia of learning and memory*. New York. Macmillan : 482-484.

Bandura, A.1997. *Self-efficacy : The exercise of control*, New York, W.H.Freeman*, Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (tr.fr.Lecomte, J.), Bruxelles : De Boeck.

Bandura, A. 1993. « Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning », *Educational Psychologist*, 28 (2), Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 117-148.

Bourgeois, E. 2006. « La motivation à apprendre », *in* Bourgeois, E & G. Chapelle (dir.) *Apprendre et faire apprendre*. Paris. PUF : 229-241.

Brewer, S.S. 2010. « Un regard agentique sur l'anxiété langagière » in Aden, J., T. Grimshaw & H.Penz (dir.) : 75-88.

Deci, E.L. & R.M. Ryan. 1987. « The support of autonomy and the control of behaviour », *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6) : 1024-1037.

Deci, E.L. & R.M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.

Deci, E.L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. C. & R. M. Ryan. 1991. « Motivation and education: The self-determination perspective », *Educational Psychologist,* 26 : 325–346.

Dörnyei, Z. 2003. « Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications », *Language Learning, 53* (sup.) : 3-32.

Eccles, J. S., & A. Wigfield. 1995. « In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions », *Personality and Social Psychology Bulletin,* 21 : 215–225.

Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London : Arnold.

Hoybel, C. 2010. « De la relation altérité-mobilité-dynamique motivationnelle » *in* Aden, J., T. Grimshaw & H.Penz (dir.) : 61-73.

Ryan, M. R. & E.L. Deci. 2000. « **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions** »**,** *Contemporary Educational Psychology.* 25 : 54-67.

Ryan, R.M. 1995. « Psychological needs and the facilitation of integrative processes. Journal of Personality, 63, 397-427.

Schunk, D.H. & J.L. Meece. 2005. « Self-efficacy Development in Adolescences », *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* : 71-96.

Wigfield, A. & J. S. Eccles. 2000. « Expectancy – Value Theory of Achievement Motivation », *Contemporary Educational Psychology* 25 : 68–81.

Cadre méthodologique

Beaud, J.-P. 2003. « L'échantillonage », *in* Gauthier, B. et al., *La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données.* Québec. PUQ : 211-242.

Bitzer, S. & M. Schumann. 2008. « Classification of Weblogs for collaborative E-learning », *Proceedings of CSREA EEE* : 146-152.

Blanchet, A et al. 1987. *Les techniques de l'enquête en sciences sociales*. Dunod. Paris.

Blanchet, A.& A. Gotman. 1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan Université : Paris.

Blood, R. 2002. *The Weblog Handbook : Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog* . Cambridge. Mass: Perseus Publishing.

Cain, A & G. Zarate, 2006. *L'entretien : ses apports à la didactique des langues.* Paris : Editions Le Manuscrit.

Château, A. & H. Zumbihl. 2011. « Les outils de guidage dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais », *Les langues Modernes* 1, 65-73.

Denzin, N. 1988. « Triangulation », *in* Keeves, J.P. (dir.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. Oxford. Pergamon Press : 511-513.

Drexler, W., Dawson, K. & R.E. Ferdig. 2006. « Collaborative Blogging as a Means to Develop Elementary Expository Writing Skills », Electronic Journal for Integration of Technology in Education, vol. 6 : 140-160.

Guibert, J. & G. Jumel. 1997. *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaine et sociales*. Armand Colin : Paris.

Herring. S et al. 2005. « Conversations in blogosphere: An analysis "from the bottom-up"», *Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences* (HICSS'05). Los Alamitos: IEEE Press.

Richardson, W. 2006. *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.

Traverso, V. 2009. *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.

Traverso, V. 1996. *La conversation familière*. Lyon : PUL.

Zhang, C. 2006. « Des entretiens semi-directifs, un moyen d'accès aux représentations que les Chinois ont de la France », *in* Cain, A & G. Zarate *L'entretien : ses apports à la didactique des langues* : 107-114.

Winkin, Y. (dir.) 1981. *La Nouvelle Communication*. Paris : Seuil.

Stratégies d'apprentissage

Chamot, A.U. 2004. « Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching », *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol.1, n°1 : 14-26.

Chamot, A.U. 1987. « The learning strategies of ESL students », *in* Wende, AN 1 J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs. NJ : Prentice-Hall.

Cohen, A.D. 1996. « Second Language Learning and Use of Strategies: Clarifying the Issues », Center of Advanced Research on Language Acquisition, Minneapolis : University of Minnesota.

O'Malley, J.M & A.U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York : Newbury House/ Harper Collins.

Oxford, R. L. 1989. « Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training », *System*, vol. 17/2 : 235-247.

Schmidt, R. 1994. « Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics », *AILA Review*, vol.11: 11-16.

Weaver, S.J. & A.D. Cohen. 1994. « Making learning strategy instruction a reality in the foreign language curriculum », *in* Klee, C. (dir.), *Faces in a Crowd: The individual learner in multisection courses*. Boston. Heinle & Heinle : 285-323.

Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE

Ouvrages

------A------

Aden, J., Grimshaw, T. & H.Penz (dir.). 2010. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Teaching Language in Culture in an Era of Complexity*. Brussels. P.I.E Peter Lang. Coll GramR.

Aden, J. 2009. « Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction », *in* Aden, J. (dir.) *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes.*, Manuscrit Recherche – Université : 77-99.

Aden, J. 2008. « Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation », *in* : Aden, J. (dir.). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques,* Paris : Manuscrit Recherche – Université : 67-101.

Aden, J. (dir.). 2005. *De Babel à la mondialisation*. Actes du colloque « Contenus culturels et didactique des langues : rôle des disciplines contributoires ». ALDIDAC. Université de Cergy-Pontoise.

Amir, Z. Ismail, K. & S. Hussin. 2011. « Blogs in Language Learning : Maximizing Students' Collaborative Writing », Procedia and Behavioral Sciences 18 : 537-543.

Asselin, M. 2010. « Internet forme, l'éducation se transforme », *in Dossier* « Le Web 2.0 et l'école », *Cahiers pédagogiques* : n° 482.

Atkinson, D. 2010. « Extended, Embodied Cognition and Second Language Acquisition », *Applied Linguistics*, 31/5 : 599-622.

------B------

Babeţi, A. 2007. *Le Banat: Un Eldorado aux confins.* Paris : Editions de l'Université Paris IV-Sorbonne.

Babeţi, A & C. Ungureanu. 1998. *Europa centrală, memorie, paradis, apocalipsă [L'Europe Centrale, mémoire, paradis, apocalypse]*. Iaşi : Editura Polirom.

Babeţi, A. & C. Ungureanu (dir.). 1997. *Europa centrală, nevroze, dileme, utopii [L'Europe Centrale, dillemmes, névroses, utopies]*. Iaşi : Editura Polirom.

Bandura, A. 2003a. « Observational learning », *in* Byrne J. H. (dir.) *Encyclopedia of learning and memory*. New York. Macmillan : 482-484.

Bandura, A. 2003b. « On the psychosocial impact and mechanisms of spiritual modeling », *International Journal for the Psychology of Religion,* 13 : 167-173.

Bandura, A.1997. *Self-efficacy : The exercise of control*, New York, W.H.Freeman*, Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (tr.fr.Lecomte, J.), Bruxelles : De Boeck.

Bandura, A. 1993. « Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning », *Educational Psychologist*, 28 (2), Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 117-148.

Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

Bailey, B. 2007. « Heteroglossia and boundaries », in Heller, M. (dir.), Bilingualism: A social approach. Basingstoke, UK. Plagrave : 257-276.

Barna, B. 2002. « Banat şi interculturalitate [Le Banat et l'interculturalité] » *in* Poledna, R., F. Ruegg & Rus Calin (dir.) *Interculturalitate. Cercetări şi perspective româneşti[Interculturalité. Des recherches et perspectives roumaines]* : 177-188.

Bateson, G. 1971. (trad fr. 1981). « Communication » in Winkin, Y. (dir.) *La nouvelle communication*. Seuil : Paris.

Batsleer, J. (2008) *Informal Learning in Youth Work*. London: Sage.

Bakhtin, M.M. 1981. *The Dialogic Imagination* (tr. fr. C. Emerson et M. Holquist). Austin TX: University of Texas Press.

Baudrit, A. 2007. *L'apprentissage coopératif – origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.

Bauman, Z. 2005. *Liquid life.* Cambridge: Polity.

Beacco, J.-C. 2008. « Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? ». *Le Français dans le monde.* n°355 : 40-41.

Beacco, J.-C. & M. Byram. 2003. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beaud, J.-P. 2003. « L'échantillonage », *in* Gauthier, B. et al. *La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données.* Québec. PUQ : 211-242.

Bekerman, Z., Burbules, N.C. & D. Silberman Keller. 2006. *Learning in Places - the informal education reader*. New York: Peter Lang.

Bézille, M. 2008. « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'Éducation "tout au long de la vie" » *in* Colin, L. & J.L. Le Grand (dir.). *L'éducation tout au long de la vie.* Paris. Anthropos : 23-38.

Bitzer, S. & M. Schumann. 2008. « Classification of Weblogs for collaborative E-learning », *Proceedings of CSREA EEE* : 146-152.

Blanchet, A et al. 1987. *Les techniques de l'enquête en sciences sociales*. Dunod. Paris.

Blanchet, A et al. 1985. *L'entretien dans les sciences sociales*. Dunod : Paris.

Blanchet, A.& A. Gotman. 1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan Université : Paris.
Blood, R. 2002. *The Weblog Handbook : Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog* . Cambridge. Mass: Perseus Publishing.

Blommaert, J. 2005. *Discourse*. Cambridge : Cambridge University Press.

Bocşan, N. 1986. *Contribuţii la istoria iluminismului românesc [Contributions à l'histoire de l'Époque roumaine des Lumières],* Editura Facla, Timişoara : 8-9.

Bolle de Bal, M. 2003. « Reliance, déliance, liance. Émergence de trois notions sociologiques », *Société*, 80 : 99-131.

Bourgeois, E. 2006. « La motivation à apprendre », *in* Bourgeois, E & G. Chapelle (dir.) *Apprendre et faire apprendre*. Paris. PUF : 229-241.

Brew, J. M. 1955. « Group work with adolescents » in Kuenstler, P. (dir.). *Social Group Work in Great Britain*. London: Faber & Faber.

Brew, J. M. 1947. *Girls' Interests*. London: National Association of Girls' Clubs and Mixed Clubs.

Brew, J. M. 1946. *Informal Education. Adventures and Reflections*. London: Faber.

Brewer, S.S. 2010. « Un regard agentique sur l'anxiété langagière » in Aden, J., T. Grimshaw & H.Penz (dir.) : 75-88.

Bronfenbrenner, U. 1993. « The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings ». *in* Wozniak, R.H. & K. W. Fischer (dir.). *Development in context: Acting and thinking in specific environnements.* Hillsdale NJ : Erlbaum : 3-44.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Brougère, G. 2009. « Vie quotidienne et apprentissages » *in* Brougère, G. & A.-L. Ulmann (dir.). *Apprendre dans la vie quotidienne.* PUF. Paris : 21-32.

Brougère, G. 2005. *Jouer/apprendre*. Paris : Economica.

Brougère, G. 2002. « Jeu, loisirs et éducation informelle », *Éducation et Sociétés*, n° 10/2 : 5-20.

Brougère, G. & H. Bézille. 2007. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de Pédagogie* n° 158 : 117-160.

Brougère, G. & N. Roucous. 1998. « L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque », *Revue française de Pédagogie* n° 124 : 91-98.

Bruner, J. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

Brutt-Griffler, J. 2002. *World English: A Study of its Development*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Buzărnescu, Ş. & S. Pribac. 2002. « Sursele istorico-antropologice ale interculturalităţii interactive din Banat [Les sources historiques et anthropologiques de l'interculturalité interactive du Banat] », *in* Poledna, R., F. Ruegg & Rus Calin (dir.). *Interculturalitate. Cercetări şi perspective româneşti [Interculturalité. Des recherches et perspectives roumaines]* : 164-178.

------C------

Cain, A & G. Zarate, 2006. *L'entretien : ses apports à la didactique des langues.* Paris : Editions Le Manuscrit.

Campbell, J. 1995. *Understanding John Dewey. Nature and co-operative intelligence*. Chicago: Open Court.

Capra, F. 1996. *The web of life. A new scientific understanding of living systems*. New York. Anchor Books.

Chamot, A.U. 2004. « Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching », *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol.1, n°1 : 14-26.

Chamot, A.U. 1987. « The learning strategies of ESL students », *in* Wende, AN 1 J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs. NJ : Prentice-Hall.

Charlot, B. 2003. « La problématique du rapport au savoir » *in* Maury, S. & M.Caillot (dir.) *Rapport au savoir et didactiques.* Paris : Ed. Fabert.

Charlot, B. 1999. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Ed. Anthropos.
Monteil, J. M.1985. *Dynamique sociale et systèmes de formation.* Maurecourt: Éditions universitaires UNMFREO.

Château, A. & H. Zumbihl. 2011. « Les outils de guidage dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais », Les langues Modernes 1, 65-73.

Chaudron, C. & M. Valcárcel. 1988. *A process-product study of communicative language teaching* (Final report submitted to the Comite Conjunto Hispano Norteamericano para la Cooperación Cultural y Educativa, Madrid). Murcia : Universidad de Murcia, Escuela Universitaria de Magisterio.

Chervel, A. 1998. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.

Ciobanu, T. 2008. *Timişoara. Monografie istorică de dr. Nicolae Ilieşiu,* în *Monografism bănăţean. (Istoria medievală a Banatului reflectată în monografii alcătuite în a doua jumătate a secolului al XIX-lea şi prima jumătate a secolului al XX-lea)*, Timişoara, Editura Eurostampa.

Cicurel, F.2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe » *in AILE* n°16.

Cilliers, P. 1998. *Complexity and Postmodernism: Understanding Complex Systems.* London : Routledge.

Cohen, A.D. 1996. « Second Language Learning and Use of Strategies: Clarifying the Issues », Center of Advanced Research on Language Acquisition, Minneapolis : University of Minnesota.

Coombs, P.H.& Ahmed, M. 1974. *Attacking Rural Poverty, How Non Formal Education Can Help.* Baltimore : The John Hopkins University Press.

Conole, G. & P. Alevizou. 2010. *A Literature Review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. Walton Hall. Milton Keynes UK : The Open University.

Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer.* Paris : Didier.

Coroamă, L. 2011. « Revisiting the Structure of the English Class : to what extent can the community of practice structure promote new motivational patterns in the language class? », *Annales Universitatis Paedagogicae Cracovensis. Studia Anglica 1*, n° 106 : 18-28.

Coroamă, L. 2010. « Une analyse comparée des univers de croyance des élèves roumains concernant le plurilinguisme » *in* Aden, J., Grimshaw, T. & H.Penz (dir.) : 317-335.

Coste, D., D. Moore & G. Zarate. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Creese, A. & A. Blackledge. 2012. « Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? », The Modern Language Journal, 94 : 103-115.

Cristea, C. 2002. Pédagogie generală. [Pédagogie générale]. Bucuresti : EDP.

Cross, J. 2006. *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cucoş, C (dir.) 2009. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare si grade didactice. [Psychopédagogie pour les examens des enseignants de l'enseignement secondaire]. Iaşi : Polirom.

Cuq, J.P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

------D------

Dabène, M. 2005. « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états » *in* Chiss, J.-L., Jacques, D. & Y., Reuter (dir.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline.* Bruxelles. De Boeck : 15-34.

Daele, A. & B. Charlier. 2006. *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants: pratiques et recherches.* Paris : L'Harmattan.

Dasen, P.R. 2004. « Éducation informelle et processus d'apprentissage » *in* Akkari, A. & P.R. Dasen (dir.). Pédagogies et pédagogues du sud. Paris. L'Harmattan: 23-52.

Dasen, P.R. 2000. « Développement humain et éducation informelle », *in* Dasen, P.R. & C. Perregaux (dir.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*Bruxelles. De Boeck : 107-123.

Deci, E.L. & R.M. Ryan. 1987. « The support of autonomy and the control of behaviour », *Journal*

of Personality and Social Psychology, 53(6) : 1024-1037.

Deci, E.L. & R.M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.

Deci, E.L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. C. & R. M. Ryan. 1991. « Motivation and education: The self-determination perspective », *Educational Psychologist,* 26 : 325–346.

De Laat, M., Lally, V., Lipponen, L. & R.J. Simons. 2007. « Online teaching in networked learning communities : a multi-method approach to studying the role of the teacher », *Instructional Science*, vol.35, n°3 : 257-286.

De Laat, M. & V. Lally. 2003. « Complexity, theory and praxis: researching collaborative learning and tutoring processes in a networked learning community », *Instructional Science*, vol.31, n° 1-2 : 7-39.

Desmet, P. 2006. « L'enseignement/apprentissage des languesà l'ère du numérique : tendances récentes et défis », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XI : 119-138.

Demorgon, J. 2009. « Comment vivre et penser les relations culturelles ? », *Synergies Algérie*, n°4 : 19-23.

Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel*. Paris. Ed. Economica.

Demorgon, J. 1996. *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos.

Denzin, N. 1988. « Triangulation », in Keeves, J.P. (dir.), Educational research, methodology, and measurement. An international handbook. Oxford. Pergamon Press : 511-513.

Develotte, C. 2010. « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Revue française de linguistique appliquée*, n°160 : 445-464.

Dewey, J. 1978. *Dictionary of Education*. Connecticut : Greenwood Press.

Dewey, J. 1969. *The Educational Situation*. Arno Press & Newy York Times.

Dewey, J. 1968. *Expérience et éducation*. Paris: A. Colin.

Di Sessa, A. 2001. *Changing Minds: Computers, Learning, and Literacy*. Cambridge MA: MIT Press.

Dörnyei, Z. 2003. « Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications », *Language Learning, 53* (sup.) : 3-32.

Drexler, W., Dawson, K. & R.E. Ferdig. 2006. « Collaborative Blogging as a Means to Develop Elementary Expository Writing Skills », Electronic Journal for Integration of Technology in Education, vol. 6 : 140-160.

Ducancel, G. & D.-L. Simon. 2004. « De deux monolinguismes vers une éducation plurilingue »,

Repères, n° 29 : 7-15.

Duverger, J. 2008. « De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue », *Le Français dans le monde,* N°355 : 25-27.

------E------

Ellis, N. & D. Larsen-Freeman. 2006. « Language emergence: Implications for applied linguistics – Introduction to the special issue ». *Applied Linguistics* 27.4 : 558–589.

Ellis, N. C. & D. Larsen-Freeman (dir.). 2006. « Language Emergence: Implications for Applied Linguistics ». *Applied Linguistics, 27*(4) : 558-589.

Ellison, N. & Y. Wu. 2008. « Blogging in the Classroom: A Preliminary Exploration of Student Attitudes and Impact on Comprehension », *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. Vol 17 : 99-122.

Eccles, J. S., & A. Wigfield. 1995. « In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions », *Personality and Social Psychology Bulletin,* 21 : 215–225.

Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & C. Midgley. 1983. « Expectancies, values, and academic behaviors », *in* Spence, J. T. (dir.) *Achievement and achievement motivation,* San Francisco, CA. W. H. Freeman : 75–146.

------F------

Feneşan, C. 2004. *Cultura otomană a vilayetului Timişoara (1552-1716) [La Culture ottomane du villayet de Timişoara (1552-1716)*]. Timişoara, Editura de Vest.

Ferrand, M. & F. Imbert. 1993. « Le longitudinal à travers quantitatif et qualitatif », Société contemporaines, n° 14/15 : 129-148.

Finger, M. & Asún, J. M. 2001. *Adult Education at the Crossroads. Learning our way out.* London: Zed Books.

Frecôt, E. 1945. *Les français du Banat*. Timişoara.

Frauenfelder, U. & R. Porquier. 1980. « Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant », Langages 57 : 51-71.

Freire, P. 1995. *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P.1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

------G------

Gadotti, M. 1994. *Reading Paulo Freire. His life and* work. New York: SUNY Press.

Galand, B. 2006. « Avoir confiance en soi – Questions à Albert Bandura » *in* Bourgeois, E & G.

Chapelle (dir.) *Apprendre et faire apprendre*. Paris, PUF : 250-251.

Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London : Arnold.

Gardner, R. C. 1979. « Social psychological aspects of second language acquisition », *in* Giles, H. & R. St. Clair (dir.) *Language and social psychology*. Oxford. Blackwell : 193-220.

Gardner, R.C & W. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley. M.A: Newbury House.

Garrick, J.1997. *Informal Learning in the Workplace*. London: Routledge.

Gavreliuc, A. 2003. *Mentalitate şi societate. Cartografii ale imaginarului din Banatul contemporan [Mentalité et société. Cartographies de l'imaginaire du Banat contemporain]*. Timişoara : Ed. Universităţii de Vest.

Garcia, O. 2007. « Foreword », in Makoni, S. & A. Pennycook (dir.), Disinventing and reconstituting languages. Clevedon, UK: Multilingual Matters : xi-xv.

Ghiglione, R. & B. Matalon, 1990. *Les enquêtes sociologiques – Théories et pratiques*. Armand Colin : Paris.

Goullier, F. 2005. Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios. Paris : Didier.

Green, L. 2008. *Music, Informal Learning and the School. A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

Griselini, F. 2006. *Încercare de istorie politică şi naturală a Banatului Timişoarei [Essai d'histoire politique et naturelle du Banat de Timişoara]*. Timişoara : Editura de Vest.
Guibert, J. & G. Jumel. 1997. *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaine et sociales*. Armand Colin : Paris.

------H------

Hager, P. & J. Halliday. 2006. *Recovering Informal Learning*. Springer : Dordrecht.

Haramboure, F. 2007. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : enjeux théoriques et implications pratiques » *in* Haramboure, F., Petit, M. & C. Chambost (dir.) *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Utiliser le Cadre européen. Articuler école et collège. Exploiter le cinéma* , Travaux des journées 2006 de l'EA 2025: 4-13.

Haramboure, F. & F. Bonnet-Falandry. 2005. « Compétence interculturelle, compétence de communication en langue étrangère : quelles articulations ? » *in* Aden, J. (dir.) : 343-367.

Haramboure, F. 2010. « À la recherche d'une nouvelle reliance. Le cas de l'enseignement/apprentissage de l'anglais dans les formations en alternance », *in* Aden, J., Grimshaw, T. & H.Penz (dir.). 2010 : 281-297.

Haramboure, F. 2009. « Mind the Gap: quels décalages entre les univers de croyances respectifs

des apprenants et des enseignants d'anglais dans le cadre des formations en alternance? » *in* Aden J. (dir.). *Didactique des langues-cultures: univers de croyance*. Paris. Le Manuscrit Université : 13-34.

Haţegan, I. 2006. *Ghid monografic. Bibliografia monografiilor bănăţene Guide monographique [La bibliographie des monographies banataises]*. Timişoara : Editura Banatul.

Heitmann, K. 1995. *Imaginea românilor în spaţiul lingvistic german [L'image des Roumains dans l'espace linguistique allemand]*. Bucureşti : Editura Univers.

Herring. S et al. 2005. « Conversations in blogosphere: An analysis "from the bottom-up" », *Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences* (HICSS'05). Los Alamitos: IEEE Press.

Hudelot, C. & M.T. Vasseur, 1997. « Peut-on se passer de la notion d'étayage dans l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? ». *CALaP15* : CNRS - Paris V.

------I------

Ilieşiu, N. 1943. *Timişoara. Monografie istorică [Timişoara. Monographie historique]*.

Ilie, M. 2005. *Elemente de pedagogie generală, teroria curriculum-ului şi teoria instruirii [Éléments de pédagogie générale, la théorie du curriculum et la théorie de l'instruction].*, Timişoara : Mirton.

Illich, I.1976. *After Deschooling, What?*. London: Writers and Readers Publishing Co-operative.

Illich, I. 1975. *Tools for Conviviality*. London: Fontana.

Illich, I.1973. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.

------J------

Jacobi, D. 2001. « Savoirs non formels ou apprentissages implicites », Recherches et communication, n° 15 : 169-184.

Jeffs, T. &, M. Smith. 1990.(dir.) *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.

Jeffs, T. 1979. *Young People and the Youth Service*. London: Routledge & Kegan Paul.

Jeffs, T. & M. Smith. (dir.). 1990. *Using Informal Education*. Milton Keynes: Open University Press.

------K------

Kennedy, G., Judd, T., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K. 2008. « First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? », *Australasian Journal of Educational Technology*. 24(1), 108-122.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

Kramsch, C. 2010. « Foreword ». *in* Aden, J & T. Grimshaw, H. Penz (dir.). 2010 : 11-13.

Kramsch, C. 2008. « Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence». *Apllied Linguistics* 29/4: 645-671.

Kramsch, C. & S. V. Steffensen. 2007. « Ecological perspectives on second language acquisition and socialization ». *in* Hornberger, N. & P. Duff (dir.). *Encyclopedia of language and education* (vol. 8): *Language and socialization*. Heidelberg: Springer Verlag : 17–28.

Kramsch, C. (dir.). 2002. *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.

Kramsch, C. 2005. « Post 9/11 : Foreign languages between knowledge and power », *Applied Linguistics* 26/4 : 545-567.

Kramsch, C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.

Kuenstler, P. (dir.). 1955. *Social Group Work in Britain.* London: Faber and Faber.

------L------

Larsen-Freeman, D. & L. Cameron (dir.). 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston. MA : Heinle/Thomson.

Larsen-Freeman, D. 2002. « Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective ». *in* Kramsch (dir.) : 33–46.

Larsen-Freeman, D. 1997. « Chaos/complexity science and second language acquisition ». *Applied Linguistics* 18.2 : 141–165.

Larsen-Freeman, D. & L. Cameron. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics.* Oxford : Oxford University Press.

Lave, J. 1993. « The practice of learning », *in* Chaiklin, S & J. Lave (dir.), *Understanding practice : perspectives on activity and context*. Cambridge : Cambridge University Press : 3-32.

Lave, J. 1991. « Situating learning in communities of practice », *in* Resnick, L. B., Levine, J.M. & S.D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association : 63-82.

Lave, J. 1988. *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.

Lewontin, R. 2000. *The Triple Helix: Gene, Organism and Environnement*. Boston MA : Harvard University Press.

Leather, J. & J. Van Dam (dir.). 2002. *Ecology of language acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Lindeman, E. 1926. « To discover the meaning of experience ». Survey, n° 55 : 545-546.

------M------

Maffesoli, M. 1993. *La Contemplation du Monde*. Paris. Grasset.

MacWhinney, B. 2006. « Emergentism – Use Often and With Care ». *Applied Linguistics* 27/4 : 729-740.

Mason, M. 2008. « What is complexity theory and what are its implications for educational change? ». *Educational Philosophy and Theory* 40 (1): 35-49.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud & M. Tardif. 2007. *Coordoner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes.* Bruxelles : Éditions de Boeck.

Manguenot, F. & F. Penilla. 2009. « Internet, tâches et vie réelle », *Le français dans le monde*, *Recherches et applications*, n°45. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : CLE International : 82-90.

Mangenot, F. & Penilla, F. (2009) Tâches, Internet et vie réelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, 82-90. Paris, CLE International

Proulx, S. 2006. « Les communautés virtuelles : ce qui fait lien », *in* Proulx, S., Poissant, L. & M. Sénécal (dir.) *Communautés virtuelles. Penser et agir en réseaux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Masciotra D., Roth, W.-M. & D.Morel. 2008. *Énaction. Apprendre et enseigner en situation.* Bruxelles : Éditions de Boeck Université.

McGiveney, V. 1999. *Informal Learning in the Community. A trigger for change and development.* Leicester : NIACE.

Morin, E. 2006. *La méthode 6. Éthique.* Paris. Seuil.

Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris. Seuil.

Monjo, R. 1998. « La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation ». Revue Française de pédagogie, n° 125 : 83-93.

Mondada, L. 2009. « La production de l'intelligibilité de l'action : une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe », *Éla*, n° 153 : 25-40.

Muntean, V.V. 1990. *Contribuţii la Istoria Banatului [Contributions à l'Histoire du Banat]*. Timişoara.

------N------

Neumann, V. 1997 *Identités multiples dans l'Europe des régions. L'interculturalité du Banat*. Timişoara : Hestia.

Norton, B. 1997. « Language, identity and the ownership of English ». *TESOL Quarterly* 31: 409-30.

Ning, H. & G. Hornby. 2010. « The effectiveness of cooperative learning in teaching English to Chinese tertiary learners », *Effective Education* 2:2, 99-116.

------O------

O'Malley, J.M & A.U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York : Newbury House/ Harper Collins.

Oxford, R. L. 1989. « Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training », *System*, vol. 17/2 : 235-247.

Oxford, R. L. & A.D. Cohen. 1992. « Language learning strategies : Crucial issues of concept and classification », *Applied Languge Learning*, vol 3/1-2 : 1-35.

------P------

Pallotti, G. 2007. « An Operational Definition of the Emergence Criterion », *Applied Linguistics* 28/3 : 361-382.

Pain, A. 1990. *Éducation informelle, les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Pain, A. 1989. « Place de l'éducation informelle dans l'action éducative », *Formation continue et développement des organisations*, n° 81 : 65-72.

Perrégaux, C. 2004. « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères,* n° 29 : 41-49.

Peters, M.A. 2008. « Editorial: Complexity and knowledge systems », *Educational Philosophy and Theory* 40 (1): 1-3.

Pekarek Doehler, S. & P. Martinez. 2000. «Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique… : un état des lieux », *Notions en questions,* n°4 : 191-207.

Plantin, C., Doury, M. & V. Traverso (dir.) 2000. *Les émotions dans les interactions.* Lyon :

PUL/ARCI.

Poizat, D. 2003. *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.

Polly, D. 2007. « Blogs : Turning Technology-driven Social Fads into an Educational Tool », *VSTE Journal*. Volume 21, n°4 : 1-4.

Puren, C. (dir.) 2005. *Interdidacticité et interculturalité*. ELA 140.

------R------

Ryan, R. M. & E.L. Deci. 2000. « **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions** »**,** *Contemporary Educational Psychology.* 25 : 54-67.

Ryan, R.M. 1995. « Psychological needs and the facilitation of integrative processes. Journal of Personality, 63, 397-427.

Reed, E.S. 1988. *James J. Gibson and the psychology of perception*. New Haven, CT: Yale University Press.

Reber, A. S. 1993. *Implicit Learning and Tacit Knowledge. An essay on the cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press.

Reimer, E. 1971. *School is Dead. An essay on alternatives in education*. Harmondsworth: Penguin.

Reuter Y. (dir.) 2007. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck Université.

Richardson, W. 2006. *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.

Riel, M. & L.Polin. 2004. *Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments*. Massachusetts : Cambridge University Press

Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford : Oxford University Press.

Rogoff B. *et al* 2006. « Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices », *in* Grusec, J. & P. Hastings (dir.) *Handbook of Socialization*. New York : Guilford.

Rogoff, B. 1993. « Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity », *in* Wozniak, R.H. & K.W. Fischer (dir.) *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ. Erlbaum : 121-153.

Rogoff, B. 1999. *Apprenticeship in Thinking : Cognitive Development in Social Context*. Oxford : Oxford University Press.

Roulet, E. 1985. « De la conversation comme négociation », *Le Français Aujourd'hui*, n° 71 : 6-13.

Ryan, A. 1995. *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: W. W. Norton.

------S------

Sarfati, G.-E. 2007. *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.

Scardamalia, M. & C. Bereiter. 2003. « Knowledge Building », *in Encyclopedia of Education*. New York. MacMillan Reference : 1370-1373.

Scardamalia, M., & C. Bereiter. 1996. « Adaptation and understanding: A case for new cultures of schooling », *in* Vosniadou, S., DeCorte, E., Glaser, R. & H. Mandl (dir.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments.* Mahwah. NJ. Erlbaum : 149-163.

Scardamalia, M., & C. Bereiter. 1991. « Higher levels of agency for children in knowledge-building: A challenge for the design of new knowledge media », *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1) : 37-68.

Schmidt, R. 1994. « Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics » , *AILA Review*, vol.11: 11-16.

Schunk, D.H. & J.L. Meece. 2005. « Self-efficacy Development in Adolescences », *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* : 71-96.

Schugurensky, D. 2000. *The Forms of Informal Learning : Towards a Conceptualization of the Field : New Approaches to Lifelong Learning*. Working Paper n°19. Toronto: University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Schugurensky, D. 2006. « This is our school of citizenship: informal learning in local democracy » *in* Z. Bekerman,. Burbules, N. C. & D. Silberman-Keller : 163-182.

Semal-Lebleu, A. 2006. « Quelles finalités pour l'enseignement des langues vivantes ? Plaidoyer pour une éducation au plurilinguisme », *Langues Modernes*, n° 1 : 23-28.

Smith, L. G. & J. K. Smith. 1994a. *Lives in Education*. New York: St. Martin's Press.

Smith, M. K. 1994b. *Local Education. Community, conversation, action*. Buckingham: Open University Press.

Smith, M. 1988. *Developing Youth Work. Informal education, mutual aid and popular practice*. Milton Keynes: Open University Press.

Surowecki, J. 2008 (éd.fr.) *La Sagesse des foules*. Paris : JC Lattès.

------T------

Tapscott, D.1998. Growing up Digital: The Rise of the Net Generation. New York : McGraw - Hill.

Taylor, P. 1993. *The Texts of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.

Traverso, V. 2009. *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.

Traverso, V. 1996. *La conversation familière*. Lyon : PUL.

Tough, A. 2002. *The Iceberg of Informal Learning: New Approaches to Lifelong Learning.* Working Paper n° 49. University of Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

Tucker, M & K. Hirsch-Pasek. 1993. "Systems and language: Implications for acquisition" in B. Smith and E. Thelen (eds.): A Dynamical Systems Approach to Development. Cambridge MA: Mit Press.

Tudge, J.R.H & P.A. Winterhoff. 1993. « Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development », Human Development, 36 : 61-81.

------U------

Ungureanu, D. 2001. *Teoria şi practica evaluării în educaţie [La théorie et la pratique de l'évaluation dans l'éducation]*. Timişoara : Editura Mirton.

Ungureanu, D. 2000. *Educatia integrata si scoala inclusiva [L'éducation intégrée et l'école inclusive]*. Timisoara : Editura de Vest.

Ungureanu, D., Palos, R & S. Sava. (dir.). 2007. *Educaţia adulţilor – Baze teoretice si repere practice [L'éducation des adultes – Bases théoriques et repères pratiques]*. Iaşi: Editura Polirom.

Urry, J. 2007. *Mobilities*. London: Sage

------V------

Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. New York. Kluwer Academic Publisher.

Van Lier, L. 1998. « The Relationship between Consciousness, Interaction and Language Learning ». *in Language Awareness*. vol.7. n° 2&3 : 128-145.

Van Lier, L. 1984. « Analysing interaction in second language classrooms », *ELT Journal*, vol. 38/3 : 160-169.

Vasseur, M.-T. 1999. « Dialogues, soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée », *Langages*, 134 : 85-100.

Vasseur, M.-T. 2005. *Rencontres de langues – Question(s) d'interaction*. Paris : Ed. Didier.

Varela, F., Rosch, E. & E.Thompson.1993. *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine.* Paris: Seuil.

Văideanu, G. 1988. *Educaţiia la frontiera dintre milenii [L'éducation à la frontière des*

millénaires]. Bucureşti : Editura Politică.

Vincent, G. 2004. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon: PUL.

Vincent, G. 1980. *L'école primaire française: étude sociologique.* Lyon : PUL.

Vincent, G. 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

Vion, R. 1992. *La Communication verbale*. Paris : Hachette.

Vultur, S. (dir.) 2008. « Orăşele cu tradiţie interculturală din Banat: Oraviţa [Les villes de Banat à tradition interculturelle : Oraviţa] », *in* Vultur, S. (dir.)Le Banat de dans le mémoire, Timişoara. Editura Marineasa : 174-205.

Vultur, S. (dir.) 2000. *Germanii din Banat [Les Allemands du Banat]*. Bucureşti : Editura Paideia.

Vygotski, L. 1935/1985. *Pensée et langage* (trad. de F. Sève). Paris, Messidor/ Ed. Sociales Plurilinguisme.

------W------

Weaver, S.J. & A.D. Cohen. 1994. « Making learning strategy instrcution a reality in the foreign language curriculum », *in* Klee, C. (dir.), *Faces in a Crowd: The individual learner in multisection courses*. Boston. Heinle & Heinle : 285-323.

Welsch, W. 1999. « Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today » in Featherstone, M. & S. Lash (dir.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London. Sage: 194-213.

Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wenger, E. 2005. *La théorie des communautés de pratique.* Québec: les Presses de l'Université Laval.

Williams, M. 1994. « Motivation in foreign and second language learning : An interactive perspective », *Educational and Child Psychology* 11: 77-84.

Wigfield, A. & J. S. Eccles. 2000. « Expectancy – Value Theory of Achievement Motivation », *Contemporary Educational Psychology* 25 : 68–81.

Winkin, Y. (dir.) 1981. *La Nouvelle Communication*. Paris : Seuil.

Wood, D., Bruner, J.S. & G. Ross. 1976. « The role of tutoring in problem solving ». *in Journal of Child Pyschology and Psychiatry* n°17 : 89-100.

------Z------

Zaffran, J. 2000. *Les collégiens, l'école et le temps libre*. Paris : Syros.

Zarate, G. , Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & H. Penz. 2004. *Cultural mediation in language*

learning and teaching. Strasbourg : Council of Europe.

Zarate, G. 1998. « D'une culture à d'autres ; critères pour évaluer la structure d'un capital plurilingue » *in* Billiez, J. et D.L. Simon, (dir.). *Alternances des langues : enjeux socioculturels et identitaires*, LIDIL : 141-151.

Zarate, G. 2000. « Constitution d'un capital plurilingue et économie d'une identité pluriculturelle : deux études de cas », *Mélanges. CRAPEL*, n°25 : 75-89.

SITOGRAPHIE

Amir, Z. K.Ismail & S.Hussin. 2011. « Blogs in Language Learning : Maximizing Students' Collaborative Writing », *Procedia Social and Behavioral Sciences 18* : 537-543. http://smk.ukm.my/epenerbitan/fail2.cfm?idpnbtn=TSK2011660. (Consulté : le 09.06.2012).

BANATerra, une éncyclopédie progressive du Banat. http://www.banaterra.eu/. (Consulté : le 05.08.2012).

Beacco, J.-C. 2005. « Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue ». <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Beacco_FR.pdf. (Consulté : le 21.02.2011).

Beacco, J.-C. 2007. *Relancer l'éducation multilingue pour l'Europe. Rapport Final.* http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/report/beaco_fr.pdf. (Consulté : le 05.06.2011).

Blood, R. « Weblogs: A History and Perspective », *Rebecca's Pocket*. http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html. (Consulté : le 28.08.2012).

Bô, D. 2009. *Pour des études marketing vivantes.* http://www.qualiquanti.com. (Consulté : le 13.04.2012).

Bourdet, J.-F. **& P.** Teutsch. 2012. « Réseaux sociaux en ligne et espace distancié d'apprentissage – Quelle transférabilité ? », *Alsic*. http://alsic.revues.org/2500. (Consulté : le 11.09.2012).

Byrne, M. 1997. « Complexity theory and social research » *in* Social Research Update. Quarterly by the Department of Sociology. University of Surrey : Guildford, UK. http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU18.html. (Consulté : le 23.05.2012).

Chamot, A.U. 2004. « Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching », *Electronic Journal of Foreign Language Teaching,* vol 1, n° 1 : 14-26. http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf. (Consulté : le 03.05.2012).

Cicurel, F. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », AILE n°16. http://aile.revues.org/801. (Consulté : le 23.01.2012).

Cohen, A.D. 1996. « Second Language Learning and Use Strategies : Clarifying the Issues ». http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/sbiclarify.pdf. (Consulté : le 27.03.2012).

Comunicat de presă privind rezultatele provizorii ale recensământului populaţiei şi locuinţelor – 2011. [Communiqué de presse concernant les résultats provisoires du recensement de la population et des logements.2011]. 2012. http://www.insse.ro/cms/files%5Cstatistici%5Ccomunicate%5Calte%5C2012%5CComunicat%20DATE%20PROVIZORII%20RPL%202011.pdf. (Consulté : le 16.09.2012).

Dalsgaard C. 2009. « From Transmission to Dialogue: Personalized and Social Knowledge Media », *MedieKultur: Journal of Media and Communication Research, Special Issue on Mediated Learning/Learning Media*, Vol46: 18-33. http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/mediekultur/article/view/1333. (Consulté : le 22.09.2012).

Dewey, J.1897. « My Pedagogic Creed ». *in* School Journal. vol.54 : 77-80. http://dewey.pragmatism.org/creed.htm. (Consulté : le 09.06.2012).

Dillenbourg, P., Poirier,C. & L.Carles. 2003. « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? » Montréal : Presses de l'Université de Québec. http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf. (Consulté : le 17.09.2012).

Eccles, J & A. Wigfield. 2000. « Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation », Contemporary Educational Psychology 25 **:** 68–81 http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/wigfield_eccles00.pdf. (Consulté : le 06.01.2012).

Eide Neurolearning Blog (2 Mars, 2005). http://eideneurolearningblog.blogspot.ro/2005/03/brain-of-blogger.html. (Consulté : le 09.06.2012).

Hismanoglu, M. 2000. « Language learning strategies in foreign language learning and teaching », The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 8. http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html.

Jeannot, L. & T. Chanier. 2008. « Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone », *Alsic* vol. 11, n° 2/2008. http://alsic.revues.org/879. (Consulté : le 28.05.2012).

Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels. 2009. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_fr.pdf. (Consulté : le 30.07.2012).

Mondada, L & S. D. Pekarek. 2000, « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. http://aile.revues.org/document947.html. (Consulté : le 11.11.2011).

Musset, M. & R. Thibert. 2009. « Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école ? Une question renouvellée », Service de Veille scientifique et tehnologique, n° 48. http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/48-octobre-2009.pdf. (Consulté : le 23.11.2011).

Oblinger, D.G. & J.L. Oblinger (dir.) 2005. Educating the Net Generation. http://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation. (Consulté : le 29.02.2012).

Prensky, M. 2001. « Digital natives, digital immigrants », in The Horizon Report. NCB University Press, vol.9, no.5. http://pre2005.flexiblelearning.net.au/projects/resources/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf . (Consulté : le 16.01.2012).

Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. & B. Hoogveld. 2010. *The Future of Learning: Preparing for Change*. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC66836.pdf. (Consulté : le 07.01.2012).

Reisz, R. *Carte de statistica [Livre de statistique]*. http://www.scribd.com/doc/78135988/58090697-Carte-de-Statistica-1. (Consulté : le 06.12.2011).

România în cifre. Breviar statistic. [La Roumanie dans les chiffres. Bréviaire statistique] 2012. http://www.insse.ro/cms/files/publicatii/Romania%20in%20cifre_%202012.pdf. (Consulté : le 17.09.2012).

Smith, M. K. (1999, 2008) « Informal learning », *in The encyclopaedia of informal education. http://www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm.*

Smith, M. K. 1997-2011. « Ivan Illich: deschooling, conviviality and the possibilities for informal education and lifelong learning ». http://www.infed.org/thinkers/et-illic.htm. (Consulté : le 09.07.2012).

Sockett, G. 2012. « Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais », *Alsic* Vol. 15, n° 2. http://alsic.revues.org/2505.

Stratégies pour l'apprentissage d'une langue étrangère.
http://flenet.unileon.es/methodologies.htm#strategiesLL. (Consulté : le 27.11.2011).

Tan, Y.H., Ow, E.G.J., & J.M.P.Y. Ho. 2005. Weblogs in Education – A Literature Review. http://edublog.net/files/docs/weblogs_in_education.pdf. (Consulté : le 13.02.2012).

The encyclopaedia of informal education. http://www.infed.org. (Consulté : le 13.08.2012).

Tisseron, S. 2012. « Les quatre grands bouleversements du numérique ».
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/07/16072012Article634780167784173220.aspx. (Consulté : le 24.07.2012).

Van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, F., Potolia, A. & K. Zourou. 2010. *Apprentissage des langues : ressources et réseaux*. Étude du consortium « Language learning and social media : 6 key dialogues ».
http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/aprentissage%20des%20langues%20ressources%20et%20reseaux%20DEF.pdf. (Consulté : le 22.09. 2011).

Validation de l'apprentissage non formel et informel.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_fr.htm
(Consulté : le 06.12. 2011).

Waldman, M. & A. Newberg. 2012. « The 8 Key Elements of Highly Effective Speech ». http://www.psychologytoday.com/blog/words-can-change-your-brain/201207/the-8-key-elements-highly-effective-speech.
(Consulté : le 06.12. 2011).

Wenger, E. (2007) « Communities of practice. A brief introduction ». http://www.ewenger.com/theory/. (Consulté : le 16.08. 2011).

TABLE DES ANNEXES

1. **Annexe 1** : Répartition de la population roumaine
2. **Annexe 2** : Extraits de la Constitution de la Roumanie (version roumaine)
3. **Annexe 3** : Extraits de la Constitution de la Roumanie (version française)
4. **Annexe 4** : Extraits de la présentation des programmes scolaires pour collège, anglais – 1ère langue vivante (version roumaine)
5. **Annexe 5** : Extraits de la présentation des programmes scolaires pour collège, anglais – 1ère langue vivante (version française)
6. **Annexe 6** : Questionnaire adressé aux élèves
7. **Annexe 7** : Questionnaire adressé aux enseignants
8. **Annexe 8** : Résultats statistiques Q20 (questionnaire des enseignants)
9. **Annexe 9** : Résultats statistiques Q20B (questionnaire des enseignants)
10. **Annexe 10** : Résultats statistiques Q21 (questionnaire des enseignants)
11. **Annexe 11** : Guide d'entretien
12. **Annexe 12** : Transcriptions des entretiens des élèves de 6e
    - 12.1 Ana
    - 12.2 Andrei
    - 12.3 Robert
    - 12.4 Debora
    - 12.5 Iasmina
13. **Annexe 13** : Transcriptions des entretiens des élèves de 3e
    - 13.1 Zolti
    - 13.2 Estera
    - 13.3 Tobias
    - 13.4 Andreea
    - 13.5 Rebecca
14. **Annexe 14**: Grille de codage des entretiens

15. **Annexe 15**. Grilles d'analyse des entretiens

    15.1 Ana

    15.2 Andrei

    15.3 Robert

    15.4 Debora

    15.5 Iasmina

    15.6 Zolti

    15.7 Estera

    15.8 Tobias

    15.9 Andreea

    15.10 Rebeca

16. **Annexe 16 :** Entretien collectif (EC)

17. **Annexe 17 :** Captures d'écran des publications du blog

18. **Annexe 18 :** Système de transcription des séquences du blog

19. **Annexe 19 :** Transcriptions des séquences du travail du blog

    19.1 Séquence 1 (S1)

    19.2 Séquence 2 (S2)

    19.3 Séquence 3 (S3)

    19.4 Séquence 4 (S4)

    19.5 Séquence 5 (S5)

20. **Annexe 20 :** Entretiens individuels d'auto-confrontation (AC)

    20.1 AC1
    20.2 AC2
    20.3 AC3
    20.4 AC4
    20.5 AC5
    20.6 AC6
    20.7 AC7
    20.8 AC8

21. **Annexe 21 :** DVD avec les entretiens d'élèves en original et les extraits des séquences video du blog

ANNEXES

Annexe 1 Répartition linguistique de la population roumaine

Source : http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/europe/roumanie.htm (consulté 07.09.2012)

Origine ethnique (recensement 2002)	Langue maternelle	Groupe linguistique	Population	
Roumains	roumain	langue romane	19 741 356	91 %
Hongrois	hongrois	langue ouralienne	1 447 544	6,7 %
Tsiganes	tsigane (romani)	langue indo-iranienne	241 617	1,1 %
Ukrainiens	ukrainien	langue slave	57 593	0,3 %
Allemands	allemand	langue germanique	45 129	0,2 %
Russes lipovènes	russe	langue slave	29 890	0,1 %
Turcs	turc	langue altaïque (turcique)	26 714	0,1 %
Serbes	serbe	langue slave	20 377	0,1 %
Tatars	tatar	langue altaïque (turcique)	21 482	0,1 %
Slovaques	slovaque	langue slave	16 108	0,0 %
Bulgares	bulgare	langue slave	6 747	0,0 %
Croates	croate	langue slave	6 355	0,0 %
Grecs	grec	langue grecque	4 146	0,0 %
Tchèques	tchèque	langue slave	3 339	0,0 %
Juifs	roumain	langue romane	1 100	0,0 %
Polonais	polonais	langue slave	2 755	0,0 %
Italien	italien	langue romane	2 563	0,0 %
Chinois	mandarin	langue sino-tibétaine	2 300	0,0 %
Arméniens	arménien	isolat indo-européen	762	0,0 %
Macédoniens	macédonien	langue slave	588	0,0 %
Albanais	albanais	isolat indo-européen	484	0,0 %
Krasovaniens	krasovanien	langue slave	269	0,0 %
Ruthènes	ruthène	langue slave	169	0,0 %
Slovènes	slovène	langue slave	71	0,0 %
Gagaouzes	gagaouze	langue turcique	30	0,0 %
Autres nationalités	----------	----------	**11 348**	0,1 %
Origine non déclarée	----------	----------	**5 345**	0,0 %
Total = 24 258 810				

Annexe 2 : Extraits de la Constitution de la Roumanie (version roumaine)

CONSTITUŢIA ROMÂNIEI[250]

TITLUL I
Principii generale

ARTICOLUL 13 - Limba oficială
În România, limba oficială este limba română.
ARTICOLUL 6 - Dreptul la identitate
(1) Statul recunoaşte şi garantează persoanelor aparţinând minorităţilor naţionale dreptul la păstrarea, la dezvoltarea şi la exprimarea identităţii lor etnice, culturale, lingvistice şi religioase.
(2) Măsurile de protecţie luate de stat pentru păstrarea, dezvoltarea şi exprimarea identităţii persoanelor aparţinând minorităţilor naţionale trebuie să fie conforme cu principiile de egalitate şi de nediscriminare în raport cu ceilalţi cetăţeni români.

ARTICOLUL 32 - Dreptul la învăţătură

(1) Dreptul la învăţătură este asigurat prin invăţământul general obligatoriu, prin învăţământul liceal şi prin cel profesional, prin învăţământul superior, precum şi prin alte forme de instrucţie şi de perfecţionare.

(2) Învăţământul de toate gradele se desfăşoară în limba română. În condiţiile legii, învăţământul se poate desfăşura şi într-o limbă de circulaţie internaţională.

(3) Dreptul persoanelor aparţinând minorităţilor naţionale de a învăţa limba lor maternă şi dreptul de a putea fi instruite în această limbă sunt garantate; modalităţile de exercitare a acestor drepturi se stabilesc prin lege.

(4) Învăţământul de stat este gratuit, potrivit legii. Statul acordă burse sociale de studii copiilor şi tinerilor proveniţi din familii defavorizate şăi celor instituţionalizaţi, în condiţiile legii.

(5) Învăţământul de toate gradele se desfăşoară în unităţi de stat, particulare şi confesionale, în condiţiile legii.

(6) Autonomia universitară este garantată.

(7) Statul asigură libertatea învăţământului religios, potrivit cerinţelor specifice fiecărui cult. În şcolile de stat, învăţământul religios este organizat şi garantat prin lege.

[250] Le texte complet en roumain peut être consulté à partir de la page http://www.cdep.ro/pls/dic/site.page?id=339.

Annexe 3 : Extraits de la Constitution de la Roumanie (version française)

CONSTITUTION DE LA ROUMANIE[251]

TITRE Ier - Principes généraux

La langue officielle
ARTICLE 13
En Roumanie, la langue officielle est la langue roumaine.
Le droit à l'identité
ARTICLE 6
(1) L'Etat reconnaît et garantit aux personnes appartenant aux minorités nationales le droit de conserver, de développer et d'exprimer leur identité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse.

(2) Les mesures de protection prises par l'Etat pour la conservation, le développement et l'expression de l'identité des personnes appartenant aux minorités nationales, doivent être conformes aux principes d'égalité et de non-discrimination par rapport aux autres citoyens roumains.

Le droit à l'instruction
ARTICLE 32
(1) Le droit à l'instruction est assuré par l'enseignement général obligatoire, par l'enseignement secondaire et par l'enseignement professionnel, par l'enseignement supérieur, ainsi que par d'autres formes d'instruction et de perfectionnement.
(2) L'enseignement de tous les degrés est dispensé en roumain. Dans les conditions prévues par la loi, l'enseignement peut être dispensé dans une langue de communication internationale.
(3) Le droit des personnes appartenant aux minorités nationales d'apprendre leur langue maternelle et le droit de pouvoir être instruites dans cette langue sont garantis; les modalités de l'exercice de ces droits sont déterminées par la loi.
(4) L'enseignement public est gratuit, conformément à la loi. L'Etat accorde des bourses sociales d'études aux enfants et aux jeunes provenant des familles démunies et à ceux institutionnalisés, dans les conditions établies par la loi.
(5) L'enseignement de tous les degrés se déroule dans les institutions de l'Etat, privées et confessionnelles, dans les conditions prévues par la loi.
(6) L'autonomie universitaire est garantie.
(7) L'Etat assure la liberté de l'enseignement religieux, conformément aux nécessités spécifiques de chaque culte. Dans les écoles publiques, l'enseignement religieux est organisé et garanti par la loi.

[251] Traduction fournie par le site du Parlement de la Roumanie, texte intégral consultable à partir de la page : < http://www.cdep.ro/pls/dic/site.page?id=372>. Le texte a été modifié et complété par la Loi de révision de *la Constitution de la Roumanie* n° 429/2003, publiée au Moniteur officiel de la *Roumanie.*

Annexe 4 : Extraits de la présentation des programmes scolaires pour collège, anglais – 1ère langue vivante (version roumaine)

Notă de prezentare

Actualele programe şcolare au fost elaborate din perspectiva trecerii de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective- elaborat şi implementat în sistemul românesc de învăţământ la mijlocul anilor ‘ 90- la modelul centrat pe competenţe. Adoptarea noului model de proiectare curriculară este determinată, pe de o parte, de nevoia de a realiza actualizarea formatului şi unitatea concentraţiei programelor şcolare la nivelul ciclurilor de învăţământ gimnazial şi liceal. Pe de altă parte, acest demers asigură corelarea cu modelele curriculare actuale, centrate pe rezultate explicite şi evaluabile ale învăţării.

În acest sens, *Recomandarea Parlamentului European şi a Consiliului Uniunii Europene privind competenţele - cheie din perspectiva învăţării pe parcursul întregii vieţi* (2006/962/EC) conturează, pentru absolvenţii învăţământului obligatoriu,” un profil de formare european” structurat pe domenii de competenţă-cheie: **Comunicarea în limba maternă, Comunicarea în limbi străine, Competenţe matematice şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii, Competenţa digitală, A învăţa să înveţi, Competenţe sociale şi civice, Iniţiativă şi antreprenoriat, Sensibilizare şi exprimare culturală.** Competenţele sunt definite ca ansambluri de cunoştinţe, deprinderi şi atitudini care urmează să fie formate până la finele şcolarităţii obligatorii, de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru cetăţenia activă, pentru incluziune socială şi pentru angajare pe piaţa muncii. Structurarea acestor competenţe- cheie se realizează la intersecţia mai multor paradigm educaţionale şi vizează atât unele domenii “academice”, precum şi aspecte inter- şi transdisciplinare, metacognitive, realizabile prin efortul mai multor arii curriculare.

Al doilea domeniu al competenţelor cheie îl reprezintă **comunicarea intr-o limbă străină** . Aceasta include aceleaşi competenţe generale ca şi comunicarea în limba maternă: se bazează pe abilitatea de a înţelege , de a exprima şi de a interpreta gânduri, sentimente şi fapte, atât pe cale orală cât şi în scris (ascultare, vorbire, citire şi scriere) într-o gamă potrivită de contexte sociale – la serviciu, acasă, în educaţie şi instruire – conform cu dorinţele sau nevoile individului. Comunicarea într-o limbă străină de asemenea apelează la abilităţi de mediere şi înţelegere culturală. Nivelul performanţei va varia între cele patru dimensiuni , între diferitele limbi şi conform cu moştenirea şi cadrul lingvistic al individului

Programa şcolară pentru disciplina **limba engleză** vizează cu prioritate valorizarea competenţelor- cheie care se adresează direct domeniului specific de cunoaştere academică (**Comunicarea în limba engleză**receptarea mesajelor orale, producerea mesajelor orale, receptare mesajelor scrise, producerea mesajelor scrise şi **sensibilizarea şi exprimarea culturală/valori şi atitudini**), precum şi asigurarea transferabilităţii tuturor celorlalte competenţe cheie, prin deschiderea către abordări inter- şi transdisciplinare în interiorul ariei curriculare (**Competenţe sociale şi civice, Competenţa digitală, A învăţa să înveţi).**

Forma actuală a programei şcolare pentru disciplina limba engleză reprezintă o etapă tranzitorie către un demers viitor de proiectare unitară şi coerentă pe parcursul întregului învăţământ preuniversitar, care va avea la bază definirea profilului de formare al absolventului şi elaborarea unui nou cadru de referinţă unitar al curriculum- ului şcolar românesc.

Elaborarea programei de limba engleză pentru clasele aV-a-a-VIII-a porneşte de la următoarele premise:

- menţinerea structurii şi alocărilor orare din actualul plan-cadru de învăţământ ;
- proiectarea curriculară centrată pe competenţe şi dezvoltarea unei strategii didactice care să urmărească formarea acestor competenţe;
- proiectarea unui set unitar de competenţe generale şi specifice pentru toate limbile moderne studiate în şcoala românească, din perspectiva modelului comunicativ-funcţional de predare / învăţare a acestora;
- corelarea competenţelor specifice cu o serie de forme de prezentare a conţinuturilor;
- proiectarea conţinuturilor predării în funcţie de nevoile de comunicare ale celui care învaţă;
- posibilitatea ca unei competenţe specifice să îi corespundă mai multe conţinuturi;
- corelarea treptată, chiar de la începutul studierii limbii engleze, la nivelurile de performanţă prevăzute de *Cadrul European Comun de Referinţă;*
-asigurarea continuităţii şi a progresiei de la o clasă la alta, ţinând cont de competenţele care se formează la elevi;
- asigurarea unui demers didactic personalizat, instrumentul acestuia fiind unitatea de învăţare;
- necesităţile de comunicare ale elevilor în contextul realităţii lor imediate-folosirea telefonului celular, completarea unui C.V., întocmirea unui e-mail. Astfel, au fost propuse pentru studiu, texte autentice şi sarcini de lucru autentice, care să reflecte situaţiile tipice de comunicare şi documentare din realitatea contemporană;
- programa şcolară este un document de referinţă, în sensul că stabileşte competenţele care urmează să fie formate prin intermediul activităţii didactice şi cu ajutorul conţinuturilor.

Având în vedere plaja orară (2-3 ore) prevăzută în planul cadru pentru limba modernă 1, programa conţine:

- notă de prezentare, în care se va descrie specificul disciplinei, statutul şi locul acesteia în planurile-cadru de învăţământ, organizarea corespunzătoare a ofertei curriculare (curriculum nucleu şi, după caz, curriculum nucleu extins), modalitatea prin care se face delimitarea acestora în textul programei, componentele structurale ale programei şi definirea acestora;

- competenţele generale ale disciplinei pentru învăţământul primar/ gimnazial;

- valorile şi atitudinile vizate prin studiul disciplinei, pe parcursul învăţământului primar/ gimnazial;

- competenţele specifice corelate cu **forme de prezentare a conţinuturilor**, specificate pe clase/ ani de studiu;

- conţinuturile învăţării (teme, funcţii comunicative/ acte de vorbire şi elemente de construcţie a comunicării), specificate pe clase/ ani de studiu;

- conţinuturi la decizia şcolii (marcate în text prin asterisc): obligatorii numai în situaţia când, la o anumită clasă, se optează pentru curriculum extins (3 ore pe săptămână);

- sugestii metodologice care ghidează demersul de proiectare didactică şi recomandă tipuri de activităţi şi exerciţii, în funcţie de competenţele, valorile şi atitudinile vizate şi de clasa/ nivelul de studiu de studiu.

La finele învăţământului gimnazial, elevii vor atinge un nivel comparabil cu nivelul A2 din *Cadrul European Comun de Referinţă*.

În situaţia în care nivelul clasei de elevi şi interesele de învăţare ale acestora permit şi abordarea unor conţinuturi şi aplicaţii din manual, care nu se regăsesc în ceea ce prevede programa şcolară ca fiind obligatorii, profesorul va evidenţia în planificare caracterul lor facultativ şi nu le va include în probele de evaluare sumativă.

Competenţe Generale

Receptarea mesajelor orale
Producerea mesajelor orale
Receptarea mesajelor scrise
Producerea mesajelor scrise

Valori Şi Atitudini

- Manifestarea flexibilităţii în cadrul schimbului de idei şi în cadrul lucrului în echipă în diferite situaţii de comunicare;
- Disponibilitarea pentru acceptarea diferenţelor şi pentru manifestarea toleranţei prin abordarea critică a diverselor stereotipuri culturale;
- Dezvoltarea interesului pentru descoperirea unor aspect socio – culturale şi profesionale specific, prin receptarea unei varietăţi de texte în limba engleză;
- Manifestarea curiozităţii pentru descoperirea unor aspect legate de viaţa copiilor din alte spaţii culturale
- Conştientizarea importanţei cunoaşterii unor aspecte geografice specific spaţiului anglo – saxon;
- Manifestarea curiozităţii faţă de tradiţiile şi obiceiurile specific spaţiului de cultura şi civilizaţie anglo – saxon;
- Manifestarea interesului pentru cunoaşterea unor aspect semnificative ale spaţiului cultural anglo – saxon;
- Facilitarea înţelegerii lumii şi găsirea unor modalităţi de a contribui la îmbunătăţirea ei;
- Formarea unor atitudini şi concepţii care să dezvolte respectful de sine;
- Formarea unei atitudini pozitive privind propia dezvoltare fizică, emoţională, estetică, spirituală, intelectuală, morală şi socială;
- Dezvoltarea respectului faţă de cei din jur, demonstrate prin grija faţă de bunăstarea şi sănătatea lor;
- Formarea unor atitudini constructive care să resolve conflictele dintre indivizi;
- Dezvoltarea unei responsabilităţi civice şi sociale faţă de bunul comun, faţă de propietate, şi diversitatea culturală;
- Formarea simţului de răspundere pentru păstrarea mediului natural şi cultural.

Annexe 5 : Extraits de la présentation des programmes scolaires pour collège, anglais – 1ère langue vivante (française)

Note de présentation

Les programmes d'études actuels ont été élaborés dans la perspective du transfert du modèle de projection curriculaire centré sur des objectifs – élaboré et implémenté dans le système d'éducation roumain au milieu des années '90 – au modèle centré sur des compétences. L'adoption du nouvel modèle de projection curriculaire est déterminée, d'un côté, par le besoin d'actualiser le format et l'unité de la concentration des programmes d'études au niveau des cycles d'éducation secondaire. D'autre côté cette démarche assure la corrélation avec les modèles curriculaires actuels, centrés sur des résultats explicites et évaluables de l'apprentissage.

Dans ce sens, *La Recommandation du Parlement Européen et du Conseil de L'Union Européenne regardant les compétences-clé de la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie* (2006/962/EC) forme, pour les diplômés de l'éducation obligatoire, « un profil européen de formation » structuré sur des domaines de compétence-clé : **Communication dans la langue maternelle, Communication dans les langues étrangères, Compétences mathématiques et compétences fondamentales en sciences et technologies, Compétence digitale, Apprendre à apprendre, Compétences sociales et civiques, Initiative et entreprenariat, Sensibilisation et expression culturelle.** Les compétences sont définies comme des ensembles de savoirs, habitudes et attitudes qui vont être formés à la fin de l'éducation obligatoire, dont chaque individu a besoin pour l'accomplissement et développement personnel, pour la citoyenneté active, pour l'inclusion sociale et l'emploi sur le marché de travail. La structuration de ces compétences-clé se réalise au croisement des plusieurs paradigmes éducationnelles et vise des domaines « académiques » et aussi des aspects inter- et transdisciplinaires, métacognitifs, réalisables par l'effort de plusieurs domaines curriculaires.

Le second domaine des compétences-clé est représenté par la communication dans une langue étrangère. Celle-ci inclue les mêmes compétences générales que la communication dans la langue maternelle : elle se base sur la capacité de comprendre, d'exprimer et d'interpréter des pensés, des sentiments et des faits même à l'oral qu'à l'écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans une gamme appropriée de contextes sociales – au travail, à la maison, dans l'éducation et l'instruction – conformément aux désirs ou besoins de l'individu. Au même temps la communication dans une langue étrangère fait appel aux capacités de médiation et compréhension culturelle. Le niveau de la performance va varier entre les quatre dimensions, entre les différentes langues et conformément à l'héritage et au cadre linguistique de l'individu.

Le programme d'études pour la **langue anglaise** vise prioritairement la valorisation des compétences-clé qui s'adressent directement au domaine spécifique de connaissance académique (**Communication dans l'anglais**, réception des messages oraux, production des messages oraux, réception des messages écrites, production des messages écrites et **sensibilisation et expression culturelle/valeurs et attitudes**), et aussi à l'assurance de la transférabilité des autres compétences-clé en s'ouvrant vers des approches inter- et transdisciplinaires à l'intérieur du domaine curriculaire (**Compétences sociales et civiques, Compétence digitale, Apprendre à apprendre**).

La forme actuelle du programme d'études pour la discipline langue anglaise représente une étape transitoire vers une démarche future de projection unitaire et cohérente tout au long de l'éducation pré-universitaire, qui aura à la base la définition du profil de formation du diplômé et

l'élaboration d'un nouveau cadre de référence unitaire du programme d'études roumain.

L'élaboration du programme d'études de langue anglaise pour les Ve-VIIIe classes part des prémisses suivantes :

- maintenance de la structure et des allocations horaires dans le plan-cadre d'éducation actuelle ;
- projection curriculaire centrée sur des compétences et développement d'une stratégie didactique qui suive la formation de ces compétences ;
- projection d'un set unitaire de compétences générales et spécifiques pour toutes les langues étrangères étudiées dans le système d'éducation roumain, de la perspective du modèle communicatif-fonctionnel d'enseignement/apprentissage ;
- corrélation des compétences spécifiques avec une série de formes de présentation des contenus ;
- projection des contenus d'enseignement en fonction des besoins de communication de l'apprenant ;
- possibilité qu'à une compétence spécifique corresponde plusieurs contenus ;
- corrélation gradée, même dès le début d'apprentissage de l'anglais, avec les niveaux de performance prévus par le *Cadre Européen Commun de Référence* ;
- assurance de la continuité et progression d'une classe à une autre, en tenant compte des compétences qui se forment aux élèves ;
- assurance d'une démarche didactique personnalisée, son instrument étant l'unité d'apprentissage ;
- nécessités de communication des élèves dans le contexte de leur réalité immédiate – l'utilisation du mobile, la rédaction du C.V., la rédaction d'un courriel électronique. Ainsi, on a proposé, pour l'étude, des textes et des taches de travail authentiques qui reflètent les situations typiques de communication et documentation de la réalité contemporaine ;
- le programme d'études est un document de référence dans le sens qu'il établit les compétences à être formées à travers l'activité didactique et à l'aide des contenus.

Compte tenu du cadre horaire (2-3 heures) prévu dans le plan-cadre pour la langue étrangère 1, le programme d'études contient :

- **note de présentation**, où on va décrire le spécifique de la discipline, son statut et place dans les plans-cadre d'éducation, l'organisation de l'offre curriculaire (curriculum noyau et, selon le cas, curriculum noyau étendu), la modalité de les délimiter dans le texte du programme d'études, les components structurales du programme d'études et leur définition ;
- **compétences générales** de la discipline pour l'éducation primaire/secondaire ;
- **valeurs et attitudes** visés à travers l'étude de la discipline, tout au long de l'éducation primaire/secondaire ;
- **compétences spécifiques** corrélées avec des **formes de présentation des contenus,** spécifiées sur des classes/années d'étude ;
- **contenus de l'apprentissage** (thèmes, fonctions communicatives/actes de langage et éléments de construction de la communication), spécifiées sur des classes/années d'étude ;
- **contenus décidés par l'école** (marqués dans le texte par un astérisque) : obligatoires seulement quand, pour une certaine classe, on choisit un curriculum étendu (3 heures par semaine) ;
- **suggestions méthodologiques** qui guident la démarche de projection didactique et recommandent des types d'activités et exercices, en fonction des compétences, valeurs et attitudes visées aussi par la classe/le niveau d'étude.

Au final de l'éducation secondaire, les élèves atteindront un niveau comparable au niveau A2 du *Cadre Européen Commun de Reference*.

Si le niveau de la classe et les intéresses d'apprentissage des élèves permettent aussi l'approche des contenus et des applications du manuel, qui ne se retrouvent pas dans le programme d'études comme obligatoires, le professeur soulignera dans le plan leur caractère facultatif et ne les inclura dans les épreuves d'évaluation cumulative.

Compétences générales

1. Réception des messages oraux
2. Production des messages oraux
3. Réception des messages écrits
4. Production des messages écrits

Valeurs Et Attitudes

- Manifestation de la flexibilité dans le cadre d'échange des idées et dans le cadre du travail en équipe dans des différentes situations de communication ;
- Disponibilité pour l'acceptation des différences et pour la manifestation de la tolérance par l'approche critique des divers stéréotypes culturels ;
- Développement de l'intérêt pour la découverte des aspects socio-culturels et professionnels spécifiques par la réception d'une variété de textes en anglais ;
- Manifestation de la curiosité pour la découverte des aspects liés à la vie des enfants d'autres espaces culturels ;
- Conscience de l'importance de la connaissance des aspects géographiques spécifiques à l'espace anglo-saxon ;
- Manifestation de la curiosité envers les traditions et les coutumes spécifiques à l'espace de culture et civilisation anglo-saxonne ;
- Facilité de la compréhension du monde et trouver des modalités de contribuer à son amélioration ;
- Formation des attitudes et des conceptions qui développent le respect pour soi-même ;
- Formation d'une attitude positive envers le développement physique, émotionnel, esthétique, spirituel, intellectuel, moral et social de soi-même ;
- Développement du respect envers les autres, démontré par le souci envers leur bien-être et leur santé ;
- Formation des attitudes constructives qui résolvent les conflits entre les individus ;
- Développement d'une responsabilité civique et sociale envers le bien commun, la propriété et la diversité culturelle ;
- Formation du sens de responsabilité pour la maintenance de l'environnement naturel et culturel.

Annexe 6 : Questionnaire adressé aux élèves

Nom :…….
1. J'ai….ans
2. Fille □ Garçon □

I.

3. **Ma langue maternelle est** .....
4. **Les langues parlées dans ma famille**.....
5. **La langue que je préfère parler**.....
6. **La langue que j'aimerais apprendre**.....
7. **Les langues que j'apprends à l'école**.....
8. **Avant d'entrer à l'école je parlais** (entoure la bonne réponse)
a) le **serbe** avec mes parents / mes grands-parents / dans un centre culturel / espace jeunes /autres….
b) le **hongrois** avec mes parents / mes grands-parents / dans un centre culturel / espace jeunes /autres….
c) **l'allemand** avec mes parents / mes grands-parents / dans un centre culturel / espace jeunes /autres….
d) **l'anglais** avec mes parents / mes grands-parents / dans un centre culturel / espace jeunes /autres….
e) le **français** avec mes parents / mes grands-parents / dans un centre culturel / espace jeunes /autres…
f) **autres langues…**

II.

9. **Pour moi, apprendre l'anglais est** (entoure la bonne réponse)
4 très important **3** important **2** peu important **1** pas important du tout

10. **Mets une croix :**

Apprendre l'anglais	**facile**	**utile**	**intéressant**	**obligatoire**	**difficile**	**ennuyeux**	**autres**
A l'école c'est							
Sur Internet c'est							
A la télé c'est							
Autres…							

11. **Je pense que mon niveau en anglais est** (entoure la bonne réponse)
4 très bon **3** bon **2** assez bon **1** pas bon du tout

12. **Ce qui compte le plus pour moi pour connaître mon niveau en anglais c'est** (mets une ou plusieurs croix)
 mes notes
 me débrouiller quand je parle avec mes amis
 me débrouiller quand je suis sur Internet
 me débrouiller quand je vais dans un pays étranger
 comprendre des chansons, des films, etc.
 autres

III.
13. **J'apprends l'anglais lorsque** (entoure la bonne réponse)
a. je lis les annonces publicitaires
4 souvent 3 parfois 2 rarement 1 jamais
b. je joue sur mon ordinateur, sur Internet
4 souvent 3 parfois 2 rarement 1 jamais
c. j'écoute des chansons en anglais
4 souvent 3 parfois 2 rarement 1 jamais
d. je regarde à la télévision des émissions sur Discovery Channel, Animal Planet, National Geographic, etc.)
4 souvent 3 parfois 2 rarement 1 jamais
e. je lis des articles divers en anglais sur l'Angleterre, l'Australie, les Etats-Unis
4 souvent 3 parfois 2 rarement 1 jamais
f. je lis des articles sur ce qui se passe dans d'autres pays
4 souvent 3 parfois 2 rarement 1 jamais
g. d'autres activités (donne des exemples)……

14. **J'apprends l'anglais** (mets une ou des croix)
 à l'école
 en famille
 aux écoles de langues privées
 à la télévision, au cinéma
 grâce aux cours particuliers
 pendant mes vacances à l'étranger
 autres.....

15. **Je parle l'anglais** (mets une ou des croix)
 avec mon professeur à l'école
 avec mes camarades de classe
 avec mes parents
 avec des personnes qui ne parlent pas le roumain
 avec des amis sur Internet
 autres.....

16. **Je parle l'anglais** (entoure la bonne réponse)
a tous les jours
b 4 - 6 fois par semaine
c 2 – 4 fois par semaine
d 1 - 2 fois par semaine
e rarement / jamais

17. **Je pense que** (entoure la bonne réponse)

A. j'apprends l'anglais à l'école

5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

B. j'apprends l'anglais en dehors de l'école

5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

IV.

18. **J'apprends l'anglais (**coche la(les) bonne(s) réponse(s))
□ seul (e)
□ avec l'aide de quelqu'un (enseignants, parents, amis, camarades des classe, voisins, etc.)
□ avec l'aide de l'ordinateur (j'utilise Internet, je consulte des dictionnaires en ligne, etc.)
□ autres.....

19. **Quand j'apprends l'anglais**

A. à l'école le plus souvent, □ je suis très attentif (ve) à la prononciation et aux explications de mon professeur
□ en roumain
□ en anglais
□ je mémorise en classe les nouveaux mots, les expressions, etc.
□ je réponds aux questions du professeur et des mes camarades
□ je lis des mots, des textes □ en silence
□ à haute voix
□ je fais des exercices, j'écris en anglais □ dans mon cahier
□ au tableau
□ j'essaye de parler en anglais même si je fais encore des fautes
□ je fais appel au manuel, dictionnaires, Internet, etc.
□ autres…….
B. en dehors de l'école, le plus souvent, □ je reprends la leçon faite à l'école et je fais mes devoirs
□ je lis des histoires, des romans, etc. en anglais

choisis

□ par moi
□ par mes parents
□ par mes amis
□ autres personnes …….

 j'écoute des chansons, je cherche les paroles sur Internet

 je fais des jeux avec des mots en anglais: rébus, des mots croisés que je trouve

□ dans des revues, livres
□ sur Internet, sur des sites du British Council, etc.

 je regarde des films en anglais et j'essaye de comprendre ce que les acteurs disent

 je parle sur Messenger avec mes amis en employant des mots en anglais

 je fais appel au manuel, dictionnaires, Internet, etc.

 autres

20. Mets un(des) croix :

En classe de langue j'utilise…que j'ai entendu /appris en dehors de l'école	très souvent	souvent	rarement	jamais
des mots				
des phrases				
des informations				
autres…….				

A. **Mes professeurs m'encouragent à les utiliser pendant les classes** d'anglais (entoure la bonne réponse)

des mots

5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

des phrases

5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

des informations

5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

autres …….

5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

B. Lorsque dans un test, le professeur les remarque

a. il me met une meilleure note
b. il en tient compte
c. il veut savoir d'où je les ai appris
d. il ne me dit rien
e. autres……..

Annexe 7 : Questionnaire adressé aux enseignants

Prénom :
1. Age
2. Sexe
3. J'enseigne…….
4. J'enseigne l'anglais depuis
   □ moins de 5 ans
   □ 5 à 10 ans
   □ plus de 10 ans
5. J'enseigne l'anglais □ à l'école primaire
   □ au collège
   □ à l'école primaire et au collège
   □ autres endroits (précisez)……

I.

6. **Je pense que les langues que mes élèves préfèrent parler sont**.....

7. **Je pense qu'avant d'entrer à l'école mes élèves parlaient** (entoure la bonne réponse)
a) le **serbe** avec leurs parents / leurs grands-parents / dans un centre culturel / espace jeunes /autres
b) le **hongrois** avec leurs parents / leurs grands-parents / dans un centre culturel / espace jeunes /autres
c) **l'allemand** avec leurs parents / leurs grands-parents / dans un centre culturel / espace jeunes /autres
d) **l'anglais** avec leurs parents / leurs grands-parents / dans un centre culturel / espace jeunes /autres
e) le **français** avec leurs parents / leurs grands-parents / dans un centre culturel / espace jeunes /autres

8. **Je crois que les langues qui répondent le mieux**
- aux besoins actuels de mes élèves sont :…….
- aux motivations de mes élèves sont :……

II.

9. **En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais je trouve mes élèves** (entoure la bonne réponse)
4 très motivés **3** assez motivés **2** peu motivés **1** pas du tout motivés

10. **Je pense que l'anglais correspond aux besoins et motivations de mes élèves** (entoure la bonne réponse)
4 beaucoup **3** assez **2** peu **1** pas du tout

11. Coche les variantes qui sont les plus appropriées à vos opinions :

Pour mes élèves, apprendre l'anglais c'est	**facile**	**utile**	**intéressant**	**obligatoire**	**difficile**	**ennuyeux**	**autres (donne des exemples)**
à l'école							
sur l'Internet							
à la télévision							
d'autres endroits (donne des exemples)							

12. **Je pense que le niveau d'anglais de mes élèves est** (entoure la bonne réponse)
4 très bon **3** bon **2** assez bon **1** pas bon du tout

13. **Selon moi, les élèves apprennent l'anglais** (mets une ou plusieurs croix)

 pour avoir des bonnes notes
 pour se débrouiller quand ils/elles parlent avec leurs amis
 pour se débrouiller lorsqu'ils sont sur Internet
 pour se débrouiller s'ils / elles vont dans un pays étranger
 autres raisons……..

III.

14. **Je pense que mes élèves apprennent l'anglais surtout car** (entoure la bonne réponse)
a. ils lisent des annonces publicitaires (dans la rue, à la télévision)
4. souvent 3. parfois 2 rarement 1 jamais
b. ils jouent sur l'ordinateur, surfent sur le web
4. souvent 3. parfois 2 rarement 1 jamais
c. ils écoutent de la musique en anglais
4. souvent 3. parfois 2 rarement 1 jamais
d. ils regardent à la télévision des chaînes comme Discovery Channel, Animal Planet, National Geographic, etc.
4. souvent 3. parfois 2 rarement 1 jamais
e. ils lisent des articles en anglais sur l'Angleterre, l'Australie, les Etats-Unis
4. souvent 3. parfois 2 rarement 1 jamais
f. ils lisent des articles en anglais sur la situation dans d'autres pays (événements, etc.)
4. souvent 3. parfois 2 rarement 1 jamais
g. ils font d'autres activités (donnez des exemples et la fréquence de ces activités)

15. **Selon moi, les élèves apprennent l'anglais surtout** (mets une ou plusieurs croix)

- à l'école
- dans les écoles de langues privées
- en famille
- à la télévision, au cinéma
- grâce aux cours particuliers
- pendant les vacances ou les voyages à l'étranger
- d'autres endroits (précisez)

16. **Selon moi, les élèves apprennent l'anglais** (mets une ou plusieurs croix)

- avec les enseignants à l'école
- avec les camarades de classe
- avec leurs parents
- avec les personnes qui ne parlent pas le roumain
- avec leurs amis sur l'internet
- avec d'autres personnes (précisez)

17. **Je crois que les élèves parlent l'anglais** (entoure la bonne réponse)

a tous les jours
b 4 - 6 fois par semaine
c 2 – 4 fois par semaine
d 1 - 2 fois par semaine
e rarement / jamais

18. **Je pense que les élèves apprennent l'anglais** (entoure la bonne réponse)

A. à l'école

5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

B. en dehors de l'école

5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

IV.

19. **Je pense que les élèves apprennent l'anglais** (mets une ou plusieurs croix)

- seuls (es)
- avec de l'aide d'autres personnes (parents, amis, camarades des classe, voisins, etc.)
- avec l'aide de l'ordinateur (ils utilisent Internet, ils consultent des dictionnaires en ligne, etc.)
- autres.....

20. **Lorsque mes élèves apprennent l'anglais** (mets une ou plusieurs croix)

A. à l'école le plus souvent,

- ils sont attentifs à ma prononciation et à mes explications
  - ▫ en roumain
  - ▫ en anglais
- ils apprennent par coeur en classe les nouveaux mots, les expressions,
- ils répondent à mes questions et aux questions de leurs camarades
- ils lisent des mots, des textes ▫ en silence
  - ▫ à haute voix
- ils font des exercices, ils écrivent en anglais ▫ au tableau
  - ▫ dans leurs cahiers
- ils essayent de parler en anglais même s'ils font encore des fautes
- ils utilisent des manuels, des dictionnaires, Internet
- autres……

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

- ils reprennent seulement la leçon faite à l'école et ils font leurs devoirs
- ils lisent des histoires, des romans, etc. en anglais choisis par
  - ▫ eux-mêmes
  - ▫ leurs parents,
  - ▫ amis
  - ▫ d'autres personnes
- ils écoutent des chansons, il cherchent les paroles sur Internet
- ils font des jeux avec des mots en anglais: des rébus, des mots croisés ▫ dans des revues, des livres
  - ▫ en ligne (sur les sites de British Council, BBC, etc.)
- ils regardent des films et des dessins animés en anglais
- ils utilisent la messagerie instantanée pour parler avec leurs amis en employant des mots en anglais
- ils utilisent des manuels, des dictionnaires, internet
- autres…….

21. Mets une ou plusieurs croix :

Mes élèves utilisent…qui n'ont pas été enseignés en classe de langues	très souvent	souvent	rarement	jamais
des mots				
des phrases				
des informations				
autres…….				

A. **J'encourage mes élèves à réutiliser en classe les divers éléments proposés dans le tableau ci-dessus** (entoure la bonne réponse)

des mots
5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

des phrases
5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

des informations
5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

autres (précisez)…….
5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

B. **Je valorise dans les tests écrits et oraux les éléments cités dans le tableau ci-dessus appris en dehors du cours de langue** (entoure la bonne réponse)

des mots
5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

des phrases
5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

des informations
5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

autres (précisez)…….
5 beaucoup **4** assez **3** un peu **2** très peu **1** pas du tout

C. Lorsque je remarque l'utilisation de ces mots, phrases, etc. dans un test ou vérification orale (entoure la bonne réponse)

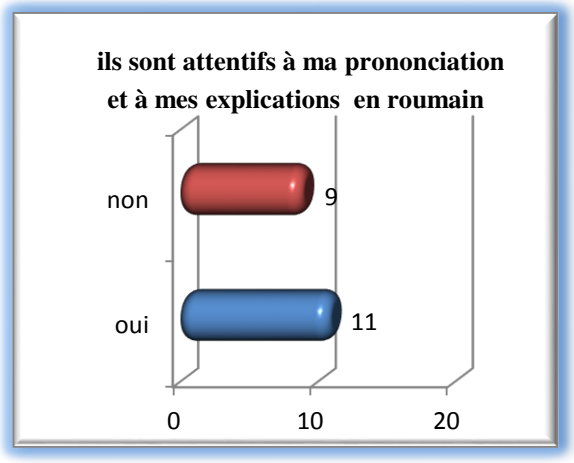
1. je donne aux élèves qui les utilisent une meilleure note
2. j'en tiens compte pour l'évaluation finale
3. je leur demande de me dire comment ils ont appris ces mots, phrases, etc.
4. je le remarque mais je continue ma leçon comme j'avais prévu
5. autres…….

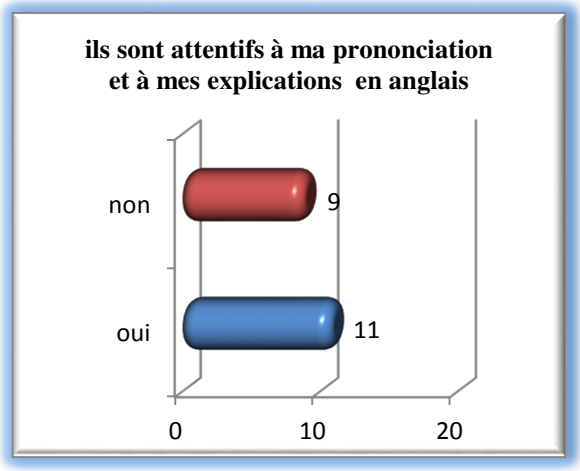
22. Je pense que les discussions par la messagerie permettent de développer la capacité à interagir (entoure la bonne réponse)
4 beaucoup 3 assez 2 peu 1 pas du tout

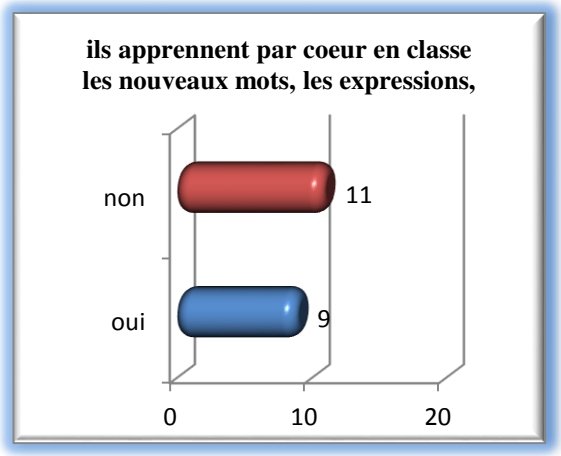
23. Les communautés virtuelles (les réseaux virtuels comme Hi5 ou Facebook) comme Second Life sont un moyen efficace d'apprendre les l'anglais (entoure la bonne réponse)
4 toujours 3 souvent 2 parfois 1 jamais

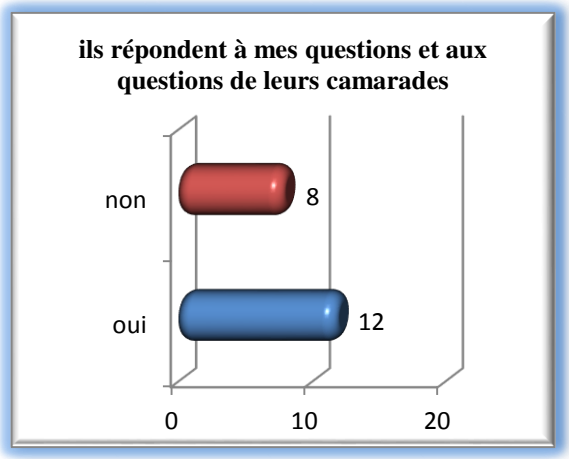
Annexe 8 : Résultats statistiques Q20 (questionnaire des enseignants)

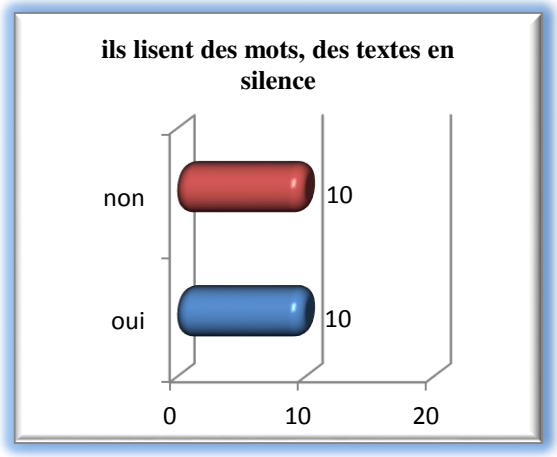
Q20A . Lorsque mes élèves apprennent l'anglais à l'école le plus souvent

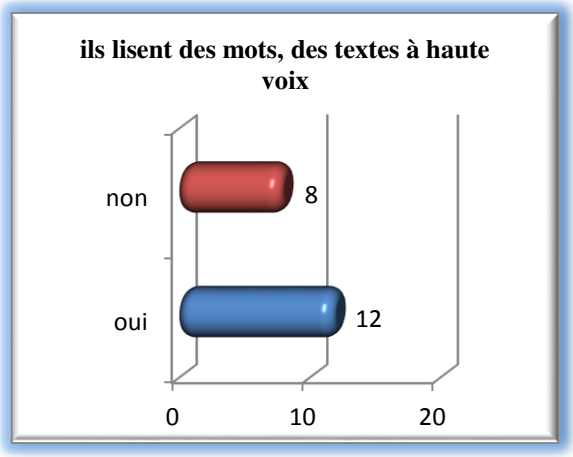


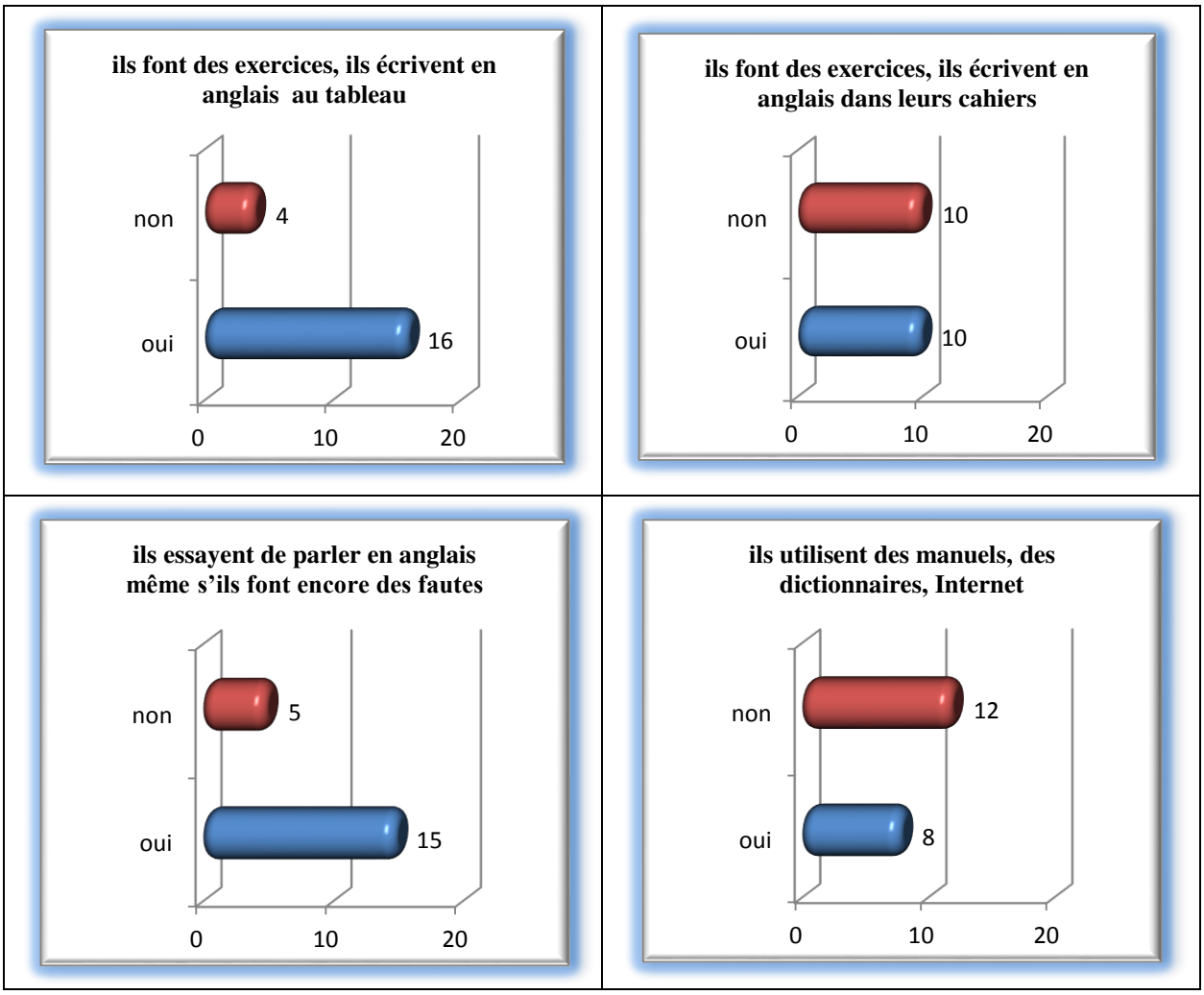






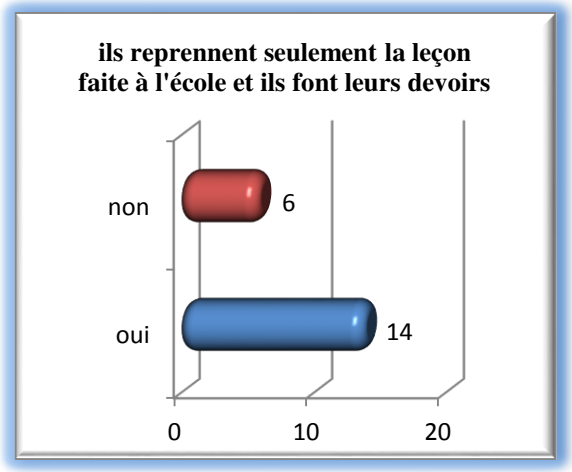


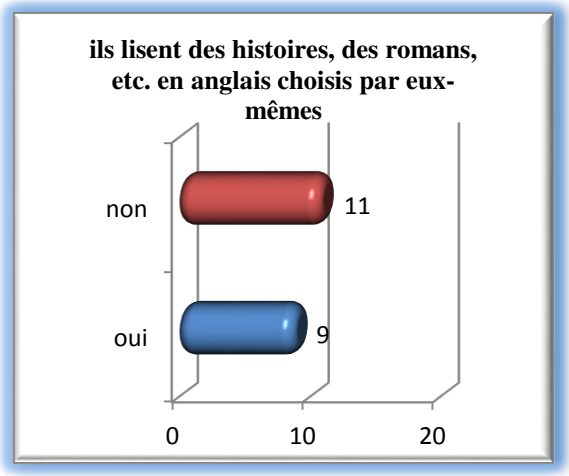


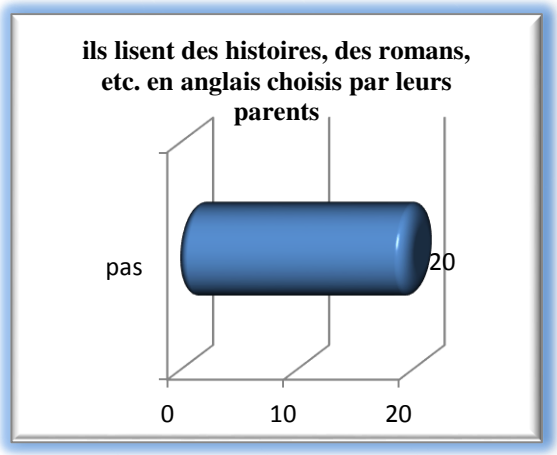

ils font des exercices, ils écrivent en anglais au tableau
non
oui
4
16
0
10
20
ils font des exercices, ils écrivent en anglais dans leurs cahiers
non
oui
10
10
0
10
20
ils essayent de parler en anglais même s'ils font encore des fautes
non
oui
5
15
0
10
20
ils utilisent des manuels, des dictionnaires, Internet
non
oui
12
8
0
10
20

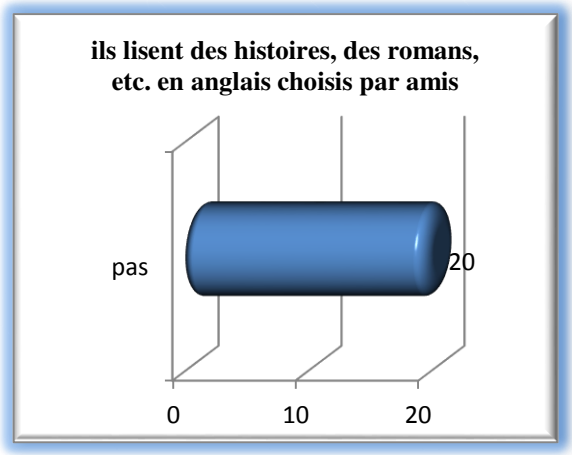
Annexe 9 : Résultats statistiques Q20B (questionnaire des enseignants)

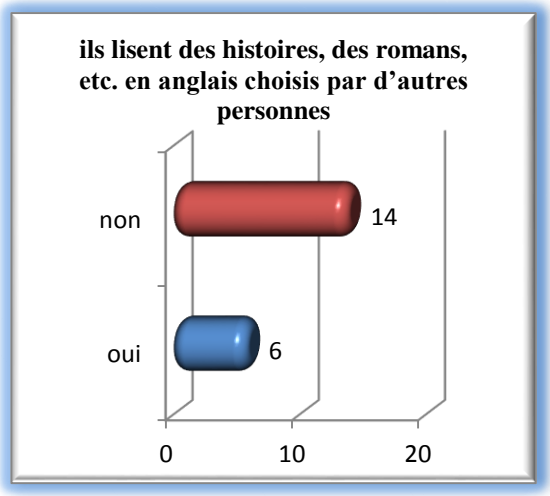
Q20B. Lorsque mes élèves apprennent l'anglais en dehors de l'école le plus souvent

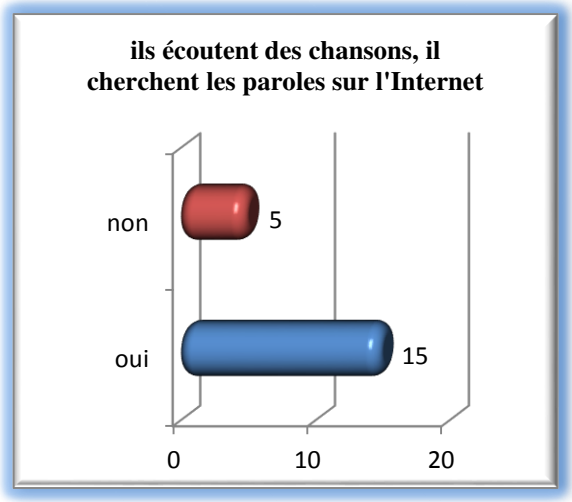


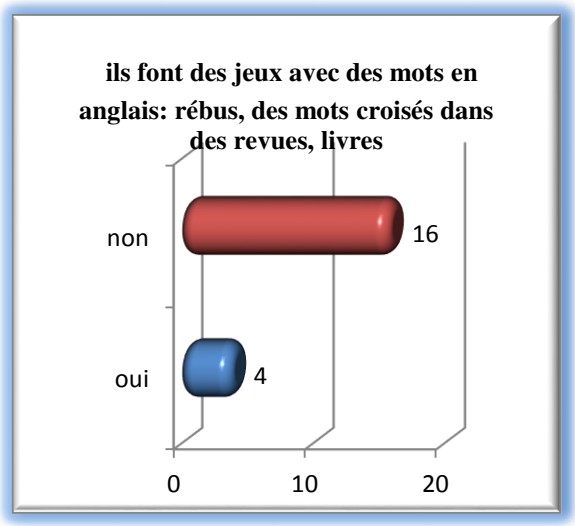


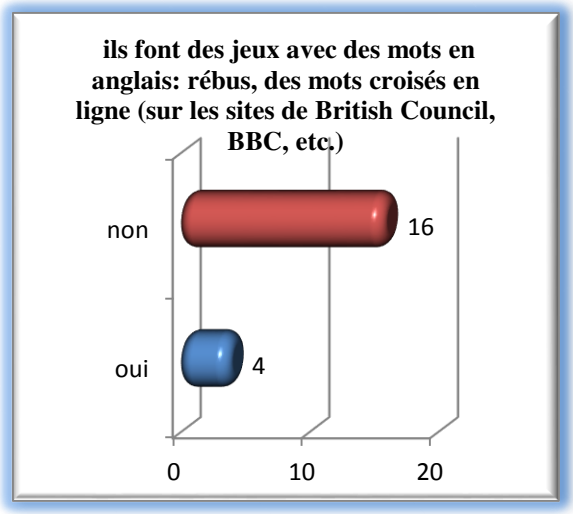


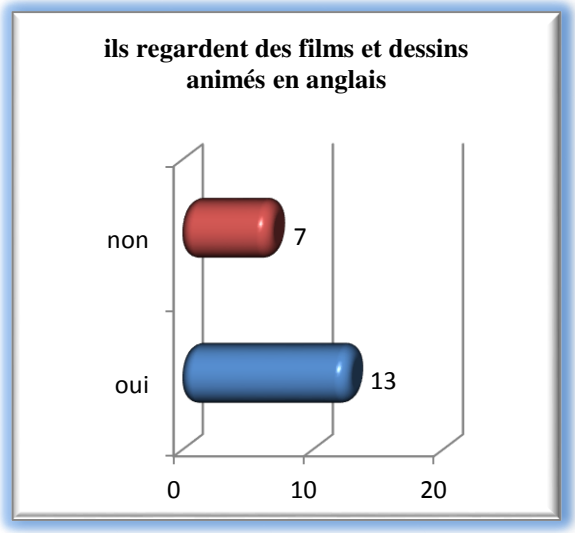


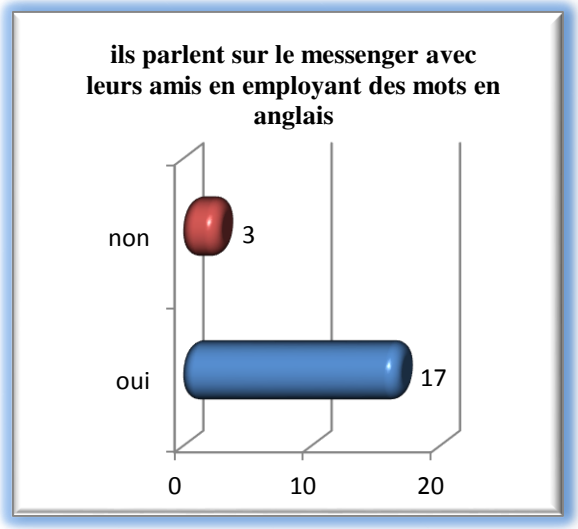


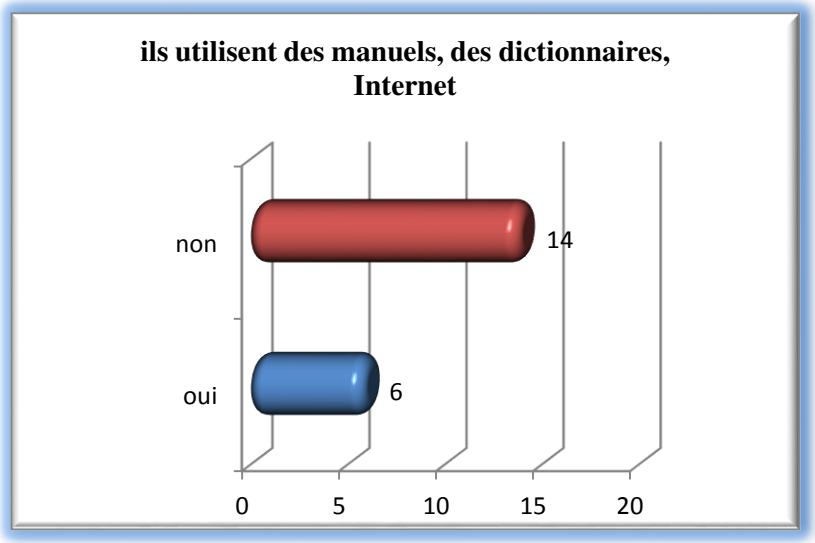



ils font des jeux avec des mots en anglais: rébus, des mots croisés dans des revues, livres
non
oui
16
4
0
10
20

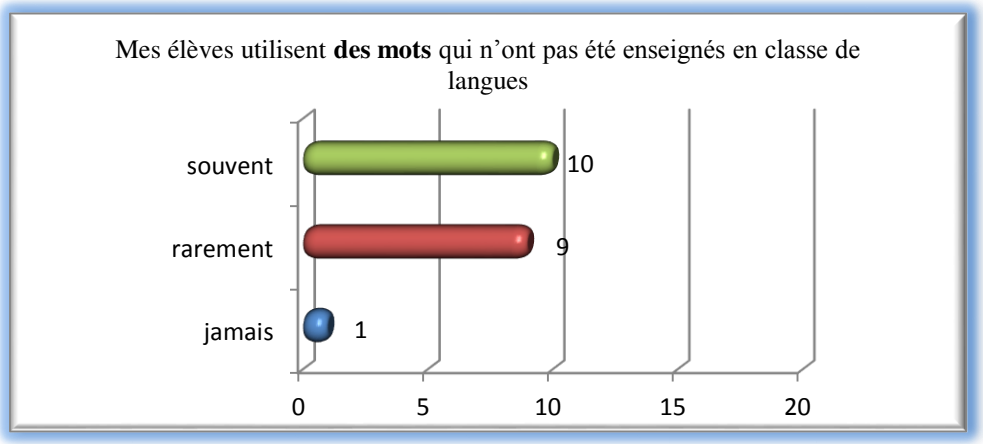

ils font des jeux avec des mots en anglais: rébus, des mots croisés en ligne (sur les sites de British Council, BBC, etc.)
non
oui
16
4
0
10
20

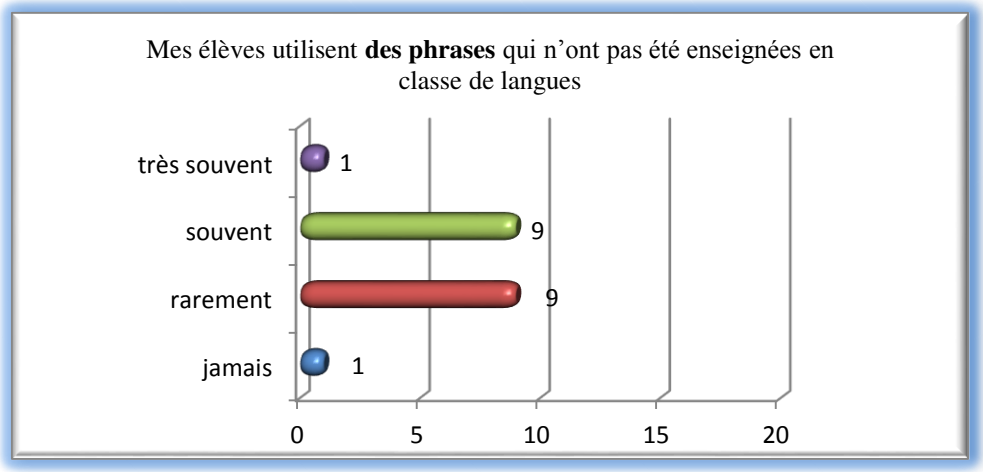

ils regardent des films et dessins animés en anglais
non
oui
7
13
0
10
20

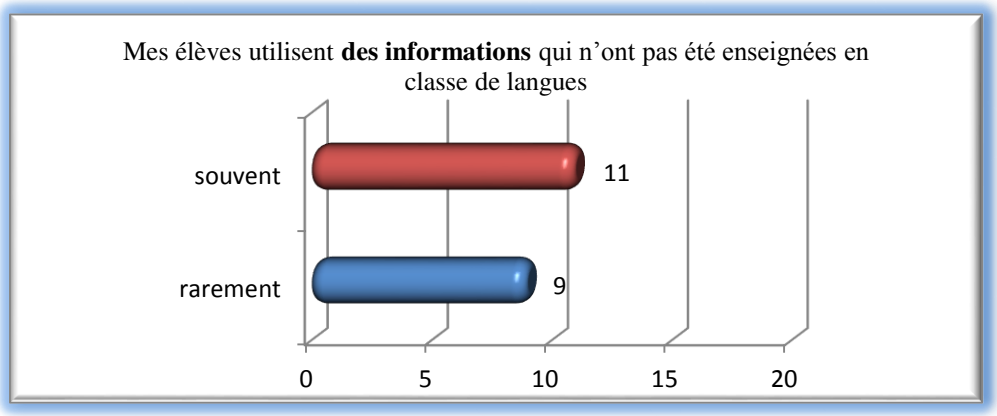

ils parlent sur le messenger avec leurs amis en employant des mots en anglais
non
oui
3
17
0
10
20


ils utilisent des manuels, des dictionnaires, Internet
non
oui
14
6
0
5
10
15
20

Annexe 10 : Résultats statistiques Q21 (questionnaire des enseignants)







Annexe 11 : Guide d'entretien

I. Avant d'entrer à l'école, est-ce que tu as eu l'occasion d'apprendre l'anglais? Et où? Avec qui? tu t'en souviens? As-tu utilisé à l'école ce que tu as appris?
Tu habites dans cette région où les gens parlent aussi le serbe, l'allemand, etc. qu'est-ce que tu en penses ? Est-que cela peut t'aider à apprendre d'autres langues ?

II. A. Est-ce que tu aimes l'anglais ? Est-ce qu'aimer une langue est important pour toi ?
Pourquoi est-ce qu'il est important pour toi d'apprendre cette langue ? À quoi ça sert ?
Comment est-ce que tu te rends compte de ton niveau en anglais ?
Est-ce qu'apprendre l'anglais à l'école t'intéresse ?
Est-ce que tu as l'impression d'apprendre de l'anglais quand tu joues à des jeux videos ? Peux-tu donner un exemple ?

B. Est-ce que c'est différent pour toi l'endroit où tu apprends l'anglais ? Qu'est-ce que tu préfères ? Pourquoi ?

En écoutant des chansons ou en regardant des films en anglais, est-ce que tu apprends des choses sur les habitudes, traditions, manières de comportement des gens qui parlent l'anglais ? Peux-tu donner un exemple ?

Est-ce qu'il t'arrive de réutiliser ce que tu as appris en regardant à la télévision (en vacances, à l'étranger) à l'école? Peux-tu donner des exemples ?

Qui t'aide le plus à apprendre l'anglais ? Quand est-ce que tu lui demande l'aide ? Dans quelle situation est-ce qu'il/elle t'aide ?

Comment est-ce que ton prof t'aide à apprendre l'anglais à l'école ? Comment est-ce que tu voudrais que quelqu'un t'aide lorsque tu apprends l'anglais ?

As-tu l'impression que parler avec les amis sur Internet t'aide à retenir plus facilement des mots en anglais ? Est-ce que tu aimes apprendre de cette façon ? Est-ce que tu utilises ce que tu apprends pour faire tes devoirs, apprendre pour des examens, etc. ? Comment réagissent tes professeurs à l'école s'ils observent que tu utilises des phrases apprises ailleurs ?

C. Quand tu as besoin d'aide, que préfères-tu ? Demander à quelqu'un ou utiliser Internet ? Comment t'aide Internet pour apprendre l'anglais?

Pourrais-tu dire qui t'aide le plus à apprendre l'anglais ? Donne trois exemples de « le plus important » à « le moins important ».

Est-ce que tu apprends plus facilement si tu fais des choses dans un group d'amis? Est-ce que cela te plaît : faire des choses avec les autres, apprendre en groupe ? Fais-tu ce type d'activité régulièrement ?

III. As-tu l'impression que l'apprentissage de l'anglais pourrait t'aider à apprendre d'autres langues ? Penses-tu que l'anglais va t'aider dans tes études, dans ta profession, dans ton groupe d'amis ?

Annexe 12 : Transcriptions des entretiens des élèves de 6e

12.1 Ana

A = Ana
C = Chercheur

1. C : Alors, tu t'appelles Ana, oui ? On va parler un peu des endroits où tu apprends ou tu as appris l'anglais. D'accord ? Avant de commencer à l'école, as-tu appris l'anglais ailleurs?
2. A : Oui, à mon ancienne école…
3. C : Et avant d'aller à l'école, à la maternelle ou à la maison, tu l'as appris dans un autre endroit?
4. A : Non.
5. C : Nul part…d'accord ! Tu aimes bien l'anglais?
6. A : Oui…
7. C : Penses-tu qu'il est important que ce que tu apprends te fasse plaisir?
8. A : Comme ci, comme ça.
9. C : Pourquoi comme ci, comme ça ? Penses-tu que tu ne trouves pas du plaisir? Tu peux le dire…personne ne le saura !
10. A : Je ne sais pas…
11. C : Qu'est-ce qui te parait difficile? Ou comment…
12. A : Rien…mais j'aime plus les maths et le roumain, tout ça…
13. C : Ihim, mais penses-tu qu'il est important d'apprendre l'anglais?
14. A : Oui, il est très important parce que ça va nous aider dans l'avenir.
15. C : En quoi ça va nous aider dans l'avenir?
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 allons avoir des difficultés.
17. C : Est-ce que tu as fait des voyages, t'es allée dans d'autres pays?
18. A : Non.
19. C : Ok. Et comment te rends-tu compte de ton niveau d'anglais? Comment te rends-tu compte si tu sais ou non?
20. A : À travers les notes, de la façon de répondre pendant les cours, au tableau, si on sait écrire en anglais.
21. C : Écrire quoi ? Des mots, des phrases ou quoi?
22. A : Des mots…
23. C : Es-tu intéressée d'apprendre l'anglais à l'école?
24. A : Oui…
25. C : Et en dehors de l'école, quand tu quittes l'école, as-tu l'impression que tu apprends en plus, un mot d'ailleurs…
26. A : Oui…je me mets avec ma sœur et nous apprenons parce qu'elle apprend l'anglais aussi.
27. C : Ah, elle apprend l'anglais aussi … ? Super ! Et vous regardez des films en anglais ou vous écoutez de la musique en anglais?
28. A : On regarde des films.

29. C : Avec des sous-titres ou comment?
30. A : Les deux, avec des sous-titres et sans sous-titres.
31. C : Et vous regardez ensemble?
32. A : Oui.
33. C : Ok, et si vous ne comprenez pas, vous vous expliquez l'une à l'autre, ou comment?
34. A : Oui, on s'explique.
35. C : Tu lui demandes des choses ou elle te demande?
36. A : Elle…
37. C : Elle te demande? Elle est plus jeune?
38. A : Oui.
39. C : Aaa, ok…bon ! Et écoutes-tu des chansons en anglais?
40. A : Oui, beaucoup.
41. C : Oui? Et tu comprends ce qu'elles disent ou pas vraiment ?
42. A : Comme ci, comme ça.
43. C : Et quand tu ne comprends pas, tu fais quoi?
44. A : Ben, je demande à ma mère ou à mes frères.
45. C : D'accord, donc tu demandes à quelqu'un d'autre, tu ne regardes pas dans un dictionnaire ou sur Internet?
46. A : Non.
47. C : Donc tu demandes à quelqu'un, celui qui est le plus sûr…bon.
48. C : Mais, ce que tu apprends des films, de ta mère ou de ton père, tu l'utilises plus tard à l'école? Des mots, ou… ?
49. A : Oui, je l'utilise des fois…
50. C : Et tu te rappelles quoi, tu peux me donner un exemple?
51. A : …silence…maintenant je ne sais pas te dire…parce que…
52. C : Mais en principe il s'agit du vocabulaire, de mots ou de la grammaire?
53. A : De la grammaire et du vocabulaire.
54. C : Et quand tu les utilises à l'école, ta professeure se rend compte que ce n'était pas dans le manuel et que tu connais quand même.
55. A : Je ne sais pas.
56. C : Ok … maintenant qu'on pense…comment tu apprends à l'école et comment en dehors? C'est la même chose ou y a-t-il une différence?
57. A : C'est la même chose, seulement qu'à la maison c'est plus léger et on apprend davantage parce qu'à l'école, pendant le cours, certains se disputent ou ils interrompent le cours.
58. C : Et ça te dérange…ok…mais d'un autre côté, tu parles avec tes amis sur Internet?
59. A : Oui.
60. C : En anglais?
61. A : Non, plutôt en roumain.
62. C : En roumain…bon, mais cela ne t'arrives jamais dire un mot en anglais? Cela n'arrive pas?
63. A : Non.

64. C : Pas vraiment?…ok ! Qui t'aide le plus quand tu apprends l'anglais?
65. A : Maman.
66. C : Maman, le plus …et à l'école ?
67. A : La professeure.
68. C : La professeure…et comment ta mère t'aide à la maison ?
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 vérifie…
70. C : Et à l'école, ta professeure, comment t'aide elle?
71. A : Elle écrit au tableau et ensuite nous demande ce que cela signifie, comment on appelle telle chose…
72. C : Réfléchissons un peu…comment aimerais-tu être aidée autrement par rapport à ce qui se passe déjà?
73. A : N'importe comment, que ce soit d'une manière que je puisse comprendre…
74. C : Alors c'est très important de comprendre, non?
75. A : Oui.
76. C : Bon… Y-a-t-il quelque chose que tu ne sais pas encore en anglais et que tu aimerais apprendre, pour laquelle tu ne te débrouilles pas si bien. Tu peux me dire quoi?
77. A : J'aimerais apprendre plus que je sache 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 concrètement faire ?
79. A : Aller à des nombreux concours d'anglais et…quand je serais plus âgée, aller dans d'autres pays pour voir comment c'est.
80. C : Donc tu penses que si tu sais parler anglais, ça peut t'aider dans le futur pour aller ailleurs ou choisir un métier ?
81. A : Oui, beaucoup.
82. C : Ok…Penses-tu qu'il te serait plus facile d'apprendre dans un groupe ?
83. A : Non.
84. C : Non, pourquoi penses-tu qu'il est plus difficile?
85. A : Parce que là, certains apprennent d'une façon, moi d'une autre et de cette façon ce n'est pas possible.
86. C : Donc, tu penses que le mieux est d'apprendre seule et que quelqu'un t'aide.
87. A : Oui.
88. C : Bon. Est-ce que tu utilises Internet pour apprendre l'anglais?
89. A : Non.
90. C : Jamais? Il te semble qu'Internet n'a pas d'importance dans l'apprentissage de l'anglais?
91. A : Non, parce qu'il te donne aussi des choses qui ne sont pas bonnes et si tu ne connais pas un certain mot et tu veux qu'il te le donne en anglais tu peux avoir un mauvais résultat.
92. C : Tu parles d'anglais…oui? Alors tu sais que….
93. A : Oui.
94. C : Bon…mmm…Voyons quoi d'autre tu m'as dit….Est-ce que tu lis des livres en anglais?

95. A : Des fois …
96. C : Des fois? Et tu te débrouilles? Tu penses que cela t'aide?
97. A : D'une façon, oui.
98. C : De quelle façon?
99. A : Parce que je sais lire mieux et plus vite.
100. C : Ah, bon ! Alors à l'école tu lis plus vite aussi…
101. A : Comme ci, comme ça.
102. C : Et à quelle fréquence lis- tu des livres en anglais?
103. A : Silence…une fois par semaine…
104. C : C'est ok, super bien!
105. C : C'est toi qui choisis les livres ou quelqu'un te les donne?
106. A : Non, moi.
107. C : Toi? Et quelle sorte de livres?
108. A : Des livres pour les enfants de la sixième classe.
109. C : T'as dit que tu aimes faire des mots croisés, c'est vrai?
110. A : Oui. Ils sont très chouettes.
111. C : Ils sont chouettes? Et où les trouves-tu?
112. A : Soit j'ai un livre ou alors je vais les photocopier chez quelqu'un, ou je les cherche sur Internet.
113. C : Et qui te les donne? Un de tes collègues ou quelqu'un de plus âgé?
114. A : Non, quelqu'un de plus âgé.
115. C : Et sur Internet t'en trouves?
116. A : Oui…
117. C : Et en quoi ça t'aide?
118. A : Ça m'aide à trouver plus vite les mots si je les connais et à les voir vite et les comprendre.
119. C : Et tu les comprends?
120. A : Oui.
121. C : Tout le temps? Tous les mots que tu trouves tu les connais?
122. A : Seulement quelques-uns.
123. C : Quelques-uns. Et si tu ne les connais pas, qu'est-ce que tu fais…si tu ne sais pas un mot?
124. A : Soit je demande à quelqu'un, soit je vois comment je cherche pour trouver.
125. C : Tu as l'impression que de cette manière tu apprends plus vite des mots?
126. A : Oui…
127. C : Et à quelle fréquence fais-tu des mots croisés?
128. A : Approximativement 2 fois par semaine, vendredi et samedi si j'ai le temps.
129. C : Et tu penses qu'il serait plus intéressant si vous étiez à plusieurs pour faire ces mots croisés?
130. A : Oui…Ce serait chouette.
131. C : Oui? Chacun un jeu. T'aimerais ça? Tu penses que tu pourrais apprendre avec plus de facilité ?

132. A : Oui.
133. C : Il t'arrive de parler avec d'autres gens en anglais en dehors de l'école ?
134. A : Oui.
135. C : Et tu te débrouilles? Plus ou moins?
136. A : Ihi…oui…
137. C : Bien, merci beaucoup Ana!

12.2 Andrei

A = Andrei
C = Chercheur

1. C : Ton nom est… ?
2. A : Andrei C.
3. C : Bon. Nous allons parler un peu de l'anglais, où est-ce que tu as étudié et des choses de ce style…
4. C : Avant de commencer l'école, tu t'en souviens, où as-tu eu l'occasion d'apprendre l'anglais ?
5. A : Oui, à la maternelle.
6. C : Et tu te rappelles de quelque chose ?
7. A : Nous avons appris « dog » et des choses comme ça, des animaux, des numéros…
8. C : Ok…et t'as bien aimé ?
9. A : Oui.
10. C : Et tu as l'impression que cela t'a aidé par la suite, à l'école, le fait d'apprendre un peu d'anglais?
11. A : Oui, ça m'a aidé.
12. C : Ok…Tu aimes l'anglais ? Sincèrement, il n'y a personne qui nous entend.
13. A : Oui et non. Oui…
14. C : Oui ? Pourquoi oui ?
15. A : Parce que je suis sûr que ça va m'aider dans la vie.
16. C : Et pourquoi non ?
17. A : Parce que c'est un peu difficile.
18. C : C'est un peu difficile ? Mais qu'est-ce qui te parait difficile ? Par exemple…
19. A : Parce qu'il y a beaucoup à apprendre…au début…quand on doit…
20. C : Mais en grammaire ou en vocabulaire ou en quoi ?
21. A : Plus en grammaire.
22. C : En général qui t'aide le plus quand c'est difficile, l'école ?
23. A : Ma sœur, mais aussi l'école.
24. C : Ah… l'école aussi? Ta professeure ? Et comment t'aide-elle ? Tu peux me donner un exemple, voilà comment elle t'a aidé pour comprendre quelque chose ?
25. A : Comment elle m'aide ?
26. C : La professeure de l'école vous corrige, ou elle vous explique, ou … ?

27. A : Oui, elle nous explique et elle nous dit où nous avons fait des fautes.
28. C : Et à la maison, ta sœur comment t'aide-elle?
29. A : Elle m'aide quand je fais mes devoirs.
30. C : Elle est plus âgée que toi ?
31. A : Oui.
32. C : Alors elle sait un peu plus d'anglais si je comprends bien…non ?
33. A : Oui.
34. C : Bon. Comment te rends-tu compte de ton niveau d'anglais ? Ici ça va, ici pas trop, ici c'est très bien…
35. A : Ça dépend, à l'école en fonction des réponses et des notes aux tests.
36. C : Et en dehors de l'école, puisque que ta sœur ne te donne pas des notes.
37. A : Mais en fonction de comment je peux me faire comprendre.
38. C : As-tu l'occasion de parler en anglais en dehors de l'école ? Ça t'arrive ?
39. A : Non.
40. C : Non ? Tu n'as pas des amis ? T'es allé à l'étranger ? As-tu de la famille à l'extérieur du pays ?
41. A : Oui.
42. C : Mais vous ne parlez pas en anglais ?
43. A : Non.
44. C : Vous parlez en roumain, non ?
45. A : Oui.
46. C : T'as l'impression qu'il y a une différence entre comment tu apprends l'anglais ici, à l'école et ensuite, en dehors ?
47. A : Oui, c'est plus difficile quand tu pars parce que tu dois te débrouiller tout seul.
48. C : Ahaaaa…
49. A : À l'école les profs t'aident.
50. C : Et où est-ce que tu aimes plus ?
51. A : À l'école.
52. C : À l'école ? Que les profs t'aident, mais à la maison tu as dit que ta sœur t'aide aussi…
53. A : Oui, mais….
54. C : À l'école c'est plus sûr, non ?
55. A : Oui.
56. C : Tu joues sur Internet ou tu as des jeux en anglais ?
57. A : Oui, j'en ai en roumain et en anglais.
58. C : En roumain et en anglais ? Ils sont sur Internet ou des vidéos ?
59. A : Oui, j'ai des vidéos, mais aussi sur Internet.
60. C : Ok, et tu joues souvent, tu les aimes ?
61. A : Oui.
62. C : Et en anglais, si tu ne comprends pas qu'est-ce que tu fais, tu demandes à quelqu'un?
63. A : Je demande à ma sœur.

64. C : Donc ta sœur est ton prof à la maison, elle te dit tout.
65. A : Oui.
66. C : Et si tu ne sais pas et ta sœur n'est pas à la maison, que fais-tu ?
67. A : J'essaye plusieurs fois.
68. C : Tu essayes jusqu'au moment où tu trouves, ou comment ça se passe?
69. A : Oui.
70. C : Tu regardes des films en anglais ?
71. A : Oui, mais avec sous-titres.
72. C : T'arrive à mieux comprendre si tu lis. Tu écoutes de la musique ?
73. A : Oui…j'en écoute.
74. C : En anglais ?
75. A : En anglais et en roumain.
76. C : En anglais et en roumain ?
77. A : Oui.
78. C : Et, en anglais si tu ne comprends pas, tu fais quoi ? Ou alors ça ne t'intéresse pas, l'important c'est d'écouter de la musique ?
79. A : Oui, un peu ça !
80. C : T'utilises Internet pour apprendre l'anglais ?
81. A : Oui, parce que des fois si je ne comprends pas je regarde sur le net, Google translate.
82. C : Ok, super, sur Google translate! Ou des dictionnaires en ligne, parce qu'il y a aussi des dictionnaires en ligne.
83. A : Oui.
84. C : Ok, j'ai vu ici que…Est-ce que les dictionnaires t'aident? Utilises-tu un dictionnaire ?
85. A : Oui, mais pas beaucoup.
86. C : Ok.
87. A : Plus en français.
88. C : Ok. Les choses que tu apprends de ta sœur ou des jeux, les utilises-tu par la suite à l'école, dans les tests?
89. A : Oui.
90. C : Cela t'arrive souvent ? Et le professeur observe ?
91. A : Je ne sais pas.
92. C : Ben, tu reçois un plus, ou elle te récompense d'une manière ou autre ?
93. A : Oui, comme ça oui.
94. C : Et t'es content ? C'est bien comme ça ?
95. A : Oui.
96. C : Qui, penses-tu, t'enseigne le plus l'anglais ?
97. A : Le professeur.
98. C : Le professeur à l'école?
99. C : Tu parles sur chat avec des amis d'ailleurs en anglais ?
100. A : Non.

101.C : Penses-tu qu'il te serait plus facile d'apprendre l'anglais dans un groupe ?
102.A : Oui.
103.C : Plus facilement qu'apprendre tout seul ?
104.A : Oui.
105.C : Pourquoi ?
106.A : Parce que les autres peuvent m'aider si je ne sais pas ou si je ne prononce pas bien.
107.C : Comment aimerais-tu apprendre l'anglais ?
108.A : Plusieurs jeux.
109.C : Plusieurs jeux ? En anglais, ok, mais des jeux de quoi ? Que 'est-ce que t'aimerais ?
110.A : N'importe, mais 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...
113.C : Des jeux à l'école et en dehors ?
114.A : Oui.
115.C : Alors, le mieux c'est par des jeux pour nous amuser. Ok ! Penses-tu qu'apprendre l'anglais va t'aider dans le futur pour choisir ton métier, ou pour être dans un groupe d'amis?
116.A : Oui.
117.C : En quoi ? Comment ?
118.A : En tout cas, peut-être on doit changer la langue…si on travaille dans un bureau, il faut que tu saches davantage et…
119.C : Et le fait de connaitre l'anglais peut t'aider pour apprendre une autre langue : le français ou l'allemand ou une autre langue ? Cela t'aide ?
120.A : Ça je ne sais vraiment pas.
121.C : Ok, merci beaucoup !

12.3 Robert

R = Robert
C = Chercheur

1. C: Ok, alors ton nom est…
2. D: Cazacu Daniel Robert
3. C: Bien. On va parler de quand tu as commencé à parler l'anglais ou les endroits, bien?
4. D: Oui.
5.C: Avant d'aller à l'école, et avant la première classe, as-tu appris l'anglais quelque part? Tu te souviens?
6. D: J'ai étudié un peu à la maternelle.
7. C: A la maternelle?
8. D: Oui.
9. C: Et tu te souviens quelque chose? L'aimais-tu?
10. D: Oui, j'apprenais les mots "car", "dog", "cat".
11. C: Et tu l'aimais alors?
12. D: Oui je l'aimais. C'était une langue nouvelle et bien…

13. C: Et après…Aviez-vous une madame éducatrice ou un professeur?
14. D: Nous avons eu un professeur si je me souviens bien…
15. C: Et as-tu eu l'impression que c'était un peu plus facile à l'école?
16. D: Un peu, oui. J'ai appris bien pendant la première classe, j'ai fait l'anglais comme matière optionnelle. Et nous avons eu un professeur qui m'a enseigné très bien et…
17. C: Tu habites Timisoara, vrai?
18. D: Oui.
19. C: Tu sais qu'ici on parle aussi d'autres langues: l'allemand ou le serbe, etc. ?
20. D: Oui.
21. C: Crois-tu que ceci t'aide à apprendre des langues étrangères? Aussi l'anglais…quand tu vois que les gens parlent aussi d'autres langues?
22. D: Oui. Ça sera une grand aide dans le travail. Peut-être des personnes d'autres pays viendraient et c'est bien d'apprendre.
23. C: Ok. Es-tu dérangé par le fait qu'il y a d'autres gens qui parlent d'autres langues étrangères ?
24. D : Parfois.
25. C : Pourquoi es-tu dérangé par cela ?
26. D : Parce que je ne comprends pas et…
27. C : Ah…Et tu voudrais comprendre…
28. D : Oui.
29. C : Bon. Est-ce que tu aimes l'anglais, sincèrement ?
30. D : Oui, je l'aime.
31. C : Et c'est important de l'apprendre ? Le fait que tu l'aimes t'aide à apprendre ? Tu dis: 'Ah je l'aime vraiment et je dois faire plus…'
32. D : Oui. Je l'aime beaucoup…je le parle avec ma sœur à la maison.
33. C : Tu parles en anglais avec ta sœur ?
34. D : Oui.
35. C : Vraiment ? Ta sœur, est-elle plus âgée ou moins âgée que toi ?
36. D : Plus âgée. Elle est dans la 11ème.
37. C : Ok. Et, elle t'aide ?
38. D : Oui…elle m'aide, mais parfois je l'aide aussi.
39. C : Vraiment ?
40. D : Je sais davantage qu'elle.
41. C : Tu sais davantage qu'elle ? C'est super alors ! Vous travaillez en équipe, vous vous aidez l'un l'autre. Très bien.
42. D : Oui.
43. C : Mais pourquoi penses-tu qu'il est important de parler l'anglais ? Comment cela t'aide ?
44. D : Cela t'aide pour développer le cerveau, t'aide aussi au travail quand on est plus âgé…je n'ai plus d'idées…
45. C : Ok. Comment te rends-tu compte de ton niveau d'anglais ? Comment te rends-tu compte quand c'est bien, quand c'est moins bien ? Comment te rends-tu compte ?
46. D : Je ne sais pas…Je ne me rends pas compte maintenant…
47. C : En fonction des qualificatifs ou quoi ?
48. D : Ah…en fonction des qualificatifs ?
49. C : Non ?
50. D : Peut-être aussi en fonction des qualificatifs, mais pas tellement. Je suis meilleur à l'oral

qu'à l'écrit.
51. C : Aha….Et ça veut dire qu'ici vous recevez des qualificatifs plus à l'écrit qu'à l'oral. Et alors tu n'as pas le temps de parler…
52. D : Aussi pour l'activité en classe, mais seulement maintenant à la fin du semestre.
53. C : Aha…Et alors, tu aimes plus parler en anglais, vraiment ?
54. D : Oui. Je n'aime pas la grammaire.
55. C : Ok. Tu n'aimes pas la grammaire. Et où as-tu appris à parler l'anglais si bien, alors ?
56. D : À la maison et à l'école.
57. C : Alors, vous faites de la conversation aussi dans la classe, non ?
58. D : Oui. Mais en anglais.
59. C : En dehors de l'école est-ce que tu parles l'anglais quelque part, as-tu des possibilités de le parler ?
60. D : Oui, avec ma sœur.
61. C : Alors, avec ta sœur, tu parles avec elle. Mais, est-ce que tu penses que tu apprends l'anglais de la même manière quand tu es à l'école que lorsque tu es en dehors de l'école ? C'est la même chose?
62. D : Er…
63. C : À la maison ou avec les amis…
64. D : Non, ce n'est pas la même. À la maison j'apprends à parler et à l'école j'apprends à écrire, mais aussi à parler.
65. C : Et qui penses-tu t'aide le plus à apprendre l'anglais ?
66. D : Silence…er…je ne sais pas quoi dire….
67. C : Ta professeure, ta sœur, d'autres personnes…Internet…
68. D : Bon…parfois quand je regarde des films en anglais et s'il n'y a pas de sous-titres…
69. C : Ah, tu regardes de films en anglais ?
70. D : Oui, je regarde …en anglais.
71. C : Vraiment ? C'est super ! Et, que 'est-ce que tu fais ? Tu essayes de comprendre ce qu'ils disent ou qu'est-ce tu fais ?
72. D : Oui, j'aime parce que…ma sœur regarde je ne sais pas quel film coréen et les sous-titres sont en anglais et alors j'apprends…
73. C : Ah vraiment ? Alors, elle regarde 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…
77. C : Vraiment ?
78. D : Oui.
79. C : C'est super intéressant. Et, est –ce que tu écoutes aussi des chansons en anglais ?
80. D : Oui, j'en écoute.
81. C : Oui ? Et est-ce que tu comprends ce qu'elles disent ?
82. D : Oui. Parfois maman ne comprend pas ce qu'on dit et nous demande, à moi et à ma sœur, de lui traduire.
83. C : Vraiment ? Alors vous aidez aussi votre mère ?
84. D : Oui.
85. C : Très bien.
86. D : Elle n'a pas eu la chance d'apprendre l'anglais, parce qu'on faisait de l'allemand ou du français à son époque…

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.
89. C : Ah…travail en équipe. Est-ce que vous vous habituez à travailler en groupe à l'école ?
90. D : Mmm…oui. Parfois on a des problèmes à résoudre avec la collègue et…
91. C : Et cela t'aide ?
92. D : À l'école ? Oui, cela aide un peu…
93. C : Est-ce que tu utilises Internet ?
94. D : Oui.
95. C : À quoi t'aide-il ? Toujours pour l'anglais…
96. D : Ben… parfois je joue à des jeux et il y a des mots écrits en anglais et…
97. C : Ah, vraiment ? Tu joues aussi ? C'est super. Et les mots des jeux…ils sont en anglais ?
98. D : Quelques uns. Ça dépend des sites.
99. C : Ça dépend du site. Et qu'est-ce tu fais ? Est-ce que tu comprends tout ?
100. D : Non, pas vraiment.
101. C : Et quand tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu fais ?
102. D : Je cherche sur Google translate.
103. C : Eee…Alors Google translator est ce qui compte. Et ensuite tu reviens aux jeux, non ?
104. D : Oui.
105. C : Et si tu joues…quelle est la fréquence avec laquelle tu joues ?
106. D : Je ne joue pas tellement parce mes parents ne me le permettent plus…
107. C : Tu as des restrictions ?
108. D : Oui.
109. C : Mais je pense que …est-ce que tu apprends quelque chose des jeux ? Quelques mots ou des expressions ou… ?
110. D : Oui, et je m'entraine 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.
115. C : Aha…Super. Comment aimerais-tu apprendre l'anglais ? D'une manière différente ?
116. D : Ben, on écrit des fois, mais pas tellement, parce qu'on écrit tellement…de la grammaire, je ne sais pas tellement la grammaire, mais je sais mieux parler…
117. C : Et tu te débrouilles à l'oral…
118. D : Oui, je me débrouille…
119. C : Qu'est-ce qui est plus important pour toi quand tu parles l'anglais ou quand tu apprends l'anglais? Au final qu'est-ce que c'est le plus important ?
120. D : Bon…quand je serais plus grand.
121. C : Parler ou écrire ou quoi ?
122. D : Tous les deux.
123. C : Bon, les deux. Crois-tu que si tu sais l'anglais à un niveau suffisamment élevé, cela t'aidera dans l'avenir pour choisir un métier ?
124. D : Oui.
125. C : Est-il important pour ton groupe d'amis aussi ? Est-il important de parler l'anglais ?
126. D : Oui. Si j'ai un ami ou l'ami d'un ami ou quelqu'un d'un autre pays, je dois parler avec

lui, et pas de me taire et seulement le regarder…
127. C : Est-ce qu'il t'est arrivé de devoir parler avec quelqu'un qui est venu de l'étranger ?
128. D : Oui, avec une fille.
129. C : Oui ? Est-ce que tu as réussi à te débrouiller ?
130. D : Oui.
131. C : De quelle nationalité était-elle ? Tu te souviens ?
132. D : Oui, canadienne.
133. C : Canadienne, bien…et tu as parlé en anglais avec elle ?
134. D : Oui. Mais elle sait parler le Roumain et parfois elle ne savait pas des mots et je l'ai aidé.
135. C : C'est super bien. Wow ! Très bien. Et tu gardes le contact avec elle ?
136. D : Oui.
137. C : Vous vous écrivez des lettres ou des courriels ou comment ?
138. D : Ah, non. Elle vient des fois en Roumanie chez une cousine.
139. C : Es-tu allé à l'étranger ?
140. D : Oui. En Autriche.
141. C : As-tu eu l'occasion de parler en anglais un peu, de demander quelque chose en anglais ?
142. D : Oui, j'ai demandé à quelqu'un où était une certaine rue et…mais la personne ne savait pas l'anglais très bien.
143. C : Ah, la personne ne savait pas l'anglais. Et qu'est-ce que vous avez fait alors? As-tu trouvé la rue ?
144. D : Rien, j'avais le GPS, j'ai écrit rapidement et…
145. C : Mais tu as essayé de demander…
146. D : Oui, j'ai essayé, mais la personne ne savait pas.
147. C : Ah, la personne ne savait pas. Alors ce n'était pas important puisque tu as trouvé…Bon, merci beaucoup.

12.4 Debora

1. C : Ton nom est?
2. D : Debora
3. C : D'accord, voilà, j'aimerais parler avec toi des endroits où tu as étudié ou tu étudies encore l'anglais.
4. D : Ben, la première fois j'ai étudié à la maternelle…
5. C : Oui…
6. D : Ensuite j'ai commencé plus sérieusement à l'école primaire et j'étudie aussi à la maison, avec un professeur.
7. C : Hmmm…
8. C : Tu te rappelles à la maternelle avec qui as-tu eu des cours ou tu te rappelles quelque chose de l'époque ?
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.
10. C : Hmmm…

11. C : As-tu utilisé par la suite à l'école ce que tu as pu apprendre à ce moment-là, t'as eu la sensation que c'était utile, par exemple en CM1 ?
12. D : Oui, dans la première classe, avec les animaux…
13. C : Alors, plus les mots…
14. D : Oui, des mots…
15. C : Ok…Tu habites à Timisoara, non ?
16. D : Oui.
17. C : Tu habites dans une région où tu sais qu'on parle plusieurs langues en plus du roumain.
18. D : Oui…
19. C : Quel est ton avis 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, dans le futur certainement je vais arriver à me débrouiller si je vais dans des pays étrangers, de parler avec les gens.
21. C : Tu parles d'autres langues que le roumain ?
22. D : Anglais et débutante en allemand.
23. C : Ok ! Très sincèrement : aimes-tu l'anglais ?
24. D : Oui, vraiment je l'aime…
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 : Hmmm…Pourquoi est-il important pour toi d'apprendre l'anglais et non pas une autre langue, à quoi penses-tu que cela peut te servir ?
28. D : Parce que presque tout le monde l'utilise et si je veux aller à l'étranger, en connaissant la langue tout sera bien, je peux communiquer, je peux absolument tout…
29. C : Ok…Comme te rends-tu compte de ton niveau d'anglais ?
30. D : En fonction des notes obtenues et de ce que les professeurs disent.
31. C : Hmmm…T'apprends d'une autre façon l'anglais en dehors de l'école…quand tu pars de l'école?
32. D : Oui, je fais aussi à la maison, en privé.
33. C : Tu regardes des films en anglais, t'écoutes de la musique ?
34. D : Oui…j'écoute de la musique, je regarde des films, des jeux, le net…
35. C : Choisis un des ceux-ci et…Tu peux donner un exemple concret ?
36. D : Oui, les films, je les regarde habituellement avec des sous-titres et alors, quand j'entends ce mot et je vois ce qu'il est marqué en roumain, je comprends et je le retiens.
37. C : Ok…Il t'arrive d'utiliser à l'école ce que tu apprends, par exemple, en regardant des films ?
38. D : Oui, cela m'arrive souvent.
39. C : Et ton professeur le remarque ?
40. D : Oui, parce qu'il ne se rappelle pas l'avoir fait à l'école, alors il réalise que j'ai fait quelque chose en plus, à la maison.

41. C : Et il te demande d'où tu le sais?
42. D : Des fois, pas tout le temps…
43. C : Es-tu d'une manière ou autre récompensée ?
44. D : Oui, 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.
45. C : Ok…Cela compte pour toi où tu apprends l'anglais, soit à la maison, ou à l'école ?
46. D : Ça compte où tu apprends et aussi le professeur…
47. C : Tu as l'impression que la manière d'apprendre à l'ecole est differente par rapport à la maison et en dehors de l'école ?
48. D : Ben, à l'école personne ne m'accorde autant d'attention comme à la maison. Parce que le professeur à la maison ne travaille qu'avec moi, donc toute son attention est sur moi.
49. C : Ok…T'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 ça t'aide concrètement ?
52. D : Ça m'a beaucoup aidé, parce que avant je ne comprenais pas tout à l'école et le professeur ne pouvais pas tout m'expliquer, alors je 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.
53. C : Ok…En ce moment, où est-ce que tu apprends le plus: à l'école ou à ton cours privé ?
54. D : A la maison…
55. C : A la maison ? Mais « à la maison » ne signifiant pas que le professeur, mais aussi tout ce qu'on a dit plus tôt, oui ?
56. D : Oui, à la maison…
57. C : Qui t'aide le plus à apprendre l'anglais ?
58. D : Le professeur, les films…mais le plus, je crois, le net.
59. C : Ok…donc, tu regardes sur le net ? Et comment utilises-tu l'anglais ?
60. D : Ben, oui…j'étais obligée de comprendre l'anglais et alors…
61. C : Comment ? Alors tu cherchais quelque chose…
62. D : Oui, je ne comprenais pas…et alors il faillait que je comprenne, alors je cherchais, j'essayais de trouver des réponses et ainsi j'apprenais plus…
63. C : Ok…Utilises-tu des dictionnaires en ligne ou Google translate ou quelque chose de semblable?
64. D : Non, très rarement pour les devoirs, peut-être un dictionnaire normal.
65. C : Peux-tu me donner un autre exemple…quand tu ouvres Internet et tu cherches quelque chose et tu dis que t'apprends l'anglais. Tu apprends quoi en effet ? Du vocabulaire ou quoi… ?
66. D : J'apprends plus de vocabulaire, à l'école j'apprends plus de grammaire, alors à la maison j'apprends plus de vocabulaire.
67. C : Hmmm… Parles-tu avec tes amis sur Internet ?
68. D : En anglais ?

69. C : Oui…en anglais ou en roumain et il y a un mot qui t'échappe en anglais, quelque chose comme ça…
70. D : Je parle plus en roumain et des fois des mots en anglais.
71. C : Tu trouves intéressant d'apprendre l'anglais à travers Internet, avec l'aide de l'ordinateur ?
72. D : Oui, c'est quelque chose que sûrement on ne pouvait pas faire avant…
73. C : Oui…
74. D : C'est quelque chose de nouveau.
75. C : Et en quoi cela t'aide concrètement? Est-ce que tu retiens plus vite, ou tu as l'impression que c'est plus attractif, ou comment ?
76. D : Dans un certain sens on apprend comme dans un jeu, on n'est pas stressés en disant qu'on va prendre des notes, on apprend parce qu'on le veut et qu'on aime.
77. C : Quand tu as besoin d'aide en anglais, quand tu fais tes devoirs par exemple, tu préfères demander à quelqu'un, ou tu peux le faire toute seule ?
78. D : Je me débrouille mieux toute seule en essayant de trouver par moi-même la réponse.
79. C : Et alors où cherches-tu ?
80. D : Ben, dans des dictionnaires, si je sais un mot, un synonyme, j'essaye de faire une liaison, je me dis que si c'est ça le mot d'avant, alors certainement ça veut dire la même chose.
81. C : Ok…à l'école vous travaillez en groupe d'habitude, vous faites des projets communs ?
82. D : Oui, ces derniers temps, quand il y a des étudiants qui font leur pratique chez nous.
83. C : Et tu peux donner un exemple, suite à un projet du style, qu'est-ce que t'as appris ou en quoi ça t'a aidé, si cela t'as aidé ou pas ?
84. D : Par exemple on a dû faire un PowerPoint sur les animaux normaux et anormaux et ainsi j'ai appris plus sur les animaux, sur certains que je n'avais jamais entendu, alors j'ai réussi à comprendre ce qu'il était marqué sur eux, alors je me suis dit, tiens, ce mot je ne le connais pas, ainsi j'ai appris plus d'anglais.
85. C : Et tu as travaillé avec un groupe de collègues ?
86. D : Oui, moi et 3 autres collègues.
87. C : Et alors vous avez parlé en anglais ou en roumain ?
88. D : En roumain, mais tout ce qu'on a écrit en PowerPoint a été fait en anglais.
89. C : Et vous avez dû présenter en anglais ?
90. D : Oui, en anglais.
91. C : Penses-tu qu'il te serait plus utile d'apprendre l'anglais dans un groupe d'amis, ou des collègues, ou dans un groupe de personnes plutôt que seule ?
92. D : Oui… C'est plus utile parce qu'ils peuvent m'aider et je peux mieux comprendre avec eux.
93. C : Penses-tu que l'apprentissage de l'anglais va t'aider à apprendre d'autres langues dans le futur, quand tu vas grandir ?
94. D : Oui, peut être que oui…

95. C : Je veux dire que le fait que tu saches comment il faut apprendre une langue, comment chercher dans un dictionnaire, déjà tu as une certaine stratégie, déjà tu ne…
96. D : Oui…déjà apprendre l'anglais, c'était ma première langue étrangère et c'était wau…c'était quelque chose d'extraordinaire !
97. C : Ça t'a aidé 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.
99. C : Qu'est-ce que tu as appliqué de l'anglais, je te demande comme ça : qu'est-ce que tu as a pris à l'anglais pour que ça t'aide en apprenant l'allemand ?
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 le savais faire depuis mon apprentissage d'anglais.
101. C : Comment aimerais-tu apprendre l'anglais et que tu ne fais pas encore ?
102. D : Je ne sais pas…avant j'aurais aimé apprendre sur Internet, mais j'étais trop jeune, mais maintenant je le peux…donc…c'est ok !
103. C : Tu penses que tu vas utiliser beaucoup Internet dans l'avenir ?
104. D : Oui…
105. C : Pour que tu puisses apprendre et aussi quand tu auras fini l'école ?
106. D : Oui, je pense que je vais l'utiliser.
107. C : Penses-tu que le fait que tu parles l'anglais et pour le moment tu as un bon niveau, va t'aider à choisir un métier plus tard ?
108. D : Oui, parce que pour le moment l'anglais est sur le 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.
109. C : As-tu des personnes de la famille ou des amis à l'étranger avec lesquels tu parles anglais ?
110. D : Oui, j'ai de la famille en Allemagne et en Amérique et je parle anglais.
111. C : Tu parles au téléphone ou tu écris ?
112. D : Au téléphone et à travers le web, d'habitude je n'écris pas.
113. C : Alors, il est plus facile de t'exprimer à l'oral qu'à l'écrit ?
114. D : Oui.
115. C : Oui ? Super ! Merci !
116. D : Volontiers.

12.5 Iasmina

1. C: Ton nom est …?
2. I : Iasmina.
3. C : Voilà, nous allons parler un peu des endroits où tu as appris ou tu apprends encore l'anglais. Avant d'aller a l'école, donc avant la 1e classe, as-tu eu l'occasion d'apprendre l'anglais?
4. I : Oui, à la maternelle où j'ai appris…les numéros et les animaux.
5. C : Et tu te souviens qui t'a enseigné? Un prof ou quelqu'un d'autre?

6. I : Une professeure.
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 pas l'importance d'apprendre l'anglais.
11. C : Et par la suite, as-tu utilisé a l'école ce que tu as appris à la maternelle, les numéros…?
12. I : Pas vraiment.
13. C : Pas vraiment? N'as pas tu eu l'impression que cela t'a aidé un peu?
14. I : Non.
15. C : Non ?
16. I : Car que je ne les ai pas retenus.
17. C : Tu ne les as pas retenus. Bon, tu habites dans une région où on parle plusieurs langues : le hongrois, l'allemand, le serbe. Qu'est-ce que tu en penses? Penses-tu que ce fait t'aide à apprendre d'autres langues étrangères?
18. I : Pas vraiment. Si à l'école on n'étudie pas ces langues…on ne retient rien.
19. C : Est-ce que tu étudies une des langues que j'ai énuméré à l'école?
20. I : Non, seulement l'anglais et l'allemand.
21. C : Alors tu étudies l'allemand.
22. I : L'allemand oui.
23. C : Bon, l'allemand. Et est-ce que tu entends l'allemand dans la rue, par exemple?
24. I : Non.
25. C : Tu lis en allemand?
26. I : Non.
27. C : Bon, en général aimes-tu l'anglais?
28. I : Oui, je l'aime.
29. C : Et le fait que tu l'aimes, cela t'aide à apprendre plus facilement?
30. I : Oui.
31. C : Pourquoi est-il important pour toi d'apprendre l'anglais ?
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…
33. C : Es-tu déjà allée dans d'autres pays ?
34. I : Oui.
35. C : As-tu eu l'occasion de parler en anglais ?
36. I : Oui, d'une certaine manière.
37. C : C'est-à-dire ? Tu peux m'expliquer en détail?
38. I : Ben…Quand j'allais au magasin et j'achetais quelque chose…
39. C : Tu t'es débrouillée?
40. I : Oui.
41. C : Comment te rends-tu compte de ton niveau d'anglais?
42. I : Silence….
43. C : Quel est le critère? Comment te rends-tu compte ? À l'école ou en dehors de l'école?
44. I : Ben, en dehors de l'école.
45. C : Comment te rends-tu compte ?
46. I : Ben, au cours privés.
47. C : Et comment ? Tu comprends ou…. ? Comment sais-tu si tu es bonne ou non en anglais, si tu dois ou ne dois pas apprendre davantage… ?

48. I : Ben, avec les choses que je sais.
49. C : Aha, alors avec les choses que tu sais. C'est-a-dire quand tu parles ou tu lis ?
50. I : Tout les deux.
51. C : Tout ? Et à l'école ?
52. I : À l'école …
53. C : Est-ce que les notes sont importantes ? Vous avez des épreuves écrites…
54. I : Oui, mais je prends des 10 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.
55 C : Donc tu penses que ton niveau d'anglais est plus élevé de ce que vous faites à l'école ?
56. I : Oui.
57. C : Et, en dehors de l'école comment apprends-tu l'anglais ? Tu m'as dit que tu regardais des films…
58. I : Des films, des jeux et des cours privés.
59. C : Bon. Je voudrais qu'on parle des films maintenant. Est-ce que tu regardes des films en anglais ou des films avec des sous-titres?
60. I : En anglais, si les films ont les sous-titres en anglais, sinon je me débrouille sans eux.
61. C : Ah, tu te débrouilles sans les sous-titres. Et tu crois que tu apprends comme ça ?
62. I : Oui.
63. C : Et qu'est-ce tu apprends ?
64. I : Des mots et des expressions.
65. C : Et tu les utilises à l'école par la suite ? Ou quand tu fais tes devoirs, tu as l'impression que tu les utilises ?
66. I : Oui.
67. C : Et les profs le remarquent ? La professeure te demande d'où sais-tu ces choses là ?
68. I : Non.
69. C : Es-tu récompensée d'une manière ou autre?
70. I : Non.
71. C : Non ? Bien. Tu as dis que tu jouais. A quoi tu joues ? Des jeux vidéo ou quelle sorte de jeux?
72. I : Non, sur l'ordinateur.
73. C : Et qu'est-ce que tu apprends de ça ? Ils sont tous en anglais ?
74. I : Non, 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.
75. C : Alors vous êtes sur le chat, dans un réseau ?
76. I : Oui. On peut parler, on peut ajouter des amis…
77. C : Aha, et tu communiques en anglais ?
78. I : Oui, quand je veux quelque chose, je demande si je ne sais pas où il y a certains endroits.
79. C : Aha, et tu crois que ce fait t'aide ?
80. I : Oui.
81. C : Quelle est la fréquence avec laquelle tu joues à ce jeu ?
82. I : Si je ne joue pas tous les jours, alors une fois tous les deux jours.
83. C : Et tu considères que ceci t'aide à apprendre l'anglais. L'anglais et l'allemand ?
84. I : Oui, des fois aussi l'allemand.
85. C : Il t'arrive qu'ils écrivent en allemand et tu leur écris en anglais ?
86. I : Oui.

87. C : Oui ?
88. I : Oui. Je leur demande en allemand s'ils parlent l'anglais et s'ils disent que oui alors nous parlons en anglais.
89. C : Ok. C'est important pour toi le lieu où tu apprends l'anglais ? À l'école ou en dehors de l'école ?
90. I : Oui…
91. C : Si c'est sur l'ordinateur est-ce important ?
92. I : Silence.
93. C : À voir, lequel aimes-tu davantage ?
94. I : Au cours privés.
95. C : Au cours privés ? Pourquoi ?
96. I : Ben…Je ne sais pas, je ne l'aime pas à l'école, c'est ennuyant.
97. C : Qu'est-ce que tu aimes au cours privés ?
98. I : Je ne sais pas…tout.
99. C : Tout ? C'est quoi tout ? Quelles activités ? Tu parles…
100. I : Oui, car je parle moins.
101. C : Tu fais seule ou avec plusieurs ?
102. I : Seule.
103. C : Ok. Et tu crois que tu parles plus qu'à l'école ?
104. I : Oui, à l'école il y a des choses trop simples et des choses que j'ai déjà fait et que je savais déjà.
105. C : Bien. Quand tu regardes des films ou tu joues des jeux, il t'arrive d'apprendre aussi des choses sur les coutumes ou la culture d'autres gens qui ne sont pas roumains? Tu découvres qu'ils ont une autre nationalité et… ? Ou apprends-tu des films ?
106. I : Oui, des films oui.
107. C : Peux-tu me donner un exemple?
108. I : Silence…Ben, si je regarde un documentaire…
109. C : Tu regardes des documentaires?
110. I : Oui.
111. C : Quel genre de documentaires ?
112. I : Avec des animaux ?
113. C : Avec des animaux. À la télé ou sur Internet?
114. I : Sur Internet.
115. C : Aha. Et ?
116. I : Et je découvre des choses sur les animaux.
117. C : Aussi sur la région où ils habitent, etc. ?
118. I : Oui.
119. C : Ok. Alors tu regardes aussi des documentaires en anglais, pas seulement des films.
120. I : Oui.
121. C : Bien. Qui t'aide le plus à apprendre l'anglais ? Tu demandes l'aide de quelqu'un ?
122. I : Aux cours privés le plus.
123. C : Aux cours privés ? Et comment sens-tu qu'on t'aide ? Ou qu'est-ce tu ne pourrais pas faire si tu n'étais pas seule ?
124. I : Je ne pourrais rien faire car il n'y aurait personne qui m'expliquerait et ainsi je comprends mieux.
125. C : Tu as besoin que quelqu'un t'explique, tu demandes de l'aide souvent ou tu essayes de te

débrouiller toute seule ?
126. I : J'essaye de me débrouiller seule dans des certaines situations et si je ne réussi pas je demande l'aide du prof.
127. C : Bon. Quelle est la différence entre l'aide du prof à l'école et l'aide du prof aux cours privés ? Qu'est-ce qu'il y a de différent ?
128. I : Ben, le prof de l'école….
129. C : Donne-moi un exemple si c'est plus facile: une chose que tu as apprise à l'école et puis aux cours privés ou vice versa.
130. I : Ben, aux cours privés j'ai appris plusieurs choses et plus rapidement et à l'école j'ai appris moins de choses dans un temps plus long.
131. C : Bon.
132. I : Dans une période plus longue.
133. C : Bon. Pourquoi penses-tu que c'était comme ça ?
134. I : Parce qu'à l'école les choses vont plus difficilement et …
135. C : À cause des collègues ou du niveau de la classe ou pourquoi ?
136. I : Oui.
137. C : Comment aimes-tu le plus apprendre l'anglais ? Seule, avec les amis, avec un groupe d'amis, parler sur le chat ou aux cours privés… ?
138. I : Aux cours privés et parler sur le chat.
139. C : Ok. Mais as-tu l'impression d'apprendre l'anglais d'une manière différente à l'école qu'en dehors ? Ou est-ce la même chose ?
140. I : À peu prés la même chose.
141. C : Est-t-il important pour toi d'apprendre l'anglais à l'école ?
142. I : Oui, c'est important, mais…
143. C : D'un point de vue quantitatif, tu crois que tu apprends plus en dehors de l'école qu'à l'école ?
144. I : Oui.
145. C : Oui ? Bien. Parlons d'Internet, à quoi l'utilises-tu pour apprendre l'anglais ?
146. I : Pour savoir des mots en anglais et …
147. C : Et alors qu'est-ce que tu utilises quand tu veux trouver certains mots ? Tu utilises certains sites ou comment fais-tu ?
148. I : Sur Google Translate et sinon sur Google je mets le mot et il apparaît.
149. C : Bon. Alors pour des mots, pour du vocabulaire.
150. I : Oui pour le vocabulaire.
151. C : C'est tout ?
152. I : Oui.
153. C : Est-ce que tu t'appuies beaucoup sur l'internet ?
154. I : Aussi sur le dictionnaire.
155. C : Ah, t'utilises le dictionnaire aussi ?
156. I : Oui.
157. C : Alors sur quoi t'appuies-tu le plus ? Quand tu n'as pas de prof.
158. I : Plutôt sur le dictionnaire.
159. C : Plutôt sur le dictionnaire que sur Internet.
160. I : Oui.
161. C : Bon. Crois-tu qu'il serait plus facile pour toi d'apprendre l'anglais si tu faisais des activités dans un groupe avec plusieurs personnes? Des activités différentes en anglais…

162. I : Oui.
163. C : Pourquoi crois-tu que ce serait mieux?
164. I : Peut-être que oui, parce que si tous les gens expriment leurs idées, nous avons d'autres idées et … nous apprenons des autres aussi.
165. C : Vous êtes habituez de travailler dans des groupes à …..
166. I : À l'école ?
167. C : Oui.
168. I : Oui…dans une certaine manière. Nous avons fait deux fois des activités où la prof nous mettait sur des lignes et nous devions dire plusieurs mots sur le printemps ou des choses pareilles.
169. C : Cela t'a semblé plus engageant ?
170. I : Oui, parce que nous devions écrire très rapidement et penser.
171. C : Aha. C'était une sorte de jeu, non ?
172. I : Oui.
173. C : Aimes-tu apprendre plus à travers le jeu que…. ?
174. I : Non.
175. C : Pas vraiment ?
176. I : Non.
177. C : Comment aimerais-tu apprendre l'anglais différemment de ce qui se passe actuellement ? À l'école ou en dehors. Comment voudrais-tu et est-ce que personne ne t'aide à apprendre comme ça ou ce n'est pas possible.
178. I : C'est possible comme je veux, donc…
179. C : Et quelle est la recette idéale pour apprendre l'anglais maintenant, à ton âge ? Qu'est qui t'aide le plus dans tout ce que nous avons parlé ?
180. I : Les cours privés.
181. C : Seulement les cours privés ? Exclusivement ou il y en a d'autres ? D'autres activités que tu as mentionné: des films, des jeux…
182. I : Aussi d'autres activités, mais plutôt les cours privés.
183. C : Aha. Crois-tu qu'apprendre l'anglais t'aidera à apprendre d'autres langues dans 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 avec l'apprentissage de l'allemand ?
186. I : Oui. Il y a des mots qui sont similaires.
187. C : Donc pour le vocabulaire ?
188. I : Oui.
189. C : Il te semble que tu apprends l'allemand plus facilement maintenant ? Ou au début, car maintenant t'es à la seconde année d'allemand ?
190. I : Oui. C'est un peu plus facile.
191. C : Crois-tu que l'anglais ou un bon niveau d'anglais t'aidera à choisir un métier dans l'avenir ?
192. I : Peut-être que oui si je vais aller à l'étranger ou …et même ici on n'est pas accepté si on ne parle pas une langue étrangère.
193. C : Aha. Crois-tu que l'anglais pourra ou t'aidera…comment dire…dans un groupe d'amis, si vous êtes plusieurs et vous parlez l'anglais ? Cela aide à quelque chose ? Si tu étais dans des groupes où on parle l'anglais ?
194. I : Oui. Parce que si je ne sais pas l'anglais je ne pourrai pas communiquer avec eux.
195. C : Donc pour communiquer …
196. I : Oui.

197. C : Bien, merci.
198. I : Au revoir.
199. C : Au revoir.

Annexe 13 : Transcriptions des entretiens des élèves de 3e

13.1 Zolti

1. C : Voilà, nous allons parler un peu des lieux où tu as appris l'anglais et d'autres choses comme ça…d'accord ?
2. Z : Oui.
3. C : Avant de venir à l'école est-ce que tu as appris quelque part l'anglais?
4. Z : Non, seulement à l'école.
5. C : Bon. Sincèrement maintenant, est-ce que tu aimes l'anglais ?
6. Z : Oui….oui. Plus ou moins, oui…
7. C : Ce fait que tu aimes l'anglais, cela t'aide à apprendre la langue?
8. Z : Oui…parce que j'aime beaucoup passer du temps sur l'ordinateur et … ça m'aide.
9. C : Ah bon ?! Tu joues à des jeux sur l'ordinateur en anglais?
10. Z : Oui, ça aussi…mais je travaille davantage avec des logiciels.
11. C : Et sont-ils toutes en anglais?
12. Z : Oui.
13. C : Et comment cela se passe? Tu apprends des mots ou…comment se passe-t-il?
14. Z : Oui, je les apprends ou sur le Google translate.
15. C : Ah…tu utilises Google translator ?! Aha…et il t'arrive d'employer à l'école des mots ou des phrases que tu apprends avec Google translator?
16. Z : Oui.
17. C : Où plus exactement? Dans des textes ou… ? Peux-tu me donner un exemple?
18. Z : Je chante de la musique rap et le logiciel de mixage est en anglais, et ça m'aide davantage, il y a plus de mots et …
19. C : Donc, tu apprends des mots plutôt techniques?
20. Z : Oui, oui…
21. C : Tu as marqué ici que tu parlais le hongrois dans la famille.
22. Z : Oui, on le parle.
23. C : Tu connais le hongrois?
24. Z : Oui, je comprends, je n'aime pas beaucoup répondre mais je comprends.
25. C : Donc tu comprends, c'est bon…donc comme tu déjà connais le hongrois, le roumain, cela veut dire que l'anglais est la troisième langue pour toi…
26. Z : Et je fais aussi du français.
27. C : Bien, du français aussi…tu l'as commencé avant ou après l'anglais ?
28. Z : Après l'anglais.
29. C : D'accord. Le fait que tu parles ces langues, tu sais comment apprendre, cela t'as aidé pour apprendre l'anglais?
30. Z : Je le trouve plus facile.
31. C : Plus facile? Comment ça? Du quel point de vue?

32. Z : Hmmm…je ne sais pas exactement, il me semble plus facile parce que j'ai fait de l'anglais à partir de l'école maternelle.
33. C : Aha…de l'anglais?
34. Z : Oui, à l'école maternelle j'ai fait aussi de l'anglais.
35. C : Donc, tu as fais de l'anglais à l'école maternelle aussi.
36. Z : Oui.
37. C : Et cela t'a aidé? Est-ce que tu te rappelles quelque chose de cette période?
38. Z : Pas vraiment.
39. C : Pas vraiment? Mais ça t'a plu quand tu l'as fait?
40. Z : Oui, quand j'étais petit j'aimais plus l'anglais que maintenant.
41. C : Ah bon? Mais pourquoi maintenant il ne te plait plus autant?
42. Z : Je ne sais pas.
43. C : Quelle pourrait être l'explication?
44. Z : Silence…..
45. C : Aucune? Bon, à part ces logiciels dont tu m'as parlé, est-ce que tu regardes des films en anglais, par exemple?
46. Z : Oui.
47. C : Avec ou sans sous-titres?
48. Z : Si je ne trouve pas des sous-titres, je les regarde sans sous-titres.
49. C : Et tu comprends ce qu'on dit?
50. Z : Oui, une moitié du film, je la comprends.
51. C : Une moitié du film…donc tu comprends…
52. Z : Oui.
53. C : Et des chansons? Tu les écoutes en anglais ou non?
54. Z : Oui, j'écoute des chansons aussi.
55. C : Et tout cela tu penses que t'aide à avoir un niveau meilleur en anglais?
56. Z : Oui….
57. C : Oui? À quoi ça sert l'anglais? Ton opinion à toi…apprendre l'anglais aide à quelque chose?
58. Z : Oui, si on va dans d'autres pays…ou…je ne sais pas quoi dire. Cela nous aide à beaucoup de choses.
59. C : Peux-tu me donner un exemple? Jusqu'au moment où tu pars à l'étranger, parler l'anglais t'aide à quelque chose?
60. Z : Oui, on peut être interprète, bref, plusieurs choses…
61. C : Comment est-ce que tu te rends compte de ton niveau d'anglais? Je suis fort en anglais ou moins fort, ici c'est bien, ici non…Comment? Tu te rends compte, vraiment?
62. Z : Oui…hmmm…je ne sais pas comment dire…je me compare avec les autres collègues de classe.
63. C : Cela se passe à l'école, n'est-ce pas?
64. Z : Oui.
65. C : Donc, les notes comptent pour toi?
66. Z : Oui.
67. C : Si tu reçois un 10 sur 10 tu penses que tu es très bon en anglais?
68. Z : Non, mais je suis content. [des rires]
69. C : Bon, tu es content, alors cela se passe avec les collègues, les notes et quand tu quittes l'école? Personne ne te donne des notes dans la rue, par exemple.

70. Z : Oui. [des rires]
71. C : Alors, comment te rends-tu compte? Je veux dire, lorsque tu travailles sur l'ordinateur, tu écoutes des chansons, tu regardes des films, comment tu te rends compte de ton niveau dans ces situations? En fonction de ce que tu comprends ou comment?
72. Z : Oui, selon ce que je comprends aussi, la prononciation des mots…
73. C : C'est-à-dire si tu prononces comme eux?
74. Z : Oui, si la prononciation est aussi bonne.
75. C : Qui t'aide le plus à apprendre l'anglais?
76. Z : Madame le professeur.
77. C : Donc, à l'école. Peux-tu me donner un exemple de comment elle t'aide?
78. Z : Er…Je ne sais pas…
79. C : Tu ne sais pas quelque chose en anglais et qu'est-ce qu'elle fait?
80. Z : Je lui demande et elle m'explique autant de fois jusqu'au moment où je comprends.
81. C : Je vois…elle t'explique en roumain?
82. Z : Oui. Autant en roumain qu'en anglais.
83. C : Ah…les deux? Super.
84. C : Est-ce que tu utilises Internet pour apprendre l'anglais? Pour quoi exactement?
85. C : Tu as mentionné Google translator, si je me rappelle bien…
86. Z : Oui et pour faire quelques devoirs, quand je les fais…
87. C : C'est-à-dire? À quoi ça sert? Je ne comprends pas très bien?
88. Z : 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.
89. C : Et ça marche tout le temps?
90. Z : Oui.
91. C : Ah…c'est chouette ça. En faisant cette activité, de trouver des mots, les recopier, plusieurs fois, est-ce que tu apprends aussi ces mots?
92. Z : Mais oui, je les apprends.
93. 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 ?
94. Z : Oui.
95. C : Est-ce qu'elle te demande d'où?
96. Z : Parfois elle le fait parfois non…
97. C : Elle te récompense d'une certaine manière ?
98. Z : Oui. [rires]
99. C : Oui? Comment?
100. Z : Elle me donne la moyenne.
101. C : Alors, il y a des avantages…Je vois que tu as rempli dans ton questionnaire que ton niveau d'anglais n'est pas du tout bon.
102. Z : J'ai dit ça moi?
103. C : Oui, n'es-tu pas Zolti? J'ai ton questionnaire devant moi.
104. Z : Oui…
105. C : Est-ce que tu as changé d'avis maintenant? Quel est ton niveau selon toi?
106. Z : Moyen.
107. C : Moyen? Ca signifie qu'il est un peu plus élevé maintenant? Donc cela c'était en mai, et maintenant 6 mois après tu penses que ton niveau est très bon? C'est très bien alors…
108. Z : Oui.

109. C : Mais, sérieusement maintenant, crois-tu que dans les derniers 6 mois tu as appris davantage?
110. Z : Oui, parce que depuis 6 mois je fais aussi de la musique. J'ai commencé ça il y a 6 mois.
111. C : Ah bon? Et est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les deux?
112. Z : Ah…oui.
113. C : Dans quel sens? Qu'est-ce que tu as appris? Des mots? Ou comment? C'est très intéressant ce que tu me racontes.
114. Z : Les paroles…j'ai appris plusieurs paroles. J'apprécie plus l'anglais à partir de ce moment …pour comprendre les logiciels…
115. C : Et finalement qu'est-ce que tu fais avec ces logiciels? Donne-moi plus de détails…donc, il s'agit de musique rap, et…
116. Z : Oui, de musique rap et je dois augmenter le volume, effacer, on s'entend toujours un bruit qui doit être effacé, amplifier la voix, plusieurs trucs.
117. C : Tu t'enregistres?
118. Z : Oui.
119. C : Et tu parles en anglais?
120. Z : Oui…en anglais et en roumain…ça dépend de comment je fais la chanson.
121. C : Ah bon?! Donc, c'est toi qui compose la chanson?
122. Z : Oui.
123. C : Tu choisis ce que tu veux? De l'anglais, du roumain?
124. Z : Oui, oui…
125. C : Très intéressant. Est-ce que tu écoutes d'autres chanteurs de rap? Je ne sais rien, je pense…
126. Z : Je fais seul absolument tout ….Depuis que je suis petit j'écoute BUG Mafia[252]…
127. C : Bon…
128. Z : Et je l'aime beaucoup…et j'ai découvert d'autres chanteurs qui ne sont pas très connus mais j'aime comme ils chantent, et je les écoute, je pense que je pourrais chanter de la même manière, je fais mes propres lignes (« versuri »)…
129. C : Est-ce que tu écoutes des chanteurs étrangers aussi? Des Américains ou quels sont les plus connus chanteurs de rap?
130. Z : Oui, 50 Cent, Eminem, 2 Pac…
131. C : Qui chantent tous en anglais?
132. Z : Oui…
133. C : Donc tu les écoutes aussi…
134. Z : Oui, je dois les écouter pour m'en rendre compte….
135. C : Et tu fais quoi alors…tu fais des efforts pour comprendre des mots ou…?
136. Z : Tout à fait…avant de faire une chanson, j'écoute leur chanson 3 ou 4 fois, 3, 4 fois je l'écoute…pour comprendre très, très bien.
137. C : Je pense que cela c'est pour le rythme.
138. Z : Oui, pour le rythme…
139. C : Bien, et en ce qui concerne l'anglais, pour les mots?
140. Z : De la même manière.
141. C : Tu cherches les mots sur Google translator ou tu cherches les lignes, tu sais qu'il y a des « lyrics », on te donne des listes…
142. Z : Je cherche les lignes ou sur Google translate.

[252] BUG Mafia est un groupe roumain très connu qui joue de la musique rap.

143. C : Très bien! Donc, tu considères que cela t'a aidé?
144. Z : Oui. Vraiment beaucoup.
145. C : Je suis impressionné, tu es le premier aujourd'hui à me raconter ce type d'activité. C'est très fort.
146. C : Alors, c'est pour ça que tu utilises Internet?
147. Z : Oui.
148.C : Est-ce que tu penses que cela t'aidera dans l'avenir, le fait de comprendre l'anglais?
149. Z : Oui…oui…
150. C : A quoi penses-tu que cela t'aidera?
151. Z : Hmmm….
152. C : Pour parler avec d'autres gens?!
153. Z : Oui. Pour une meilleure socialisation.
154. C : Tu trouves que c'est important l'anglais pour la socialisation?
155. Z : Oui.
156. C : Dans quel sens alors? C'est-à-dire?
157. Z : Par exemple, si tu veux aller en Angleterre, ou dans d'autres pays, pour travailler, il te faut l'anglais…parce que c'est de base, essentiel.
158. C : Il te semble que tu apprendrais mieux l'anglais dans un groupe?
159. Z : Oui. Ce serait plus ok.
160. C : Pourquoi dis-tu cela?
161. Z : Nous sommes plus nombreux, des mots nouveaux, des trucs nouveaux…
162. C : Je vois…à l'école, est-ce que vous vous habituez à travailler en groupe, faire des projets ensemble, des collaborations?
163. Z : Pas vraiment…des projets, on les fait avec notre prof mais c'est tout, des PowerPoint, des choses comme ça.
164.C : Cela se passe alors en groupe ? Ou individuellement ?
165. Z : Oui, en groupe…
166. C : Et as-tu l'impression que dans une telle activité tu apprends mieux ?
167.Z : Oui, parce que nous sommes plusieurs, nous réfléchissons différemment chacun, et les idées se rassemblent ainsi.
168. C : Comment est-ce que tu voudrais apprendre l'anglais différemment de la manière que tu connais actuellement ? Ou qui voudrais-tu qui t'aide et cela n'arrive pas ?
169. Z : Je ne sais pas.
170. C : Aucune idée ? Quel serait ton plus grand rêve de ce point de vue?
171. Z: Je ne sais pas, vraiment.
172. C : Merci beaucoup Zolti.

13.2 Estera

1. C : Ton nom est Estera ?
2. E : Oui.
3. C : Nous allons parler un peu des endroits où tu apprends l'anglais et des choses liées à ce sujet. Ok ?
4. E : Oui.

5. C : Réponds sincèrement, il ne faut pas du tout s'inquiéter…Avant de commencer l'école, as-tu eu l'occasion d'apprendre l'anglais ailleurs ?
6. E : Non, à la maternelle un peu.
7. C : Donc, tu as fait là un peu d'anglais. Et tu te rappelles un peu de ce que tu as appris à ce moment-là ?
8. E : Alors…aaaa…j'ai appris à compter…comme ça …
9. C : Et cela t'a aidé pour la suite, à l'école ?
10. E : Non, parce que nous avons tout repris à l'école.
11. C : Alors, vous avez refait à l'école. Ok. Tu habites à Timisoara ?
12. E : Oui.
13. C : Tu sais qu'ici on parle plusieurs langues : serbe, hongrois, allemand. Penses-tu que ça aide dans l'apprentissage d'une autre langue, le fait de vivre dans une région où tout le monde parle une autre langue, où on ne parle pas seulement le roumain ?
14. E : Ca dépend…si tu veux partir ailleurs ça aide, sinon, si tu veux habiter ici non.
15. C : T'aimes l'anglais, sincèrement ?
16. E : Un peu…
17. C : Ok…Tu penses qu'il est important d'aimer l'anglais quand tu l'apprends, cela te parait plus facile d'apprendre, même si la langue est difficile ?
18. E : Oui, c'est très important parce que dans n'importe quel pays où tu vas, il faut parler et si on ne sait pas…
19. C : Comment te rends-tu compte de ton niveau d'anglais ? À travers ce ce que tu fais, à travers les qualificatifs ? Comment le sais-tu ?
20. E : Aussi par les qualificatifs…
21. C : Seulement à travers les qualificatifs ?
22. E : Oui.
23. C : Il te parait intéressant d'apprendre l'anglais à l'école ?
24. E : Oui.
25. C : Comment apprends-tu l'anglais à l'école et comment en dehors ? Il y a une différence entre comment tu apprends l'anglais à l'école et comment tu l'apprends en dehors de l'école : à la maison, les amis, l'internet, tout ce qui est en dehors de l'école.
26. E : C'est pareil…
27. C : Aucune différence ?
28. E : Non.
29. C : Tu joues à des jeux sur Internet, tu regardes des films en anglais ou tu écoutes de la musique en anglais ?
30. E : Oui, je regarde des films.
31. C : Avec sous-titres ou non ?
32. E : Avec sous-titres, mais j'essaye de traduire moi-même et ensuite je regarde.
33. C : Et tu sens que ça t'aide de regarder des films en anglais ?
34. E : Oui.

35. C : Tu retiens quelque chose ? Des mots, des expressions…Qu'est-ce que tu retiens le plus ?
36. E : Des mots et des expressions…
37. C : Et tu les utilises par la suite, lors des tests, à l'école quand tu es interrogée ?
38. E : Ça dépend : si j'ai besoin, oui…
39. C : Et ton prof remarque ça, il se rend compte de cela ?
40. E : Je ne sais pas, puisque je ne lui ai pas dit que je regarde des films etc…
41. C : Ils te demandent d'où tu sais ce mot puisque ce n'est pas dans le manuel et…
42. E : Non.
43. C : Mais tu as le sentiment que t'es avantagée en note, que tu as un plus ou quelque chose parce que tu as utilisé quelque chose d'autre ?
44. E : Oui.
45. C : Quand tu regardes les films… tu écoutes aussi de la musique en anglais ?
46. E : Oui.
47. C : Et tu cherches les vers ? Ou tu comprends ce qu'on dit?
48. E : Oui, un peu…je traduis un peu et sinon je demande mon grand frère.
49. C : Aaa, tu as un grand frère ? Qui t'aide le plus quand tu ne sais pas comment faire ?
50. E : Mon frère et ma prof à l'école.
51. C : Et ton frère comment t'aide-il ?
52. E : Ca dépend…si je ne sais pas un exercice il me l'explique…les mots…
53. C : Tu parles avec tes amis sur Internet, Messenger, Facebook, c'est ce que vous utilisez, j'ai vu que tu l'as marqué dans le questionnaire.
54. E : Oui, des fois…
55. C : Et vous parlez en anglais ? Vous utilisez un mot ou quelque chose ?
56. E : Oui, un mot…pas plus…
57. C : Et vous apprenez les uns des autres ? Il t'arrive d'apprendre quelque chose d'eux ?
58. E : Oui, des fois…
59. C : Il te parait plus facile d'apprendre si tu étais dans un groupe, ou sur Internet plutôt qu'à l'école ?
60. E : Oui.
61. C : Pourquoi est-ce plus facile ?
62. E : Je ne sais pas, parce que c'est plus facile…
63. C : En quoi tu sens que c'est plus facile ?
64. E : Ben…
65. C : Parce que tu n'es pas stressée par les notes…ou pourquoi ?
66. E : Ça aussi. Parce que ce n'est pas un problème si je fais des fautes.
67. C : Cela te semble plus sympa et utile d'apprendre dans un groupe plutôt que seule… ?
68. E : Oui, c'est plus utile…que seule…
69. C : Quels sont les avantages ?
70. E : On apprend plus rapidement que tout seul.
71. C : Utilises-tu Internet ?

72. E : Oui.
73. C : Et pour quoi l'utilises-tu? Pour l'anglais je veux dire.
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.
75. C : Utilises-tu des dictionnaires en ligne ?
76. E : Oui.
77. C : Ok…quand tu regardes les films, apprends-tu aussi d'autres choses, comme des traditions et des coutumes d'autres gens qui parlent l'anglais, des gens d'autres pays ?
78. E : Non.
79. C : Ca ne t'arrive pas ?
80. E : Non.
81. C : C'est à peu près tout…Penses-tu qu'apprendre l'anglais va t'aider dans l'avenir pour apprendre d'autres langues ? Parce que tu sais un peu d'anglais et tu sais comment apprendre…penses-tu que cela va t'aider ?
82. E : Pour apprendre d'autre langues ?
83. C : Oui, quand tu sera plus âgée.
84. E : Je ne sais pas…parce que je ne vois pas une liaison entre les langues.
85. C : Non, mais le fait que tu sais comment apprendre : tu sais comment regarder dans un dictionnaire, tu sais comment faire, chercher sur l'internet…tu as quelques astuces ! Penses-tu que cela va t'aider ?
86. E : Oui.
87. C : Penses-tu que le fait de parler l'anglais va t'aider plus tard pour un métier ou quelque chose comme ça ?
88. E : Oui, je pense que oui.
89. C : Est-ce important ?
90. E : Oui, parce que si tu vas travailler à l'étranger…
91. C : Tu es déjà allée à l'étranger ? Pour les vacances ou… ?
92. E : Non.
93. C : Ok…merci beaucoup.

13.3 Tobias

1. C: Ton nom est …?
2. T: Domocos Tobias.
3. C : Voilà, je voudrais parler avec toi un peu des endroits où tu as appris ou tu apprends encore l'anglais, en général.
4. T : Oui.
5. C : Avant d'aller à l'école, as-tu eu l'occasion d'apprendre l'anglais quelque part? Est-ce que tu te souviens ? Avec qui, où ?
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.
7. C : Et tu te souviens de quelque chose ? Des mots ou c'est tout confus ?
8. T : Non.
9. C : Non ? As-tu aimé l'anglais, as-tu commence à aimer l'anglais alors ?
10. T : Oui.
11. C : As-tu utilisé quelque chose de ce que tu savais quand tu as commencé l'école ? Ou as-tu eu l'impression que cela t'a aidé un peu ?
12. T : Cela m'a aidé beaucoup. Oui.
13. C : À quoi ? Tu savais des mots ou tu parlais ?
14. T : Oui. Quand j'étais petit et j'ai entendu leur accent, des choses semblables.
15. C : Ok, tu habites à Timisoara?
16. T : Oui.
17. C : Je pense que tu sais qu'ici habitent plusieurs nationalités : des serbes, des hongrois, des allemands.
18. T : Oui.
19. C : Penses-tu qu'en habitant dans un endroit comme celui-ci, cela t'aide à apprendre l'anglais ou d'autres langues étrangères?
20. T : Oui, je veux dire …ce n'est pas un désavantage.
21. C : Aimes-tu l'anglais, sincèrement? Tu peux dire que tu ne l'aimes pas.
22. T : Oui, je l'aime.
23. C : Oui ? Tu l'aimes ?
24. C : Crois-tu que 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.
28. C : Voyages-tu ?
29. T : Oui.
30. C : As-tu été forcé d'utiliser l'anglais ?
36. T : Oui.
37. C : Est-ce que tu t'es débrouillé ? C'était difficile ou facile ?
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 c'est cela qui compte.
44. T : Comment te rends-tu compte de ton niveau d'anglais? Les mots que tu connais, la gr.ammaire…comment te rends-tu compte que tu sais vraiment l'anglais ?
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 avec qui je parle me comprennent.
45. C : Aha, super. Je ne sais pas…Vois-tu des films, écoutes-tu de la musique en anglais, joues-tu

à des jeux vidéo sur l'ordinateur ? Tu fais quelque chose ?
46. T : Oui. Ils sont tous en anglais. Il n'y en a pas beaucoup en roumain.
47. C : Aha. Dis-moi alors …. les films…ou joues-tu aussi à des jeux ?
48. T : Oui.
49. C : OK. Comment est-ce que les jeux t'aident ? Qu'est-ce que tu apprends d'eux?
50. T : Ben…les mots sont en anglais…
51. C : Bon…
52. T : Et je les lis, je les lis jusqu'à ce qu'ils restent dans ma tête.
53. C : Aha, et…tu te rends compte de ce qu'ils signifient ou tu cherches quelque part ?
54. T : Oui, si les jeux…on écrit les mots ou …je ne sais pas comment dire…il y a aussi des images.
55. C : Ah, ok, alors il y a l'image et le mot.
56. T : Oui.
57. C : Est-ce que tu joues souvent ?
58. T : Oui. Er…ça dépend de combien de temps me laissent mes parents.
59. C : Ah, ok, donc tu es un peu limité. Bien, et les films ? Es-ce que tu regardes des films ?
60. T : Oui.
61. C : Sont-ils tous en anglais ?
62. T : Ben…la majorité. Il n'y a pas beaucoup de films dans d'autres langues étrangères.
63. C : Ok, et tu regardes les films avec des sous-titres ou sans sous-titres?
64. T : Avec des sous-titres.
65. C : Ok. Qu'est-ce tu en apprends ? Tu retiens des mots, des expressions, quoi ? Qu'est-ce que tu retiens ?
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.
67. C : Aha, ok. Et, voilà, les mots que tu apprends ….ah, est-ce que tu écoutes de la musique en anglais ?
68. T : Oui.
69. C : Et tu comprends ? Il te semble de comprendre?
70. T : Je comprends.
71. C : Ensuite cherches-tu les mots qui ne te paraissent pas clairs ?
72. T : Je ne les cherche pas.
73. C : Alors seulement quand tu comprends… Bien, c'est quand tu apprends l'anglais aussi en dehors de l'école. Ensuite, utilises-tu des mots ou des expressions ?
74. T : Dans la classe d'anglais.
75. C : Ailleurs ?
76. T : Non.
77. C : Non ? Jamais ?
78. T : Quand on en a besoin.
79. C : Et quand on en a besoin ?
80. T : Quand je dois parler avec quelqu'un ou pendant la classe d'anglais à l'école.
81. C : Ah…Donc tu utilises un peu ce que tu apprends ?
82. T : Oui.
83. C : Il te semble que les profs observent ceci? Ils t'encouragent ? Ils disent que c'est super bien ou ils te donnent des notes ?
84. T : Oui. Ils ne me donnent pas des notes, mais ils m'encouragent.
85. C : Demandent-t-ils jamais d'où tu sais ces choses là ?

86. T : Ben…Je crois que dans la 5e le prof m'a demandé si j'ai habité à Londres ou je ne sais plus où…(des rires).
87. C : Pourquoi ont-ils demandé cela ?
88. T : Je ne sais pas. Je crois que j'avais un accent …er…
89. C : L'accent, te parait-il important ? Je veux dire …
90. T : Hmm…Oui, assez important.
91. C : Qui t'aide le plus à apprendre l'anglais ?
92. T : Hmm….silence…je crois que …aussi à l'école…la grammaire…comment mettre le verbe dans la phrase…mais aussi les films et les jeux…je ne sais pas
93. C : Tu crois que … ? Comment voudrais-tu être aidé ? Voyons. Quelqu'un idéal…Comment voudrais-tu ? Quelqu'un qui sûrement t'aidera à apprendre mieux ?
94. T : Aux cours privés ou comment ?
95. C : Non. En général. Quelque chose qui devrait changer et ainsi tu pourras apprendre mieux l'anglais. Je ne sais pas …que le prof soit différent ou…
96. T : Qu'on parle l'anglais tout le temps.
97. C : À l'école ?
98. T : À l'école.
99. C : Donc, cela est très important, si tu parlais tout le temps en anglais.
100. T : Oui.
101. C : Et en dehors de l'école, y a-t-il quelque chose qui pourrait être changé et qui serait mieux pour toi ?
102. T : Hmm…Vu qu'on vit en Roumanie…je ne crois pas.
103. C : Ok, bien. Si tu parlais en anglais à l'école, alors…
104. T : Tout le temps…
105. C : Ok. Te parait-il différente la manière d'apprendre à l'école et en dehors ? Je veux dire : les jeux, la musique, les amis et comme tu le fais à l'école. Il te semble différent ?
106. T : C'est un peu différent. À l'école nous apprenons plus de grammaire que …et des films et des choses pareils nous apprenons des mots ou…
107. C : Utilises-tu Internet pour apprendre l'anglais ? T'aide-il en quelque chose ?
108. T : Si je ne sais pas un mot je le traduis.
109. C : Donc à l'aide du Translator ou…?
110. T : Oui.
111. C : Ou de dictionnaire en ligne ou… ?
112. T : Oui.
113. C : D'autres choses ? Des chats, Facebook ?
114. T : Oui.
115. C : As-tu des amis sur Facebook d'autres pays avec qui tu parles en anglais ?
116. T : Oui, j'en ai.
117. C : Parles-tu souvent ?
118. T : Pas vraiment. Peut-être une fois par semaine.
119. C : Aha…Cela t'aide ? Le fait de parler avec eux…
120. T : Oui. J'écris plus souvent.
121. C : Ah, donc cela t'aide à l'écrit, vraiment ?
122. T : Oui.
123. C : Est-ce que tu te corriges en fonction de comment ils écrivent ou que fais tu ?
124. T : Non, je me concentre davantage quand j'écris pour ne pas faire des erreurs.

125. C : Aha, ok, bien. Mais je pense …quand ils t'écrivent tu observes comment ils écrivent et tu dis « Ah ok, là ça devait être comme ça, quelque chose de ce genre… »
126. T : Oui.
127. C : Je pense qu'ils ne te disent pas « tu as fait une erreur ici », je ne crois pas qu'ils font cela.
128. T : Oui.
128. C : Crois-tu que tu apprendrais plus facilement l'anglais si tu étais dans un groupe d'amis qui parlent en anglais ?
129. T : Oui.
130. C : Oui ? Cela t'arrive à l'école ou… ?
131. T : Non, mais si tout le monde parle l'anglais je dois le parler aussi et alors…
132. C : T'aimerais apprendre dans une communauté, dans un groupe ? À l'école ou en dehors de l'école ?
133. T : Je crois que j'en aurais besoin.
134. C : Tu penses que tu en aurais besoin ?
135. T : Oui.
136. C : Disons, faire d'autres activités, pas liées à l'école nécessairement.
137. T : Oui.
138. C : Crois-tu qu'apprendre l'anglais t'aidera à apprendre d'autres langues dans l'avenir ?
139. T : Hmm…peut-être un peu.
140. C : Penses-tu qu'avoir un bon niveau d'anglais t'aidera à choisir un métier dans l'avenir ?
141. T : Oui. Peut-être que j'irai étudier dans une université dans les Etats-Unis ou je ne sais pas où…
142. C : Aha. Tu as écris que tu apprenais l'anglais pendant tes vacances à l'étranger. Vas-tu souvent à l'étranger pendant les vacances ?
143. T : Er…oui. Chaque vacance à-peu-près.
144. C : Et alors tu parles l'anglais tout le temps ?
145. T : Oui, si je vais visiter mes amis qui ne parlent pas le roumain.
146. C : Ah, et alors tu dois parler en anglais. Bien…maintenant, quand penses-tu que tu apprends plus l'anglais : à l'école ou quand tu pars de l'école ?
147. T : À l'école je crois que c'est intense, même si pense qu'on devrait faire plusieurs cours d'anglais, trois heures par semaine…
148. C : Et qu'est-ce que vous devriez faire pendant ces trois heures ?
149. T : Ce que nous faisons chaque heure : de la grammaire et des exercices.
150. C : Donc tu considères que la grammaire et les exercices sont importants pour…
151. T : Oui.
152. C : Et tu crois que tu apprends le vocabulaire davantage dans … ?
153. T : Le vocabulaire ?
154. C : Des mots…
155. T : Je n'apprends pas vraiment.
156. C : Tu n'apprends pas à l'école ?
157. T : Oui, mais non…les mots non, maintenant que je suis dans la 8e.
158. C : Aha.
159. T : J'ai appris …..
160. C : Ok, mais en dehors de l'école pourquoi penses-tu que tu apprends plus ? Je pense que tu ne fais pas de la grammaire à la maison.
161. T : Non…silence

162. C : Pourquoi est-il important le fait d'être en dehors de l'école ? On fait des choses comme tu as dit…
163. T : Pour communiquer avec les autres…oui, pour communiquer.
164. C : Pour communiquer donc. Communiquer c'est important …Merci beaucoup.

13.4 Andreea

1. C : Alors, tu t'appelles…?
2. A : Stanca Andreea.
3. C : Ok. J'aimerais parler avec toi des endroits où tu apprends ou tu as appris l'anglais. Avant de commencer d'aller à l'école, as-tu eu l'occasion d'apprendre l'anglais?
4. A : Oui, mais très peu, à la maternelle.
5. C : As-tu des souvenirs de l'époque, as-tu aimé?
6. A : Oui, je m'en souviens….c'était assez amusant, mais pas plus que ça…des couleurs, des numéros…
7. C : As-tu eu l'impression que ce que tu as appris à ce moment là, t'as aidé par la suite à l'école? Si oui, qu'est-ce que tu as appris à la maternelle : les couleurs et ce que tu as dit tout à l'heure…
8. A : Pas vraiment. Nous avons tout repris dans la première classe…
9. C : Tu habites à Timisoara?
10. A : Oui.
11. C : Es-tu consciente qu'il y a des gens qui habitent ici et qui parlent plusieurs langues – l'allemand, le serbe, le hongrois?
12. A : Oui.
13. C : Crois-tu que cet environnement t'aide pour apprendre l'anglais ou d'autres langues étrangères?
14. A : Oui, il est possible…Je peux utiliser la langue que j'apprends si je l'apprends.
15. C : Ok. Tu aimes l'anglais?
16. A : Oui.
17. C : Sincèrement?
18. A : Oui.
19. C : Le fait que t'aimes l'anglais, ça t'aide à apprendre avec plus de facilité cette langue en comparaison avec d'autres langues?
20. A : Oui…quand on fait quelque chose avec plaisir, c'est bien plus facile de le faire.
21. C : Pourquoi est-ce important pour toi? À quoi cela peut servir?
22. A : Pour que je puisse me débrouiller par la suite et continuer.
23. C : Continuer? C'est-à-dire à l'école?
24. A : Oui, à l'école, pour choisir un métier et dans ma vie en général si je veux arriver quelque part.
25. C : Le fait que tu parles l'anglais, penses-tu que cela va t'aider dans le futur à choisir un lieu de travail?

26. A : Oui, j'ai observé que maintenant il très demandé de parler cette langue.
27. C : Comment te rends-tu compte de ton niveau d'anglais? À travers de ce que tu fais? Comment sais-tu si c'est bien, ou s'il faut que tu insistes sur certains points…?
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.
29. C : As-tu visité un autre pays et as-tu dû parler en anglais?
30. A : Oui.
31. C : Et tu as pu te débrouiller?
32. A : Oui, au en fin de compte…
33. C : As-tu communiqué?
34. A : Oui, j'ai pu communiquer.
35. C : As-tu l'impression que tu apprends l'anglais si tu regardes des films ou si tu écoutes de la musique?
36. A : Oui.
37. C : Tu peux me donner un exemple : ce que t'apprends, ce que tu retiens…?
38. A : Je retiens plus facilement les expressions bien spécifiques, le langage que nous n'apprenons pas forcement en classe.
39. C : C'est important pour toi le lieu où tu apprends l'anglais : à l'école, à l'extérieur de l'école…?
40. A : Non, l'important c'est d'apprendre.
41. C : Tu crois que la façon d'apprendre à l'école est différente de celle d'apprendre à l'extérieur de l'école?
42. A : Un peu différente, 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.
43. C : Tu prends des cours privés d'anglais?
44. A : Oui.
45. C : Et as-tu l'impression que cela t'aide?
46. A : Oui.
47. C : Qu'est-ce que tu fais pendant ces cours privés? En quoi cela t'aide ? Qu'est-ce que tu fais pendant ces cours privés que tu ne fais pas à l'école, par exemple?
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 quand je ne suis pas sûre de moi et alors…
49. C : Ok. Et ce que tu fais pendant tes cours privés, tu l'utilises par la suite à l'école : aux tests, à l'oral, des expressions?
50. A : Souvent, oui.
51. C : Et tu penses que le prof. ou la prof. le remarquent?
52. A : Silence…oui, ça dépend, pas toujours.
53. C : Ils te récompensent d'une certaine façon quand ils le remarquent? Tu reçois une meilleure note ou ils te demandent quelque chose…?
54. A : Oui, je reçois une meilleure note.

55. C : Qui t'aide le plus pour apprendre l'anglais?
56. A : Mon prof de mon cours privé.
57. C : Et tu lui demandes l'aide souvent ou…?
58. A : Chaque fois quand j'ai besoin ou que je ne suis pas sûre.
59. C : Donc il se plie à tes besoins?
60. A : Oui.
61. C : Tu parles en anglais avec des amis sur Internet ou sur Messenger?
62. A : Oui.
63. C : Et cela t'aide en plus ?
64. A : Je ne sais pas, mais c'est un exercice.
65. C : Quand tu as besoin d'aide en anglais à qui demandes-tu l'aide en premier ou que fais-tu ? Tu regardes un dictionnaire ou tu regardes sur Internet ?
66. A : S'il s'agit des mots ou d'une phrase je regarde un dictionnaire, mais s'il s'agit d'un problème de grammaire, quelque chose de plus compliqué, alors je demande à mon prof de cours privé de m'éclaircir.
67. C : Tu utilises Internet pour apprendre l'anglais ?
68. A : Oui, d'une certaine façon oui.
69. C : Peux-tu me donner un exemple concret ?
70. A : Je ne sais pas ….Si le dictionnaire n'a pas tout ce dont j'ai besoin, je recherche sur Internet.
71. C : Dictionnaire on-line ou Google ou…?
72. A : Oui, dictionnaire on-line.
73. C : Comment aimerais-tu être aidée pour apprendre l'anglais? Est-ce qu'il y a quelque chose que t'aimerais et que personne ne le fait pendant les cours à l'école ou… ?
74. A : Je ne pense pas.
75. C : Pense-tu que dans un groupe pourrais-tu apprendre plus facilement?
76. A : Je ne pense pas. J'aurais le sentiment de ne pas avoir toute l'attention rien que pour moi et que ça me limiterai.
77. C : Ok. Penses-tu qu'apprendre cette langue va t'aider à apprendre d'autres langues dans l'avenir?
78. A : Oui, c'est un bon exercice de mémoire…Oui, cela m'aiderait.
79. C : Ok, merci beaucoup.
80. A : De rien.

13.5 Rebecca

1. C : Ton nom est… ?
2. R : N. Rebeca.
3. C : Bon, je voudrais parler avec toi des endroits où tu as appris ou tu apprends l'anglais, des choses de ce genre.

4. R : D'accord.
5. C : Avant d'entrer à l'école as-tu eu l'occasion d'apprendre l'anglais ?
6. R : Cela dépend…approximativement…j'ai toujours eu quelques amis qui venaient d'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.
7. C : Bon, est-ce que tu te rappelles quelque chose sur l'anglais que tu as appris à cette période ?
8. R : Pas vraiment. Mais, après cela j'ai été en CE1 dans une école où j'ai fait de l'anglais, ensuite, c'était très loin, donc j'ai changé des écoles, jusqu'à la CM2 j'ai été à Shakespeare[253] et cela m'a aidé parce que j'ai observé, quand je suis arrivée ici[254], que beaucoup de choses que j'ai appris en CE1 et CE2 étaient des choses que je faisais ici en 5e.
9. C : Est-ce que tu habites à Timisoara ?
10. R : Oui.
11. C : Tu sais, j'imagine, que les gens parlent plusieurs langues ici : l'allemand, l'hongrois…
12. R : Oui…
13. C : Penses-tu que cela t'aide dans une certaine mesure, c'est-à-dire le fait que tu habites dans un endroit où plusieurs langues sont parlées en même temps pour apprendre d'autres langues ou l'anglais ?
14. Oui, oui, vraiment beaucoup, je suis consciente que c'est très bien d'être ici tandis que si j'étais en Amérique ou ailleurs où on ne met pas beaucoup l'accent pour 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 parait plus intensif et quand tu apprends une langue, tu l'apprends pour la parler dans une manière assez fluente…et cela me parait sympa.
15. C : Ce dont tu me parles se passe, en général, à l'école ou en dehors de l'école ?
16. R : Non, ça dépend, en dehors de l'école aussi…moi personnellement j'ai appris en dehors de l'école parce que je regarde beaucoup de films et comme ça …j'ai appris mais à l'école pas vraiment parce que je ne peux pas demander à la prof d'adapter le niveau de la classe avec mon niveau parce que beaucoup de personnes ne peuvent pas apprendre si bien l'anglais et alors je ne peux pas dire que je veux faire beaucoup d'anglais comme le niveau de la classe qui est moins élevé.
17. C : Bon, mais en général, est-ce que tu aimes l'anglais ?
18. R : Oui, beaucoup.
19. C : Est-ce qu'il te parait important le fait que tu aimes l'anglais pour apprendre cette langue ? Par exemple, si tu n'aimais pas l'anglais, pourrais-tu l'apprendre de la même manière ?
20. R : Non, je ne crois pas. Il me semble que dans mon cas ça vient naturellement, c'est-à-dire parfois je réfléchis en anglais, plus que je le fais en roumain.
21. C : Je comprends. Tu m'as dit à un moment que tu regardes des films.
22. R : Oui, et des séries aussi et comme ça j'ai appris beaucoup de mots…
23. C : Tu regardes en VO ou avec des sous-titres ?
24. R : Avec des sous-titres en anglais quand ils sont difficiles et quand ils sont plus faciles, des choses quotidiennes, sans des sous-titres.
25. C : Et en principe, est-ce que tu retiens ainsi des mots ou des phrases ?
26. R : Oui, surtout des phrases et l'accent je l'ai pris des films.
27. C : L'accent ?

---

[253] Le lycée « W.Shakespeare » est un établissement qui comprend des classes de primaire, collège et lycée, quelques classes étant section bilingue.
[254] Dans le collège où la fille apprend maintenant

28. R : Oui, ça fait quelques semaines, mes amies de l'Angleterre dont je vous ai parlé sont venues chez moi…et je me suis rendu compte ainsi que mon accent est différent de leur accent ; elles parlent l'accent « British » et moi j'ai celui Américain que j'ai pris des séries et j'ai observé cela. Et j'ai aussi ma collègue, Viviana, qui vient du Canada, nous sommes de très bonnes amies et je parle avec elle seulement en anglais et cela m'a aidé aussi.
29. C : Bon, je vois…c'est génial.
30. C : Je voudrais te demander aussi : est-ce que tu utilises à l'école ce que tu apprends avec tes amis ou les films ?
31. R : Oui…
32. C : Je veux dire dans des épreuves, ou à l'oral ?
33. R : Oui, il m'est plus facile de parler avec ce que j'ai appris. De la grammaire j'apprends à l'école et pour parler et des choses que j'utilise tous les jours, pour faire des connexions entre les mots, cela j'apprends par le fait que je parle et je lis en anglais.
34. C : Tu lis en anglais ?
35. R : Oui, cela m'aide beaucoup, tout le temps, je pense que cela aide tout le monde, et écouter aussi de l'anglais.
36. C : Tu retiens les mots seulement en les lisant ou tu les notes quelque part ?
37. R : Non, je ne les note pas ; 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.
38. C : A l'école, les profs, vu que tu as une histoire si diverse avec l'anglais, est-ce qu'ils observent que tu utilises tant des mots…
39. R : Oui, je pense, je ne sais pas…
40. C : Est-ce qu'ils te récompensent d'une manière ou d'une autre ?
41. R : Des récompenses oui parce que je suis plus active et je reçois des points supplémentaires mais pas nécessairement parce qu'on fait seulement 2 heures d'anglais par semaine…j'en voudrais plus mais…seulement deux…je ne peux pas demander plus parce que le niveau de la classe n'est pas si élevé et donc je ne peux pas être la seule à demander une telle chose.
42. C : Comment est-ce que tu te rends compte de ton niveau d'anglais ?
43. R : Je ne sais pas…par rapport aux autres et comme ça…oui seulement par rapport aux autres, quand je vois que les autres ont du mal à faire des connexions et moi je le trouve très facile, c'est alors que je m'en rends compte…j'essaie d'aider ceux qui ne se débrouillent pas parce que moi aussi je ne suis pas forte en Maths et alors je ne peux pas, c'est-à-dire, leur niveau d'anglais maintenant c'est mon niveau en Maths et leur niveau de Maths est mon niveau d'anglais.
44. C : Bon. Finalement, comment crois-tu que tu es arrivée à avoir un niveau si bon en anglais ? En général, je veux dire…
45. R : Je ne sais pas…jusqu'au CM2 j'ai eu des notes moins bonnes au Shakespeare, comme il y avait à l'époque, des B[255] et puis dans la 6e ça m'est arrivé, je ne sais pas pourquoi…
46. C : Est-ce que tu penses que tu apprends l'anglais différemment quand tu es à l'école et en dehors de l'école ou c'est la même chose ?
47. R : Non, à l'école c'est différent parce qu'à l'école nous apprenons de la grammaire, et toutefois on ne fait pas beaucoup d'anglais ici et alors…surtout en dehors…

[255] B est l'abréviation du qualificatif « Bien ». Le système roumain d'enseignement préserve dans le cycle primaire le système de notation/évaluation avec des qualificatif, à savoir FB (très bien), B (bien), S (satisfaisant), I (insatisfaisant)

48. C : En dehors de l'école ?
49. R : Oui, en dehors de l'école, surtout seule.
50. C : Qui t'aide le plus à apprendre l'anglais ?
51. R : Alors, Viviana, qui est mon amie, et mon papa qui connaît très bien l'anglais et il parle le français aussi et il est fort avec les langues…
52. C : En effet, comment est-ce que tu apprends le mieux ? Par la conversation, ou… ?
53. R : Pas nécessairement, quand je lis un bouquin ou autre chose et je tombe sur un mot dont je comprends pas le sens du contexte, je demande vite à mon père…il est comme une sorte de dictionnaire.
54. C : Tu disais que tu parles beaucoup l'anglais avec tes amis, tu parles sur Internet aussi ?
55. R : Avec elle, ma copine, et sur le chat non…ou seulement avec mes amis en Angleterre, mais c'est tout…
56. C : Il te semble plus simple d'apprendre la langue dans un groupe d'amis, par exemple ?
57. R : Oui, plus simple que de l'apprendre comme ça…mais ça dépend des personnes parce qu'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…
60. C : Je voudrais savoir de quel côté es-tu ? Apprendre plutôt seule ou plutôt quand tu parles avec les autres.
61. R : Non, plutôt seule, seule mais avec les autres aussi…c'est-à-dire cela marche si je m'apprends moi-même.
62. C : Alors, selon toi, qui t'aide le plus à apprendre l'anglais ? Le prof, ton papa, ton amie, les classes à l'école, les films ? Peux-tu faire un classement ?
63. R : En premier, je mettrais les films, les séries et les livres que j'ai lus, donc ce que j'ai appris seule ; en deuxième, ce serait les personnes avec lesquelles je parle en anglais et ensuite l'école.
64. C : Crois-tu qu'apprendre l'anglais maintenant va t'aider à apprendre d'autres langues dans l'avenir ?
65. R : Oui, oui, oui…et 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 liens avec d'autres mots dans d'autres langues.
66. 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 ?
67. 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.
68. C : Bien, alors tu as déjà des plans concrets…
69. C : Une dernière question, est-ce que Internet t'aide à apprendre … ? Est-ce que tu l'utilises pour apprendre l'anglais ?
70. R : Oui, vraiment beaucoup, j'utilise Internet pour les devoirs aussi, pas seulement pour l'anglais.
71. C : Mais concernant l'anglais, qu'est-ce que tu cherches sur Internet ?
72. R : Quand je ne sais pas quelque chose, c'est-à-dire je connais le mot mais je ne sais pas comment l'écrire, je l'écris comme je pense que c'est dans ma tête et Internet me corrige. Et cela m'aide et aussi pour les séries, je regarde sur Internet…
73. C : Est-ce que tu utilises des dictionnaires en ligne ?

74. R : Pas vraiment, ça dépend, quand je travaille sur quelque chose, quand je veux écrire un texte ou quelque chose, j'ai d'habitude un dictionnaire ouvert quelque part au cas où j'en aurai besoin.
75. C : Merci pour ton temps et bon courage pour la suite !

Annexe 14 : Grille de codage des entretiens

Les entretiens font l'objet d'une analyse thématique : les thèmes qui apparaissent au cours des entretiens sont relevés, classés et codés pour permettre d'établir la grille d'analyse.

1. **Biographie langagière et plurilinguisme**

1.a perception de divers contacts avec l'anglais
1.a.1 capacité à repérer dans leur parcours des expériences significatives d'apprentissage de l'anglais
1.a.2 capacité à repérer les modalités d'apprentissage de l'anglais propres à chacune de ces expériences
1.a.3 capacité à repérer les effets de ces expériences sur leur parcours d'apprentissage

1.b perception des autres langues parlées
1.b.1 capacité à nommer les langues
1.b.2 repérage des liens entre les langues
1.b.3 repérage des environnements où ils ont appris et ils parlent ces langues
1.c. perception du caractère plurilingue et pluriculturelle de la région
1.d. capacité de repérer et d'expliciter l'impact des langues-cultures sur sa propre vie
1.e. repérage de l'objectif personnel dans l'apprentissage de l'anglais
1.f. identification du rapport à la langue
1.g. identification des environnements d'apprentissage de l'anglais
1.g.1 capacité de nommer l'environnement
1.g.2 explication de l'apprentissage dans un environnement précis
1.g.3 explication des différences entre les environnements d'apprentissage

2. **Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage**

2.a identification des environnements dans lesquels ce sentiment se développe
2.b perception du niveau de langue

3. **Stratégies d'apprentissage**

3.a capacité à les nommer
3.a.1 capacité à les nommer dans l'environnement formel
3.a.2 capacité à les nommer dans l'environnement informel
3. b capacité à les expliquer
3. b.1 capacité à les expliquer dans l'environnement formel
3.b.2 capacité à les expliquer dans l'environnement informel

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

4.a perception des différences entre les deux environnements
4.b description de ces différences
4.c identifier des outils spécifiques à chaque environnement
4.d repérage de la présence des experts dans chacun des environnements

Annexe 15. Grilles d'analyse des entretiens

La grille d'analyse est appliquée à chaque entretien. Elle comporte la liste des thèmes répertoriés sous forme codée. Dans les deux colonnes suivantes sont notés les thèmes et la manière dont ils apparaissent au cours de l'entretien.

15.1 Ana

THEMES	Spontané	Non spontané
1. Biographie langagière et plurilinguisme		
1.a		
1.a.1		
1.a.2		
1.a.3		
1.b		
1.b.1		
1.b.2		
1.b.3		
1.c		
1.d		X
1.e		X
1.f		X
1.g	X	
1.g.1		
1.g.2	X	
1.g.3		
2. Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage		
2.a		X
2.b		X
3. Stratégies d'apprentissage		
3.a		
3.a.1		
3.a.2		
3.b		X
3.b.1		X
3.b.2		X
4. Rapport apprentissage formel – apprentissage informel		
4.a	X	
4.b		
4.c		
4.d	X	

15.2 Andrei

THEMES	Spontané	Non spontané
1. Biographie langagière et plurilinguisme		
1.a		X
1.a.1		X
1.a.2	X	
1.a.3		X
1.b		
1.b.1		
1.b.2		
1.b.3		
1.c		
1.d		
1.e		X
1.f		X
1.g	X	
1.g.1		
1.g.2		X
1.g.3		
2. Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage		
2.a		X
2.b		X
3. Stratégies d'apprentissage		
3.a		
3.a.1		
3.a.2		
3.b		X
3.b.1		X
3.b.2		X
4. Rapport apprentissage formel – apprentissage informel		
4.a		
4.b		
4.c		X
4.d		X

15.3 Robert

THEMES	Spontané	Non spontané
1. Biographie langagière et plurilinguisme		
1.a		X
1.a.1		X
1.a.2		X
1.a.3		
1.b	X	
1.b.1		
1.b.2		
1.b.3		
1.c		X
1.d		X
1.e		X
1.f		
1.g		X
1.g.1		X
1.g.2		X
1.g.3	X	
2. Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage		
2.a		X
2.b		X
3. Stratégies d'apprentissage		
3.a		
3.a.1		
3.a.2		
3.b	X	
3.b.1		X
3.b.2		
4. Rapport apprentissage formel – apprentissage informel		
4.a		X
4.b		
4.c		X
4.d		X

15.4 Debora

THEMES	Spontané	Non spontané
1. Biographie langagière et plurilinguisme		
1.a	X	
1.a.1		X
1.a.2	X	
1.a.3		X
1.b		X
1.b.1	X	
1.b.2		
1.b.3		X
1.c		X
1.d		X
1.e	X	
1.f		
1.g	X	
1.g.1		
1.g.2		X
1.g.3		X
2. Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage		
2.a	X	
2.b		X
3. Stratégies d'apprentissage		
3.a		X
3.a.1		X
3.a.2	X	
3.b		X
3.b.1	X	
3.b.2	X	
4. Rapport apprentissage formel – apprentissage informel		
4.a	X	
4.b		X
4.c		X
4.d		X

15.5 Iasmina

THEMES	Spontané	Non spontané
1. Biographie langagière et plurilinguisme		
1.a	X	
1.a.1	X	
1.a.2	X	
1.a.3		X
1.b		X
1.b.1		X
1.b.2		X
1.b.3		X
1.c		X
1.d		X
1.e	X	
1.f	X	
1.g	X	
1.g.1		X
1.g.2	X	
1.g.3		X
2. Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage		
2.a	X	
2.b	X	
3. Stratégies d'apprentissage		
3.a		X
3.a.1		X
3.a.2	X	
3.b		X
3.b.1		
3.b.2	X	
4. Rapport apprentissage formel – apprentissage informel		
4.a	X	
4.b		X
4.c		X
4.d	X	

15.6 Zolti

THEMES	Spontané	Non spontané
1. Biographie langagière et plurilinguisme		
1.a		
1.a.1		
1.a.2		X
1.a.3		
1.b		X
1.b.1		X
1.b.2		
1.b.3		X
1.c		
1.d		
1.e	X	
1.f		
1.g	X	
1.g.1		
1.g.2		X
1.g.3		
2. Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage		
2.a		
2.b	X	
3. Stratégies d'apprentissage		
3.a		X
3.a.1		
3.a.2		X
3.b	X	
3.b.1		X
3.b.2		
4. Rapport apprentissage formel – apprentissage informel		
4.a		X
4.b		X
4.c	X	
4.d		X

15.7 Estera

THEMES	Spontané	Non spontané
1. Biographie langagière et plurilinguisme		
1.a		
1.a.1		
1.a.2		X
1.a.3		
1.b		
1.b.1		
1.b.2		
1.b.3		
1.c		
1.d		X
1.e		X
1.f		
1.g	X	
1.g.1		
1.g.2		
1.g.3		
2. Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage		
2.a		
2.b	X	
3. Stratégies d'apprentissage		
3.a		X
3.a.1		
3.a.2		X
3.b	X	
3.b.1		
3.b.2		X
4. Rapport apprentissage formel – apprentissage informel		
4.a		
4.b		
4.c		
4.d		

15.8 Tobias

THEMES	Spontané	Non spontané
1. Biographie langagière et plurilinguisme		
1.a		X
1.a.1	X	
1.a.2		X
1.a.3		X
1.b		X
1.b.1	X	
1.b.2		X
1.b.3	X	
1.c		
1.d		X
1.e		X
1.f		
1.g	X	
1.g.1		
1.g.2		
1.g.3	X	
2. Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage		
2.a		X
2.b	X	
3. Stratégies d'apprentissage		
3.a		X
3.a.1		
3.a.2		X
3.b	X	
3.b.1		
3.b.2		X
4. Rapport apprentissage formel – apprentissage informel		
4.a		X
4.b	X	
4.c		X
4.d		X

15.9 Andreea

THEMES	Spontané	Non spontané
1. Biographie langagière et plurilinguisme		
1.a		
1.a.1		X
1.a.2	X	
1.a.3		X
1.b	X	
1.b.1		
1.b.2		
1.b.3		X
1.c		X
1.d		X
1.e	X	
1.f		X
1.g		X
1.g.1		X
1.g.2	X	
1.g.3		X
2. Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage		
2.a	X	
2.b	X	
3. Stratégies d'apprentissage		
3.a	X	
3.a.1	X	
3.a.2		X
3.b	X	
3.b.1		X
3.b.2		X
4. Rapport apprentissage formel – apprentissage informel		
4.a	X	
4.b		X
4.c		X
4.d		X

15.10 Rebeca

THEMES	Spontané	Non spontané
1. Biographie langagière et plurilinguisme		
1.a	X	
1.a.1	X	
1.a.2	X	
1.a.3	X	
1.b	X	
1.b.1	X	
1.b.2		X
1.b.3	X	
1.c		X
1.d		X
1.e		X
1.f	X	
1.g	X	
1.g.1	X	
1.g.2		X
1.g.3	X	
2. Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage		
2.a	X	
2.b	X	
3. Stratégies d'apprentissage		
3.a		X
3.a.1		X
3.a.2		X
3.b	X	
3.b.1	X	
3.b.2	X	
4. Rapport apprentissage formel – apprentissage informel		
4.a	X	
4.b	X	
4.c	X	
4.d	X	

Annexe 16 : Entretien collectif (EC)

Les interlocuteurs:

C : Chercheur
D : Debora
M : Marco
I: Iasmi
A: Ade
V: Vlad

1. C: Bien, avez-vous aimé l'activité que vous avez faite?
2. Les élèves : Oui.
3. C : Oui ? Pourquoi ? Et maintenant chacun peut répondre. Oui…Vlad
4. V : 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. C'est-à-dire, au début c'était la France et l'Amérique, mais…J'ai aimé aussi parce que nous avons commencé à créer toute sorte de choses sur le blog, pas seulement des choses où on dit : « Salut, comment ça va ? Je ne sais pas…smiley face… ». Nous avons fait des récits, de la coopération avec les autres pays…et maintenant je suis curieux de voir ce que nous allons faire.
5. C : Ok. Debo ?
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'autre pays qui ne sont pas habitués à l'anglais quotidien et c'était intéressant.
7. C : Ok.
8. A : 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 commentés, nous nous sommes entraidés et nous avons fait des activités ensemble et…
9. M : J'ai aimé parce que, ensemble, nous avons été une équipe même si on ne les a pas vus et nous avons réussi à nous compléter ensemble.
10. C : Ok. Comment est-ce différent de ce que vous avez fait jusqu'à maintenant…Ah, je t'ai oublié … Excuse-moi, Iasmina.
11. I : Ben, j'ai aimé parce que j'ai pu parler avec d'autres enfants d'autre pays et c'était une activité intéressante.
12. C : Bon, maintenant comment est-ce différent ce que vous faites ici en comparaison avec ce que vous faites à l'école ou en dehors de l'école ?
13. V : Ben, 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.
14. C : Bon, d'autres opinions ?
15. Silence (8'')

16. C : Debo ? Est-ce pareil ou pas ? En quoi est-ce différent ou en quoi est-ce pareil ? Vous pensez que c'est plus facile comment…
17. D : On ne peut pas faire des choses semblables à l'école parce qu'il y a beaucoup d'élèves et on ne peut pas parler. C'est quelque chose que…je ne sais pas…on utilise beaucoup l'imagination, chacun doit partager son opinion et quand on est dans une classe on ne peut pas faire cela.
18. C : Bien. Et si on était en dehors de l'école ? Pourquoi ?
19. D : Ben, parce que…
20. C : Avez-vous déjà fait des activités similaires ?
21. Les élèves : Non.
22. M : Oui, j'ai déjà fait.
23. C : Oui ? Où ça ?
24. M : Au Mall. Avec Smart, on a fait une sorte d'échange. Un garçon est parti en Italie, je crois, et ici est venu un garçon qui ne savait rien d'anglais, on a réussi à se comprendre difficilement, mais à la fin c'était bien.
25. C : Bien. Qu'est-ce que vous avez trouvé…. ?
26. M : Et on faisait une sorte de vidéo-blog…
27. C : Ah…Donc toujours en anglais ?
28. M : Oui.
29. C : Bien…Parlons de l'anglais maintenant. Avez-vous trouvé plus intéressant ce que vous avez fait ici ou ce que vous faites à l'école ou en dehors de l'école, quand vous vous impliquez dans d'autres activités, vous regardez sûrement des films en anglais, nous en avons déjà parlé … ?
30. V : Oui….les idées.
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.
37. C : Comment avez-vous dépassé ce moment-là quand vous vous êtes disputés, est-ce que vous vous en souvenez ?
38. D : Un tenait la main sur la bouche, l'autre d'une autre manière…
39. C : Aha.
40. V : Avec de la patience et du calme.
41. C : Aha…Autre chose ?
42. D : Il y avait des moments où certaines personnes manquaient, alors c'était plus facile…
43. C : Donc c'était plus facile quand il y avait moins de personnes ? Vous étiez 5 en tout.
44. D : Oui.
45. D : Le vendredi, parce qu'on était 6.
46. C : Vous pensez que ça aurait été mieux s'il y avait moins de personnes?
47. Les élèves : Oui.

48. C : Que signifie « moins » pour vous ?
49. D et M : C'est-à-dire trois.
50. C : Trois ? Pourquoi est-ce mieux ? Vous vous seriez mieux entendu ou quoi?
51. D : Oui, nous aurions pu être d'accord plus facilement…
52. V : Ben, en deux équipes ce n'est pas si bien…
53. I : Comme ça en 5, chacun a d'autres idées et …
54. C : Alors vous avez trouvé difficile le fait de mettre en accord vos idées ? Cela c'était le plus grand problème ?
55. Les élèves : Oui.
56. C : Et pas l'anglais ?
57. Les élèves : Non.
58. V : C'est-à-dire, pas pour moi. (inaudible)
59. I : C'est plus difficile de …..se mettre d'accord.
60. V : Pour Ade aussi l'anglais c'était difficile.
61. C : Pour vous mettre d'accord qu'est-ce qui vous a aidé le plus ?
62. M : Le chocolat.
63. D : Oui.
64. C : À part le chocolat qui aide toujours à faire beaucoup de choses ?
65. D : Nous avons tous dit toutes nos idées à tour de rôle…
66. C : Ou qui vous a aidé ? Peut-être un d'entre vous.
67. I : Chacun a donné un exemple aux autres ….
68. C : Aha…
69. D : Un de nous a dit une phrase, un autre a rajouté une autre phrase et comme ça nous nous sommes mis d'accord.
70. M : La collaboration en équipe.
71. C : Est-ce que vous travaillez en équipe à l'école de cette façon-là ?
72. M : Oui…
73. I : Très peu…
74. M : En physique.
75. D : Oui, en physique…
76. V : Ben, en physique quand nous faisons des projets.
77. C : Et vous vous mettez d'accord plus facilement ?
78. V : Oui parce que nous sommes des équipes (inaudible)
79. D : Mais c'est inutile parce que dans notre équipe ….X fait tout ….
80. C : Bien, alors vous avez déjà travaillé dans des groupes, mais en anglais avez-vous déjà travaillé en équipe ?
81. Les élèves : Non.
82. I : En anglais c'est super ennuyant.
83. V : En anglais ….Je ne veux pas blesser quelqu'un ….

84. C : Non, ce n'est pas cela que je voulais demander, seulement du travail en équipe, si vous avez travaillé en équipe en anglais, c'est ce qui m'intéresse.
85. Les élèves : Ah, non…
86. C : Bien, vous pensez que vous avez appris quelque chose de nouveau avec cette activité ?
87. Les élèves : Oui.
88. M : Nous avons appris….à nous organiser…
89. C : Bien, chacun à son tour. Marco…
90. M : Nous avons appris à nous organiser…
91. C : Aha…qu'est-ce que cela veut dire ?
92. M : C'est-à-dire ne se pas disputer. L'un voulait quelque chose, les autres ne voulaient pas. Nous nous sommes mis d'accord … finalement … et tout était bien.
93. C : Bien. Iasmi
94. I : Nous avons appris quelques expressions et mots nouveaux et nous avons appris à être plus tolérants…
95. C : Plus tolérants ?
96. A : Nous avons appris à travailler en équipe, à nous mettre d'accord, à essayer d'avoir à peu près les mêmes idées, à nous aider les uns aux autres, à …..
97. C : Debo ?
98. D : Nous avons appris à écrire des récits en anglais ce qui n'arrive pas 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 …
99. C : Ok. Marco ?
100.V : Bien, j'ai appris que les français ont des vacances plus longues. Cela dans un premier temps… Côté anglais, je n'ai pas appris grand-chose, c'est-à-dire je crois que j'ai appris un seul mot ou une chose et …nous avons appris à nous organiser.
101.C : Ceux qui ont dit d'avoir appris quelque chose en anglais, qu'est-ce que vous avez appris ?
102.I : Cela dépend ….
103.D : Des expressions…que je ne savais pas…
104.C : Des mots…
105.D : J'ai appris des mots en serbe aussi…
106.I : Un mot.
107.C : Qu'est-ce que vous avez appris en serbe ?
108.Les élèves : Csepoj.
109.C : Aha.
110.M : Il y avait aussi une phrase plus longue… (M dit la phrase en serbe)
111.C : Bien, comment avez-vous appris ces mots ? Des autres ou d'une autre manière ?
112.D : Des autres.
113.I : Les uns des autres.
114.C : Par la suite, toute l'activité…le blog a été sur l'ordinateur…vous êtes allés sur l'internet de temps en temps ? Pourquoi ? Est-ce que vous vous en souvenez ? Comment cela vous a aidé ?

115.M : Des photos.
116.C : Aha.
117.M : Pour s'exprimer, des phrases.
118.I : Expressions.
119.V : Des textes.
120.C : Les expressions ? Où est-ce que vous les avez cherchées ?
121.Les élèves : Sur Google.
122.V : Parce que vous ne savez pas traduire.
123.M : Comme tu es intelligent !
124.C : Vous vous souvenez, comment avez-vous choisi les personnages ? D'où étaient-ils inspirés ? Est-ce que vous les avez inventés ?
125.V : Non, non, non.
126.M, D, I : Des bandes dessinées… des écrits…
127.V : Ce n'est pas vrai…Vous nous les avez apportés…
128.C : Arrêtez un peu ! Ecoutons Debo.
129.D : Des écrits mélangés avec notre imagination.
130.C : Des écrits que vous avez lus ?
131.Les élèves : Oui.
132.D et I : Nous avons lu des écrits, nous avons regardé des films et notre imagination.
133.C : Peux-tu me donner un exemple des films ? Quels films, plus exactement ?
134.D : Je ne sais pas …par exemple…
135.I : Des personnages de Naruto.
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…
141.C : Aha…Et quand vous avez écrit l'histoire, donc l'action, vous l'avez inventée vous-mêmes ou vous aviez des idées d'autres sources ?
142.D : Nous avons eu des idées des films…nous nous sommes inspirés…
143.C : Des films ?
144.I : Oui.
145.V : Et parce que vous nous avez apporté une feuille de papier avec des mots…
146.C : Non, là je vous ai dit que vous deviez choisir 4 personnages…vous deviez choisir mais je ne vous ai pas dit lesquels. Vous avez ici la feuille de papier, la preuve et votre écriture. J'ai écrit seulement « characters », « places » et « objects » et le reste c'était à vous. Bien, autre question. Qu'est-ce vous n'avez pas aimé de ce que vous avez fait ?
147.Les élèves : (silence)

148.C : Si maintenant vous pouviez changer quelque chose pour que le résultat final soit bien meilleur. Enfin, vous êtes contents de votre travail ?
149.Les élèves : Oui...
150.C : Auriez-vous voulu faire quelque chose que vous n'avez pas pu faire ? Laissons Vlad répondre !
151.V : J'ai eu l'impression que dans ces histoires il y avait trop de personnages de Naruto. Tout le monde de Naruto, son père, Sasuke, Naruto…
152.C : Bon, ça c'est quelque chose de personnel. Mais comment vous avez travaillé avec le coté français, avec les enfants de là-bas...
153.I : Il n'y a pas eu trop de liaison...
154.V : Ils ne savaient pas très bien…
155.C : Croyez-vous qu'ils n'ont pas compris ou qu'ils n'ont pas lu vos textes ?
156.M : Peut-être ils n'ont pas eu l'envie…
157.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…
158.C : Vous pensez que s'ils avaient été ici, vous auriez mieux travaillé ?
159.Les élèves : Oui, certainement !
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[256] !
162.C : D'accord, merci. Une autre réponse ? Iasmi ? A quoi ce blog vous a aidé ?
163.M : Il fallait qu'on s'exprime correctement pour qu'ils puissent comprendre...
164.C : Et s'ils étaient ici, vous ne devriez pas vous exprimer correctement ?
165.M : Ils ne comprenaient pas à quoi on faisait référence.
166.C : Vous avez fait un effort en plus pour écrire correctement pour qu'ils vous comprennent ?
167.M : Oui
168.C : Un autre avantage ?! Donc, ce blog était entre vous et eux, personne d'autre n'a eu accès, pas comme sur un autre site sur lequel tout le monde peut entrer. C'était personnel, pas public, je veux dire. Est-ce qu'il y a des désavantages ?
169.Les élèves : Non...
170.V : 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.
171.M : Mais tu avais pourtant l'aide de l'ordinateur et de l'internet…
172.C : Vous avez fait appel souvent, d'après ce que vous vous rappelez ?
173.M et V : Pour les photos...
174.C : Oui, ça c'est la partie écrite, mais quand vous parliez entre vous, vous vous êtes même disputés, est-ce que vous avez fait appel à l'internet ? Moi, je vous ai conseillé plusieurs fois…
175.I : Non, on n'a pas cherché plusieurs fois…c'était seulement toi qui nous l'as répété…

[256] Vlad se réfère à une application ludique qui se trouve sur le blog et qui leur a permis de se détendre pendant les séances de travail collaboratif.

176.C : Oui, justement pour cette raison je vous demande. Qu'est ce que vous avez fait d'autre, parce que je sais que vous n'avez pas fait cela...
177.I : On se contredisait et on réfléchissait...
178.C : Donc, vous vous êtes demandé mutuellement alors. Parce que je ne vous ai rien dit pour les textes écrits.
179.V : Pourquoi vous ne nous avez pas aidé ?
180.C : Iasmi m'avait demandé et j'avais dit que je n'allais pas trop vous aider.
181.I et V : Oui, exactement !
182.C : Quand il fallait corriger, comment avez-vous fait ?
183.I : On a relu le texte.
184.M et V : Ce qui ne sonnait pas comme il fallait…c'était écrit avec des points rouges.
185.C : Vous auriez voulu regarder un dictionnaire ou les manuels ou autres aides ?
186.Les élèves : Nous, en aucun cas !
187.C : Pourquoi ? En classe vous ne les utilisez pas ?
188.V : Non. Ce n'est pas agréable, les pages des livres sont vieilles...
189.C : Alors comment tu t'informes ?
190.V : Tu cherches sur Internet !
191.M : Il existe le Net !
192.V : C'est plus sympa que le livre.
193.C : Vous vous contredisez un peu, parce que quand je vous ai conseillé d'aller chercher sur le Net, vous ne l'avez pas fait.
194.V : Parce qu'on est intelligents ! ha ha
195.C : Ah bon ?! Il s'agit de votre culture générale alors?
196.M : Ben, oui...
197.C : Bon, vous savez que vous n'êtes pas récompensées pour cette activité.
198.V : Donc, on ne reçoit rien, aucun prix ?
199.C : Non, vous ne recevez pas forcément quelque chose...Vous êtes resté presque chaque semaine une heure de plus après vos classes pour participer à cette activité...Pourquoi l'avez-vous fait ?
200.M : Parce que j'ai bien aimé…
201.I : C'était amusant !
202.V : C'était sympa !
203.C : Qu'est ce qui était sympa ?
204.V : On communique avec des gens d'autres pays, on connait plus de monde. Quand on a fait la partie avec les légendes...
205.C : Oui ?
206.V : Nous avons écrit quelque chose de chez nous, eux de chez eux et ainsi on a appris quelque chose de nouveau.
207.C : D'accord…d'autres raisons ?
208.I : Et pour toi, parce que si c'était pour une autre prof, on ne serait pas resté autant.

209.M : Notre prof d'anglais…non
210.V : Ou de roumain…
211.C : Pourquoi croyez-vous que ces choses ne peuvent pas se passer ou se passent difficilement ? A cause de vos collègues ? Parce que vous avez dit que ce n'est pas possible dans la classe parce que vous êtes trop nombreux ?
212.V : Il y a certains qui ne te laissent rien faire.
213.I : D'autres qui parlent trop.
214.V : D'autres qui font trop de commentaires.
215.C : Est-ce que vous aimeriez répéter une activité pareille ? Pas exactement la même, mais similaire, la même organisation ?
216.I : Oui...
217.C : Alors, pensez- vous que vous avez appris quelque chose de nouveau du coté français ? Vous avez travaillé entre vous, mais aussi avec ceux de là bas, non ? Vous l'avez trouvé intéressant ?
218.V : On a connu des gens nouveaux.
219.C : Est-ce que cela vous a paru intéressant ?
220.Les élèves : Oui
221.C : Je ne vous ai pas demandé jusqu'à maintenant mais est-ce que vous avez été en contact avec d'autres étrangers ?
222.Les élèves : Oui…
223.C : Et avez-vous parlé en anglais ?
224.Les élèves : Oui
225.C : Oral ou sur Internet?
226.I : Internet
227.M et V : Les deux.
228.C : Est-ce que vous trouveriez intéressant de faire à l'école des activités de ce type, plus souvent, par exemple ?
229.: Aha…oui
230.D : Les activités ne vont pas être pareilles si on les fait en classe.
231.I : Oui...
232.V : À la maison, tu n'as pas assez de motivation… À la maison, je n'ai pas d'envie ou je ne sais pas quoi…
233.C : Pourquoi ça? Qu'est ce qui t'a motivé ici?
234.V : 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 !
235.C : Donc ta source de motivation pour toi c'était que vous étiez plusieurs, sinon seul, tu n'aurais pas fait de la même manière. Si je te disais de rester ici seul et écrire pendant une heure...Même si vous avez eu des moments de tension c'était finalement mieux que si je vous avais laissé chacun dans une salle, avec un ordi et...écris !

236.I : Ah non, cela aurait été moche comme ça…
237.V : Terne…
238.C : Finalement, qu'est-ce qui vous a motivé le plus ? Essayez de répondre un par un : Marco, qu'est ce qui t'a plus motivé ?
239.M : J'ai travaillé sur un ordi.
240.C : Et tu ne fais pas ça d'habitude ?
241.M : Oui, mais je n'ai pas travaillé autant sur un blog...
242.V : On ne peut pas dire qu'on ait travaillé énormément, mais le peu qu'on a travaillé, a donné quand même un résultat extraordinaire !
243.C : D'accord. Iasmi ?
244.I : Je ne sais pas...
245.C : Ade, qu'est ce qui t'a motivé à rester finalement ?
246.A : J'étais avec mes collègues, pas avec des étrangers.
247.C : D'accord. Debo ?
248.D : Ben… parce qu'on était plusieurs, c'était aussi amusant, on a appris des mots nouveaux, des expressions et après tout, pourquoi pas ?
249.C : Au moment du travail, avez-vous utilisé des choses que vous faites aussi en classe d'anglais ? Parce que vous faites de l'anglais depuis pas mal de temps…
250.Les élèves : Mhmmm...Oui...Non, en classe ce n'est pas trop...
251.C : Vous faites de l'anglais depuis 6 ans maintenant.
252.D : Moi, j'en ai fait à l'école maternelle aussi.
253.V : Moi aussi.
254.C : En tout cas, vous avez fait depuis longtemps de l'anglais au moins deux fois par semaine à l'école. Maintenant, vous dites que presque rien de ce que vous avez fait ne se retrouve pas dans ce projet?
255.I : Il y avait de petites choses mais la majorité de connaissances sont grâce aux cours particuliers.
256.V : Mais en classe d'anglais on ne nous enseigne pas trop.
257.C : Qu'est-ce que « on ne nous enseigne pas trop» veut dire?
258.M : Personne ne t'aide…peut-être quand on va finir la fac.
259.V : En premier lieu...
260.D : Par exemple on nous dit d'écrire la date, 1st of June, et faire des phrases.
261.M : Ce qu'on fait en anglais en cours particulier, on le fait en 2-3 ans à l'école.
262.C : C'est une question de rythme alors, ce n'est pas assez dynamique ?
263.Les élèves : Oui...
264.V : On nous enseigne des choses inutiles.
265.D : Un exemple : the 1st of June et qu'on fasse des mots. Insignifiant…
266.C : D'accord. Si j'ai bien compris, vous êtes parmi les meilleurs de la classe.
267.M : En anglais, on est les meilleurs.

268.C : C’est seulement vous qui avez cette impression ou bien vos collègues de classe aussi ? Ils sont aussi ennuyés ?
269.M : Oui, eux aussi.
270.V : Ceux qui savent moins en anglais sont même plus ennuyés que nous.
271.C : Vous ne pouvez pas dire que vous n’avez absolument rien appris… on apprend quand même quelque chose de l’école.
272.V : Pas vraiment beaucoup ! Ce qu’on a fait à l’école je le savais déjà depuis un ou deux ans avant.
273.C : D’accord. On va voir pour chacun de vous…par exemple, Marco, où apprends-tu le plus l’anglais ?
274.M : À la maison.
275.C : Comment l’apprends-tu à la maison ?
276.M : En cours particulier et sur l’ordinateur.
277.C : En jouant à des jeux?
278.M : Des jeux, ou je rencontre des gens d’ailleurs qui m’enseignent de l’anglais aussi.
279.C : Sur le chat ?
280.M : Oui...
281.C : Iasmi ?
282.I : Moi aussi : sur l’ordinateur, à la maison, en cours particulier.
283.C : D’accord. Ade ?
284.A : En cours particulier le plus…
285.D : En cours particulier, sur l’ordinateur et des films.
286.C : Sous-titrés ?
287.M : Avant je regardais avec des sous-titres en roumain mais je ne le fais plus.
288.V : Moi, tout le temps sans des sous-titres.
289.C : D’accord.
290.D : Avec des sous-titres en anglais parce que les films sont japonais.
291.V : Ben, en cours particulier, sur l’ordinateur et en général à la maison, des fois je parle en anglais avec ma famille.
292.C : Ah bon ?
293.V : Oui, des fois je sais dire le mot en anglais mais je ne sais pas le dire très vite en roumain.
294.C : Est-ce qu’il vous arrive d’apprendre des mots en anglais et après peut-être en roumain vous n’utilisez pas ce mot précis et…
295.D : Oui, exactement.
296.C : Pouvez-vous me donner un exemple ?
297.I : Dernièrement, je ne dois plus traduire, je le comprends et je ne ressens plus le besoin de les traduire.
298.C : C’est-à-dire ?
299.M : Je vois un mot, je le sais, mais si je dois le traduire en roumain je ne sais plus.
300.I : Oui, exactement.

301.D : Tu sais simplement ce que ce mot signifie.
302.I : Mais quand on doit traduire c'est plus difficile…je ne sais pas.
303.V : Tu sais que « basement » est sous-terrain et que « apple » est pomme.
304.C : Vous me dites que vous pensez en anglais ?
305.D : Oui, il ne faut plus qu'on pense que cela c'est en roumain.
306.C : Alors il ne faut plus que vous vous traduisez.
307.Les élèves : Oui...
308.C : Parce que, d'habitude, les enfants demandent ce que c'est ça…et l'autre…Maintenant vous ne vous traduisez plus ?
309.Les élèves : Non
310.V : Cela prend trop de temps et c'est trop lent…
311.C : Alors maintenant quand vous avez écrit, vous avez pensé directement en anglais ?
312.V : Oui !
313.C : Donc, vous n'avez pas dit en roumain et ensuite, bon, qu'on traduise maintenant !
314.D : Mais si, quand on a écrit sur l'ordinateur.
315.V : Moi non, ou des fois.
316.M : Des fois...
317.C : Est-ce qu'il vous arrive de penser en anglais et d'écrire en anglais ?
318.Les élèves : Oui...
319.C : En conclusion, vous aller continuer à faire des blogs ?
320.M : Oui...
321.V : Pourquoi pas ?
322.C : Merci à tous !

Annexe 17 : Captures d'écran des publications du blog

nutshellfun

Thursday, 1 March 2012

The legend of "Martisor"

Here is a little legend about Martisor.
Once upon a time the Sun turned into a young man and came down to Earth. Then he danced with the peasants in a round dance.
One day the devil spied the Sun and caught him in a cage. The peasants woren't any more happy . In one day a young man tried to save the Sun and defeat the devil.
All of humanity encouraged him and gave him a part of their force. They had a bloody battle.
Red symbolizes the love and young man's blood that saved the Sun, and white symbolizes the health and the purity of the snowdrop, the first flower of the spring.

xoxo Marco and Mary

Posted by nutshellfun at 04:00

Recommend this on Google

4 comments:

nutshellfun 27 March 2012 08:06
François; Hello,
Your text is very good !
It would be necessary cepandant to make the continuation ? No?
Reply

Replies

nutshellfun 29 March 2012 07:07
François; Hello,
Your text is very good !
It would be necessary however to make the continuation ? No ?

Reply

nutshellfun 27 March 2012 22:23
Noémie: Very beautiful I love this text!
Reply

nutshellfun 28 March 2012 09:08
I don't understand this legend but it's beautiful pictures !!!!!
Tom :)
Reply

nutshellfun

Thursday, 23 February 2012

Winter in Timisoara by Mary and Marco

In my city the winter is not snowy, but this year was an exception, the snow fell a lot, everything was under the snow. HOLY-"WORM"!!! I couldn't find my school. My bike was under the snow and i tried one hour to get it from there. IT WAS CREEPY, LOL!!!

Posted by nutshellfun at 03:51

Recommend this on Google

4 comments:

nutshellfun 23 February 2012 04:02

Debo, Iasmi and Vlad: There was so much snow this year, that even the excavators came to clean the snow in our city center!!! Outside is so cold that even the doors of the cars were frozen, but in the house is nice and warm.

Reply

nutshellfun 27 March 2012 08:23

François:Hi,
Your seasons are more devastating than our^^
To us, he owed snowed at least twice^^ and it is everything !

Reply

nutshellfun 27 March 2012 22:30

Noémie: I love winter in Timisoara. I would come...maybe.

Reply

nutshellfun 28 March 2012 09:12

oUAW!!!!!!!! It's beautiful i want live with us LOL !!
Tom ;p

Reply

nutshellfun

Monday, 5 March 2012

Harribo Panther by J.K. CROWLING

One sunny day Harribo Panther was born. For about fourteen years he practiced he's wizard skills because he owned the wizard skills from his Harriboparents. The years past and the big battle begin. He wants to revenge his dead Harriboparents killed by the gummybears in the war of the SUPERGUMMYSWORD!

He ate magical gummyfish that gave him endurance.

The battle started and he must eat something of their body to kill them. He was full and he couldn't eat anything. Then his Harribofriends came to help him.

After that he was considered the bravest wizard and he got the SUPERGUMMYSWORD from the king Midas. YEY!

Now he is the strongest wizard in the hole world.

Q1.

Who is Harribo Panther?

Q2.

Who are the gummybears?

xoxo Marco(typewriter), Debo(first thinker), Mary(*:-@), Iasmi(the annoying orange)

*:-@ = useless speaker

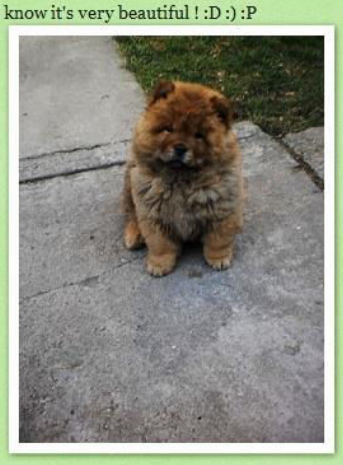
nutshellfun

Friday, 27 January 2012

Iasmi

Hi ! I'm Iasmina , I am 12 years old and I live in Timisoara . I have a lot of friends at school . I like school because ... Sometimes it's funny . I have a Chow - Chow puppy , his color is brown. His name is Scooby from Scooby - Doo cartoons . He's very beautiful and very fluffy . I loooveee him ! I hate people who lie .My favourite food is pizza without egg . I love to watch films . I adore music ! Now , I want to hear some things about you ... Bye !

This is Scooby . I know it's very beautiful ! :D :) :P



Posted by nutshellfun at 08:33

Recommend this on Google

1 comment:

nutshellfun 28 March 2012 09:19

I want be Jeweler because i love diamonds .
Tom

Reply

nutshellfun

Tuesday, 31 January 2012

wilfrid

My name is wilfrid, I'm 12 soon 13.I live in La Ciotat a beautiful city.I was born on 7th September 1999.

Posted by nutshellfun at 08:40

Recommend this on Google

6 comments:

nutshellfun 2 February 2012 03:30

Marco:LOL...you said soon 13 but there is more than half a year until September.

Reply

nutshellfun 2 February 2012 03:38

Vlad: I am born on 13 september! :D

Reply

nutshellfun 2 February 2012 03:42

Iasmi : I want to hear more thimgs about you :P :D .

Reply

nutshellfun 2 February 2012 03:43

Debo:what kind of music do you like?:)

Reply

nutshellfun 2 February 2012 06:53

Mary: Hello Wilfrid , I'm born in 5th September 1999 , lolz you are with 2 days younger then me :P I would like you to write more about you . Take care . :P

xoxo Mary :x

Reply

nutshellfun 8 February 2012 05:07

François: Hello, you did not say a lot of détails about you.

Reply

nutshellfun

Friday, 16 March 2012

The Impossible story - draft 2

Once upon a time an impossible story began.
There were three brave characters.
We will describe them for you. The first described character is Lollyboots.
He is an intelligent dragon. He can speak 101 languages and he can speak with all the animals. He loves to fly at weekends to France in La Ciotat at his grandparents. He lives in Halloween Town. He usually don't speak very much. He likes to blow Angry Bubbles.
The second described character is Candy. She is a very small fairy.
She has got a pink dress with sparkles and a tiara on the head.
She has got a magical wand and a lollypop as a pin on her dress. She lives in Lollyboots' ear. She is a medium. On day she said at Lollyboots:
"I would like to throw flames with my magical wand!"
"I can help you," he said.

nutshellfun

Thursday, 29 March 2012

Episode 2 draft 2

When the sun rised, the four xepoj* arrived to the king's Excalibur graveyard. Excalibur told them that they are the chosed ones to save Mother Russia. Excalibur said:

- Ви сте изабрани да их сачувате Мајку Русију.
- But I am the best of them. Why are they here? Said Nuttycrack.

The window broke and a sexy guy appeared and said :

- NO! I am the best because Ja cam* the king's son.

The king said a magic spell and all the heroes teleported to a magic world. The monsters showed up and the began to fight with them. Everyone said at the same time : I will show you that I'm the best!!!PAM PAM PAM

They fought and they killed all the monsters and when the last monster died, the spell was broken and they appeared to the normal world in the king's graveyard again.PAM PAM

They were very happy because they passed the test.BA DUM TSSSSS!

The door opened and Excalibur was there.

This is the sexy guy!

This is Excalibur!

Suddenly, the sky became dark. A snake and a wolf appeared.

It was bad news.

Lord of Shadows walked behind them. He said: "Nuticrack asked me to kill you, Excalibur!"

They began to fight, it was the most complicated battle.

nutshellfun

Wednesday, 13 June 2012

The last battle !!!

"We don't have time for singing, we must prepare for the battle." Said Lollyboots.

"OK, but first we need to search for the others Жepoj*." Said Candy

Now all the Жepoj* are on the battlefield. The training last more than two hours. All the Жepoj* were exhausted and went to sleep. Before the sunrised, the army was prepared for the BIIIIIG BATTLE.

The sky was dark, the clouds were full of thunders and on the other side of the battlefield the Жepoj* heared the screaming from the enemies. The horses began to run . The arrows began to fly all over the sky and the Жepoj* began to use their powerfull magic. Three days and three nights past after the war started. Unfortunately , Candy and Nuttycrack were badly hurt and they couldn't fight anymore. Candy saw them and she ran to them and gave them Chocolate Fish.

Nuttycrack and his army withdrew and returned in their stronghold. Lollyboots decided to attack the next night. That night, the catapults and archers decimated the army. Nuttycrack and the battle was bloody for them. Lollyboots shouted VICTORY!

A large banquet was held that morning. The next day, Candy was surprised to find Nuttycrack stuck in a hole.

Annexe 18 : Système de transcription des séquences du blog

1ère colonne

[	Interruption et chevauchement. Le crochet apparaît sur chacune des lignes.
(.)	Pause inférieure à 1 seconde.
(3")	Pauses chronométrées (supérieures à 1 seconde)
(silence)	Pauses entre les prises de paroles de deux locuteurs successifs ; elles sont suivies par leur durée.
'	Chute d'un son
:	Allongement d'un son. S'il s'agit d'un allongement très important il est **marqué** par plusieurs fois deux points
-	Mot interrompu brutalement par le locuteur
MAIS SI	Les majuscules indiquent l'insistance ou l'emphase.
/	Intonation légèrement montante
↑	Intonation fortement montante
\	Intonation légèrement descendante
↓	Intonation fortement descendante
xxx	Passages inaudibles ou incertains

Les tours de parole marqués en français sont prononcés en roumain.
C – chercheur-intervenant
D – Debora
I – Iasmina
M – Marco
A – Adela

2e colonne
Contact visuel avec l'écran (CVE)
Contact visuel avec l'expert (CVEx)
Contact visuel avec les pairs (CVP) ou (CV+le nom)

3e colonne Système de codage pour l'interprétation des comportements

I. Comportement d'engagement affectif dans la tâche :
1 – à l'aise
2 – amusement (rires)
3 – réussite

II. Coopération
4 – entre-aide
5 – avec l'outil
6 – avec l'expert
7 – insistance

III.Sentiment de difficulté
8 – hésitation
9 – recours à l'expert
10 – appel à l'outil
11 – désaccord

IV. Comportement de sortie de la tâche
12 – retrait
13 – engagé ailleurs
14 – pas intéressé
15 – énervé
16 – ignorance
17 – échec

Annexe 19 : Transcriptions des séquences du travail du blog

19.1 Séquence 1 (S1)

Transcription verbale	Manifestations non verbales	Lecture des comportements
1. M: mais / on dit *CEDI :C*↑	CVE (M)	1 (M)
2. I : bo :n ↓	CVex, sourire (D) Baisse de la tête (I)	12 (I)
3. D : et on l'écrit aussi comme ça /	CVI, sourire (D)	11 (D)
4. M : oui ::	CVE, fermeture des yeux (M)	3 (M)
5. C : ok, now (.) can you search on the Internet ↑	Tape (M)	
6. D: peux-tu nous dire comment l'on dit pour "grassouillet"↑	CVEx (D) CVE (M)	6 (D) 13 (M) 14 (I)
7. C : [can you go on the Internet↑	Tape (M)	
8. D: [mais pourquoi ne peux pas TU nous le di :::re ↑	CVEx, grand sourire (D) CVE, allure concentrée, tape (M) CVEx, allure relaxée (I)	2 (D) 5 (M) 14 (I)
9. C : well (.) because I am (.) as you are (.) I'm not smarter today \	CVEx (D, M,I)	5 (D, M,I) 2 (D)
10. D: [mais si, tu l'e :s ↓	CVE, grand sourire, tape la chaise avec la main (D) CVE, fort rapprochement de l'écran, mine concentrée (M) CVEx, allure relaxée (I)	7, 8, 9, 11 (D) 5 (M) 14 (I)
11. C : [I'm not smarter \		
12. M : [regarde \	CVE, tape, grand sourire (M) CVE (D, I)	3 (M)
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)
23. C : we are going to change later on (.) so: the boy ↑		
24. D: is a fatty guy who really likes to eat (.) CHOCOLATE ↓	CVEx (D)	9 (D)
25. I: Ou bien (.) comment décrire (.) ce *chocolate fish* qui mangeait du *chocolate fish* (.) ceux qui te donne \	CVD (I)	1 (I)
26. D : cela veut dire \ chocolate fish qui mangeait du chocolate fish ↑	CVI, lève les yeux, battement des sourcils, sourire CVI (M)	2 (D, M)
27. I : Mais tu te TAIS ↓	rire, montée en volume de la voix	2, 11 (I)
28. M : Mais celui-ci n'était pas Mémo ↑	CVI, rapprochement vers I (M) CVE, disposition relaxée (D)	4 (M, I) 3 (D)
29. I : No : no: no:	CVP	4 (M, D, I)
30. D: [il est là \	CVP, allure concentrée sur la feuille de I	1, 4 (M, D, I)
31. I: [Mémo fait autre chose \		
32. D : [xxx		
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)
39. D: he::: / (3")	Lève la tête, regard ailleur (D) CVE (M)	6,8 (D) 10 (M) 14 (I)
40. C: yes↑	CVE (M, I)	10 (M,I)
41. D: (3") he's not a sports fan	CVEx, indication de la main	1,9 (D)
42. C: yes↑		
43. D: he really don't like to run or / something /	CVE(M) CVEx, jeu avec une mêche de cheveux, voix relaxée (D) CVEx (I)	14 (M) 3,6,9 (D) 14 (I)
44. C: Yes ↑		
45. D : [but he's really smart ↓	CVI, voix lente (D)	1 (D)
46. I: [he's a lazy guy ↓	CVD (I)	1, 4 (I)

47. C: he's smart \ yes \ what else ↑ say Iasmina ↓	CVEx (D, I)	6 (D,I)
48. I: He:'s a lazy [gu:y ↓	CVEx (I)	6 (I)
49. C: [lazy \ Smart and lazy \Marco↑	Tape (M)	
50. M: Présent ↓	CVE (M)	12 (M)
51. I: Allez / Dis quelque chose toi aussi / (.)	CVM, rires (I) CVE, hausse les épaules (M)	2 (I) 14 (M)
52. M : The orange box (.)	CVE, baisse les épaules, respiration sonore, sourire	2 (M)
53. C : Whats your opinion about Nuttycrack ↑	CVEx (D) Hoche la tête (M)	9 (I) 14 (M)
54. D: He always (.) speak a lot like (.) Vlad…so Vla:d ↓	CVEx (D)	9 (I)
55. C: he speaks a lo::t \ good \	Gesticulation par la main (D)	6, 7 (D)
56. M: vlad speak xxx /	CVE (M)	5 (M)
57. C: Ade / tell us in Romanian something \	CVE (M) CVEx (D, I)	9 (D, I) 14 (M)
58. M: Debo / Debo/(3")	Tape, voix très basse	12, 13 (M)
59. D: *généreux (*mari**m**imos) / comment est qu'on dit ↑ Mais on LUI permet de parler en roumain et MOI non ↑	Gratte sa tête, CVE (M) CVEx (D, I) Montée du volume, gesticulation par les mains (I)	14 (M) 9 (D,I) 15 (D)
60. M : Look ↑ She's generous \	CVE, rapprochement de l'écran (M, D, I)	4,5 (M, D,I)
61. [D : Mais non, **MA**rimimo :s (.) ça vient de « grand »		
62. [M : ma –ri : / (.)		
63. D: Ma- ri:::- **m**i-mos ↓		
64. M : *Marimimos*, ça n'existe pas \ c'est mari**n**imos ↓		
65. I : oui \ *marinimos* ↓		
66. D : oui (.) mais je ne veux pas dire « généreux » (.) mais qu'il pense de lui qu'il est important (*mare* en roumain)	Détachement de l'écran, voix lente (D)	4 (M, D, I)
67. I : [hmmm	Tape (M) CVE (M, D, I)	5, 10 (M, D, I)
68. D : [hmmm		
69. I : încre ::		
70. C : încrezut (vaniteux) ↑		
71. I : [e :::		
72. D: [il pense de lui qu'il est important \ (5'')		
73. I : xxx (3'')		
74. C: Now \ you have some ideas \ can you write a paragraph on Nuttycrack ↑ 3 lines ↑just to end up with Nuttycrack \ in Word / quickly ↑	CVEx (D, I) CVE (M)	9 (D, M, I)

75. M: hmmm	Regarde la feuille CVI (M)	8 (M, I)
76. I: Ecris \ le troisième / ah \ non ↓pour nous (.) c'est le deuxième personnage \	CVE, tape (M) CVI (D) CVD (I)	4 (D, I) 13 (M)
77. D : Now \ we will: (.) [describe (.)		
78. C: [actually, all in all (.) it's your third character in the story ↓		
79. M: mais (.) est-ce que c'est le deuxième épisode↑		
80. I: [oui		
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 mêche de cheveux (D) Joue avec les doigts sur les lèvres CVP	8(D, M,I) 5 (M)
84. D: Mais oui \ qu'on introduise tous les caractères[257] (.) dans le premier \ ensuite [dans le deuxième…		
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'entrainent, [ils passent les tests \	Gesticulation par la main, CVEx (D) Commence à murmurer un chant de lutte (M) Regarde la feuille (I)	7, 9, 3 (D) 2 (M) 12 (I)
87. C : [yes, yes…this is the story↓		
88. D : et puis \ dans le deuxième (.) c'est [la bataille ↓		
89. I : [d'accord ↓	Baisse du 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'attend de toi.	D tape M sur l'épaule, sourire	3 (D)
94. M : comme elles le décident ↓	CVE (D, M,I) Tape (M) Rapprochement de l'écran (I)	10, 5 (D, M,I)
95. C : you don't speak English ! wow		
96. I: regarde, celui-ci xxx il était sympa \		

[257] Traduction du mot « character », la version roumaine ne renvoie pas aux « personnages »

	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 ↑		
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 ↑		
100. D: [one \	CVEx (D) CVE, tape, grimace (M) CVE, montée du volume (I)	12 (D) 11 (M)
101. I: [one \ one\		
102. C: then you can write		
103. I: hey, qu'est-ce que tu écris LA ↑ (2'')		
104. C: Each of you can make a sentence \ Let's start with Marco ↓	Soupir, joues gonflées (M) CVM (D)	11 (M)
105. M: Pourquoi moi ↑		
106. C: (.) [because you haven't said anything so far \		
107. D: [on écrit (.) *we will describe* \ (3'')	CVE (D, M,I) Tape (M) CVM (D)	4 (D, M,I) 5 (M)
108. I: [c'est exactement comme D le dit\		
109. D : Nuttycrack ↓		
110. I : xxx character (.) deux points (.) \ Nu:: tty:: crack\ (7'')		
111. C: Now \ can you put your ideas in sentences ↑ Because you have the ideas you can't say you haven't got any ideas \		
112. D: [Hee's a …fatty guy \	CVE (D, M,I)	4 (D, I) 5 (M)
113. I: [fatty guy \ fa::tty:: avec deux *t*↓		
114. M : j'ai oublié d'enlever l' »underline » ↓		
115. I : and (.) disons [que lui (.) il \		
116. D : [he's a fatty guy\ Point. Ensuite /	Gesticulation par les mains (D,I) CVP	4 (D, I) 5, 16 (M)
117. I: quand tous les xxx se terminaient \ [c'est-à-dire /		
118. D : [he liked to eat jellyfish \ ah non \ chocolate fish ↓		
119. I: mais NON ↓ parce qu'il ne les mangeait pas parce qu'il aimait CA :: ↓ que / (2'')	CVEx, montée du volume, se tourne vers l'Ex (I)	11 (I)
120. C : why ↑		

121. I : PARCE que si celles-ci lui donnaient du pouvoir / [que s'il mangeait 5 d'un coup xxx	Gesticulation par les mains, sourire (I) CVI (M, D)	3 (I)
122. C : [d'acco :rd\		
123. M : oui \ parce qu'il mangeait 5 d'un coup (.) et il mangeait ensuite dans 1 an\ 2 \ 3 /	CVM (D, I) Gesticulation avec la main pour indiquer la distance temporelle	1, 7 (M) 8 (I)
124. C : ok, it could be : /		
125. I: ou bie :n \ mai :s non \ je pensais à la bataille (.) et quand il était très fatigué et il ne pouvait plus rien faire (.) et c'est ALORS [qu' il mangeait ces trucs \	M recommence à murmurer un chant de lutte CVD (M) CVE (D)	8 (I) 12 (D)
126. C : [Is it like in the Romanian fairy tales when they eat something to gain new powers and then they fight the dragon ↑	CVEx (D, M,I)	6 (D, M,I)
127. D: aha \		
128. C: ok, as you wish \		
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 \		
135. M: comment est-ce que j'écris ça↑	CVE mais légèrement tourné vers D (M)	4 (M, D)
136. D : chocolate(.) fish ↓		
137. I : CHO – CO- LA- TE / (3'') allez / CIO – CO- LA- TE/ avec un ***e*** et ***t*** (.) fish \ comme ça ↓ fi ::sh \	Montée du volume (I) Tourné vers I, grimace (M) CVI (M)	4 (M, I) 8 (M)
138. C : [You can also / xxx		16 (D, M,I)
139. I : [Mais ce n'est pas *who can eats* ↑ [*who can eat* ou bien [*who can eats* ↑	CVE (D, M,I) Tape (M)	8 (I)
140. D: [he don't \		

141. M :[mais quoi ↑ est-ce qu'ils sont plusieurs ↑ *who can eats* ↑ *who can eats* ↑ *who can eats* ↓comme ça ↓ou bien *who can eat* ↑	CVI, montée du volume, se tourne vers I (M) Tape (M)	10, 7 (M)
142. D : voilà ↓		3 (D)
143. I : non / *eats* avec *s :* (3'') [mais oui \ parce qu'ICI c'est marqué comme ça \ tu vois /	Hoche la tête (M) CVE (D, M,I) Regard sur la feuille (I) CVI (D, M) Se lève et se penche sur la feuille (M)	11 (M)
144. D : [he eats ↓	Retour et CVE (M)	7 (D)
145. I : mais oui \	CVE (D, M,I)	5 (I)
146. D : he eats ↓ et on doit rajouter le *s* à la troisième personne \ (2'')	CVE (M, D) CVP (I)	1, 7 (D)
147. I : n'est-ce pas ?		
148. M : he's the only one (.) who can eat \ eats /	CVD, soupir (M)	4 (M)
149. D : oui :: il me semble que ça sonne mieux *eat*↓	Voix chaleureuse (D)	8, 1, 3 (D)
150. M : parce que c'est ici \	Se penche et touche l'écran par le doigt	7 (M)

19.2 Séquence 2 (S2)

Transcription verbale	Manifestations non verbales	Lecture des comportements
1.D : He's not a fan of sport \ (.) but (.) we're lucky because he's very sma:rt \ (10'')	Tape (M) CVE (D, M, I)	1 (D)
2.I : Mais est-ce qu'on ne dit pas *a sport fan* ↑ (2'') je ne sais pas s'il est *sports fan* ↑	Voix très basse, CVE (I)	8 (I)
3.C : You can type on google \ *sport fan* [ou bien *fan of*	CVE (M) CVEx (D,I)	
4.I: [je sais que c'est (.) sports fan ↓		7, 16 (I)
5. C : [see what they give you \		
I: [et pas *a sport fan*↓ 6.		7, 10 (I)
7. D : [peux-TU nous dire ↑	CVEx, voix chaleureuse, grand sourire (D)	9 (D)
C : [no, I can't (.) but you	CVE, forte concentration sur	16, 5 (M)

can find it \ 8.	l'écran (M) CVEx, grand sourire (D,I)	9, 11 (D,I)
9. C: Marco \ can you google it ↑ (2'')	CVE (D, M, I)	6 (M)
10. M: I can google it \	Tape (M)	10 (M)
11. C: On google \ (.) ok \ (2'') write your variants \		
12. M: sport fa::n	Allure relaxée (D, M, I)	
13. C: yes \		5 (D, M, I)
14. M: ou bien (2'') [fan of sports \	Ton du voix très bas (M)	7 (I)
15. I : [fan of sports \		
16. D : (2'') oui, c'est possible \ (7'')		3 (D)
17. M : a sports (.) FAN↓ (.		3 (M)
18. I : tu vois ↑ (.) que c'est comme j'ai dit MOI \ (3'') allez /	Voix lente, allure détendue	3 (I)
19. D : he isn't a sport fan \	CVE (D)	
20. M: SPORTS \	Montée du volume de la voix (M)	7 (M)
21. D: he:'s \	CVE (D)	
22. M: SPORTS [FAN \	Penche sa tête, se détend (M)	7 (M)
23. I: [OUI ↓		
24. D: peu importe \ (.) but he's very smart ↓	CVE (D, M, I) Tape (M)	5 (D, M, I) 17 (D)
25. I : (3'') bu :t \ (2'') qu'est-ce que tu FAIS ↑ (4'') c'est le clavier qui marche pas ↓	CVI (M)	15 (M)
26. xxx (3'') xxx (4'')		

27. C : and ↑ he speaks a (.) lot ↑		
28. D: a oui ↓ (2”)	Se penche vers l’ordinateur (D)	
29. C : what languages does he speak ↓ (2”)	CVEx (D,M)	5 (D,M)
30. D: comme les autres \	Gesticulation par la main (D)	14 (D)
31. I: NON ↓ parce que celui-ci /	Hoche la tête (I)	11 (I)
32. D : mais comment vont-ils s’entendre les uns les autres ↑	CVP (I) CVP (D) Tape (M)	11, 15 (D)
33. I : Lollyboots parlait toutes les langues \ (.) 101		1 (I)
34. M : 101 langues \	CVD (M) Grand sourire (I)	7 (M) 3 (I)
35. D : mais il doit parler la même langue avec les autres (.) sinon ils ne pourront pas s’entendre \	Regard ailleurs	15 (D)
36. I : ben (.) English ↓	CEx (I)	9 (I)
37. M: NON ↓ German \	Ton agressif Les mains sous le menton	3 (M) 15, 16 (D)
38. C: German \		
39. I: German \ (3”) ou bien French /	Grimace (I)	17 (I)
40. C: Can you write the last sentence about the languages / and the fact he speaks a lot/	Tape (M) CVE (D, M, I)	16 (M)
41. I: Yes (5”)		
42. C: Can you tell us what you’re writing / because I can’t see so far \		
43. M: he speaks a LOT li:ke Vla:d \	Tape (M)	1, 5 (M)
44. C: yes \		

45. D: [laisse tomber, he xxx	CVE (D, I)	12 (D)
46. M: [and he know:s (3”) combien de langues doit-il savoir ↑ two languages \ (2’)		
47. I : German and English \	Voix chaleureuse	4 (I)
48. M : deux points \		
49. D : his original language (.) ou (.) comment est-ce qu’on dit ↑ (.)	Montée du volume de la voix, CVP , CVEx (D)	9 (D)
50. I : hmmm native ↑		
51. M : na :tive, his (.)na :tive	Allure détendue (D, M, I)	7, 8 (M)
52. D: point ↓	Se penche vers le clavier	3 (M)
53. C: full stop ↑	Tape, CVE (M)	7, 10, 16 (M)
54. M : Non, virgule \	Sourire (I, M)	
55. C : comma ↑		
56. M : his na :tive \	CVE (M)	7 (M)
57. I : langua :ge \ is (.) Ger :man \		4 (I)
58. D: NO ↓ he knows two languages ↓ et tu écris (.) ensuite directement (.) his native language	Indication du doigt vers l’écran, rire (D) Se tourne vers I, main à la bouche, lui fais signe de se taire (M)	4, 15 (D)

19.3 Séquence 3 (S3)

Transcription verbale	Manifestations non verbales	Lecture des comportements
1. C: Do you want to put any pictures of these characters ↑ how they look like \	CVE (I, M) Allure détendue (D, M, I)	1 (D, M, I)
2. I: [ah oui, tout à fait ↓	Se mouche (I) Tape (M)	14 (M), 10 (I)

3. D: [ils sont de notre imagination \ (2'') Pouvons-nous mettre /	CVEx	9, 6 (D)
4. C : [can any of you /	CVP	16 (D, M, I)
5. D: [est-ce qu'on peut mettre Solk↑ c'est lui qui ressemble à un monstre ↓	CVI (D), sourire	
6. I : NO, NO, NO ↓ Cho [:::ji ::: ↓	Rires (I)	11 (I)
7. M : [Choji /	CVE (M)	7, 10 (M)
8. D : Oui :: c'est possible /	Regard ailleurs	12 (D)
9. I : [parce qu'il était paresseux \	Se mouche, CVD (I)	7 (I)
10. C : [can you draw a character ↑ or [scan it ↑		16 (D, M, I)
11. D: [mets CHOJI↓	Montée du volume, sourire (D) Tape (M)	7 (I) 10 (M)
12. I: OUI ↓	Sourire (I)	
13. C: whos' Choji ↑		
14. D: quelqu'un de très fort \	CVEx (D) CVE (M)	7 (I) 1 (D, M, I)
15. I: ah oui, très fort \ su :per (.) extra (.)	Rires (I), grand sourire, se penche vers l'ordinateur, CVI(D)	1 (D,I) 10, 13 (M)
16. C : So, you'd like him to be Nuttycrack ↓ (.) this one (.) you're talking about /		
17. I: Oui \		
18. C: Ok \ Now (.) can you find on the internet ↑ xxx		

19. I: tu écris (.) Naruto (.) Choji \ (.) comme ça \ (.) mais tu [mets celui de	Grand sourire, expression faciale de satisfacion (I) CVE (D, M, I)	3, 5, 7 (I)
20. D :[regarde / que l'autre est apparu aussi/	Mine très concentrée, CVE (D)	
21. I : et Puden aussi \ Naruto et Puden \ et Choji	Tape (M)	3 (I)
22. D : no, no \ [pas Puden ↓l'autre, le peti'	CVD (I) CVI E	11 (D)
23. I : [mais il est plus beau avec Pude :n ↓	Tone très sérieux, CVE (I) Se penche vers l'écran (M)	7 (I) 10 (M)
24. C : [you have to : hurry up (.) a little bit \		
25. D: [c h o:: j i	Regard très concentrée sur l'écran (D, I) Tape (M)	4, 2, 5 (D,I)
26. I: [c h o:: j i		
27. D: i i i:::	CVE (D, M, I)	7 (I)
28. I : c'est xxx je ne le savais pas ↓	Sourire (D, I)	
29. C: is this the one ↑		
30. I: oui xxx		
31. D: il est trop grassouille::t (.) prends le premier \	CVE, éclatent de rires (D, M, I)	2, 5 (D, M, I)
32. I : mais pourqoui↑ [il est grassouillet	Rires (D)	2 (I)
33. D : [et tu effaces Puden ↓ (2") no ::n, dans le premier , il est plus grassouillet ↓	Gesticulation par le doigt vers l'écran	11 (D)

34. M : le premier , il est plus grassouillet (.) elle a raison ↓	CVE (D, M, I)	10, 5 (M)
35. I : il est plus grassouillet mais /		7 (I)
36. M : Laisse-le ↓		
37. I : regarde-le \	Eclatent de rires, CVE (D, M, I)	2, 5 (D, M, I)
38. C : Ok, can you copy the image ↑	CVE (D, M, I)	16 (D, M, I)
39. I: mais non, il explodait alors		
40. D : là-bas / ce n'est pas xxx (8'')		
41. I : cela est tro :::p /		
42. C : So, this is from Naruto ↑ this guy ↑	CVEx (M, I)	6 (D, I)
43. I: yes \		
44. C: Naruto is Japanese ↑ or Chinese ↑		
45. D: [Yes		
46. I: [Japanese	Allure détendue	2 (D, M, I)
47. M: [ils ne sont pas Chinese ↑		
48. D : [no ::		8 (M)
49. I : [no ::		4 (D, M, I)

19.4 Séquence 4 (S4)

Transcription verbale	Manifestations non verbales	Lecture des comportements
1. C : can you tell me a few words about the scene ↑ where does it happen ↑the moment of the day / is it morning ↑ where is it ↑ can you tell me 2 or 3 words ↑ just to start the episode (.) you said they meet (.) who ↑ where↑ when ↑ it's ↑ what time of the morning ↑ I don't know (.)	Soupir, regard ailleur (I) Regard ailleur, allure détendue (M) CVE, CVEx (D)	14 (I) 14, 16 (M) 9 (D)
2. D: when the sun se:t all the: : character / (.)	Tone sérieux, CVEx (D)	9, 5 (D)
3. M: sleeps \	Penché sur le clavier, yeux fermés, joue avec les doigts sur le visage (M) CVM, rires (I)	14 (M)
4. D: no / (2") arrive to the (.) castle \ je ne sais pas		
5. C: sunset or sunrise ↑	CvEx (D,I)	1 (D)
6. D : sun :: rise \ c'est mieux ↓(4")		
7. C : D'accord ↓	Revient et commence à taper (M) CVE (D, M, I)	4, 5 (M)
8. M : Continue /	CVD(M)	
9. D : when the sun \	Voix très chaleureuse, volume très bas, CVE (D)	1 (I)
10. I : [rise	Montée du volume	4 (I)
11. D: [appear \	CVE (D)	
12. I : mais c'est pas bien \		11 (I)
13. M: [comme ça ↑	Tape, CVI(M)	4, 1 (I, M)
14. I: [oui \ the sun rises \	CVE (I)	

15. D : mais si \ the ::: il y avait combien de *heroes* ↑	Ton sérieux, alluré détedue	1 (D)
16. M : combien *heroes* ↑	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 *héroes* mais en serbe \	Gesticulation par les doigts envers M, CVM (D) CVM (I)	4 (D,M)
21. C : yes \		
22. M : heroj\	Regard ailleur, 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 *symbol* et choose ↑		
35. M: oui mais JE ne les connais pas / (4'')	Sourire (M)	
36. D : mais laisse tomber \	Voix basse, détendue	D (1)
37. C : you can do some research / for next time (2'')	CVEx, sourire (M) CVE (D,I)	3 (M) 14 (D,I)
38. M: je demande à ma maman \		

19.5 Séquence 5 (S5)

Transcription verbale	Manifestations non verbales	Lecture des comportements
1. D : Mother Russia is in a :: great / no great \ in a ::	Regard ailleurs (D) Tape (M) CVE (I, M)	
2. I: mais où ça ↑		
3. D : in a bi::g comment s'appelle, it's on the tip of my tongue ↑(2') in a big (2')	Cvex, CV I (D)	6 (D) 8 (D)
4. C: rabbit hole ↑	Rires (I)	
5. D: comment DIRE ↑	Gesticulation par les mains	15 (D)
6. C: rabbit hole \		
7. D: in a DANger ↓ comme ça \	Grand sourire, s'approche des autres et montre du doigt vers I (D)	3 (D)

8. I : QUOI ↑	CVD (I), montée du volume	11 (I)
9. D: mais on ne doit pas xxx Mother Russia ↑	Allure étonnée, fort contact visuel avec I	
10. I : PEUT-ETRE Mother Russia IS a big danger ↓	Montée du volume (I)	7(I)
11. D: is IN a big danger \ (2')		7 (I)
12. I: quoi ↑ est-ce que c'est bien ↑	CVEx (D, I)	9, 8 (I)
13. D : elle est dans un grand pé :li : (.) péril \	Rires (D) Tape (M)	13, 14 (M)
14. I : Mais Ok mais PAS comme ça ↓ o ::: c'est moche \	CVE (D, M, I)	
15. C : what ↑		
16. I: regarde / avec b i n p j / des trucs bizarres \	Mimique faciale (I)	10 (D, M, I)
17. M : mais oui \ c'est en russe (.)		
18. I : xxx		
19. M : en serbe (.) en (.) cyrillique (.) qu'est-ce que tu veux ↑		
20. I : on peut laisser ainsi ↑	CVEx (D, M, I)	8 (I)
21. M : oui ↓		
22. D : laisse-les ainsi et /		9 (I), 4 (D, M, I)
23. C : write down the translation please (.) in English \ ok ↑ (3'')		
24. M: xxx cela / je ne sais pas ce qui signifie / comment dire / à :::	Gratte sa tête, allure étonnée	10 (M)

25. I : alle ::z		
26. C : Write the translation down, Marco / in English / because the other wouldn't understand \	CVM (D)	
27. I: mais est-ce qu'on écrit ça après↑		
28. C : oui ↓ mais c'est seulement pour ne pas l'oublier (.) in English		
29. M : mais je l'ai (.) sur google translate \ ou bien on la met en bas \	CVE, Tape (M)	11 (M)
30. C : ok ↓ good (.) now / [and /	CVE (D, M, I)	16 (D, M, I)
31. D: mais non [à la fin \		
32. I: mais laisse-la à la fin \ on va la mettre ensuite (.) alle :z continuons / (3") et plus rapi ::dement /	Tone irrité, regard ailleur	15 (I)
33. C : yes (.) and the other ones/ (5") what said the other one / what's their answer/ (4")	CVP (D, M, I)	
34. D: c'est celui avec une grande bouche qui répond \ comment est-ce qu'il s'appelle ↑ Nuttycrack ↓	CVE (D, M, I) Allure détendue (D, M, I)	1, 4 (D, I)
35. I : Aha ↓		
36. D : qu'il réponde xxx but I have an excellent / (.) il se vante		
37. M : I have an excellent /	Tone de la voix changé, très bas et grave (M) Rires (D,I)	2 (D, M, I)
38. D: xxx		

39. M: [mais je ne sais pas comment faire::	CVE (M)	9 (M)
40. I: alle::z / ça fait 2 minu ::tes \ [seulement /	CVE (D, M, I)	15 (I)
41. M : [vous m'énervez à nouveau \	Tone irrité (M)	10, 15 (M)
42. I : regarde / 4 lignes (.) dans 100 mots		
43. C : Ok \ Now/ answer \ (3'')		
44. D : Donc (.) maintenant c'est Nuttycrack qui parle (.) il se vante \	Voix confiante, CVE (D)	
45. C : [you can write that one speaks Serbian and the other one /		16 (D, M, I)
46. D: [mais non…ceux-ci parlent xxx	CVE, ton très sériux (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)
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)
54. I: [mais attends / que nous n'avons pas décrit Me ::mo :: /	Montée du volume, CVEx(I)	9, 15 (I)
55. M : mais celui-ci est MEMO ↑		
56. I : mais no ↑ mais QUAND est-ce qu'on décrit Memo ↑	CVE (M)	7, 16 (I)
57. D : [disons que Memo était king /	CVI (D)	4 (D,I) 12, 13, 14 (M)
58. C : [yes \ but you can write a scort description \ xxx		2 (D, M, I)
59. D: et lui, il savait déjà que /		4 (D, I)
60. C : [you can write / Memo (.) a short (.) short description		
61. I : [et alors / on peut mettre Excalibur / en photo / le papa de Naruto \	CVI (D), CVD (I) Se penche derrière M pour avoir un meilleur contact visuel avec D (I)	4 (D, I)
62. D : [no ::: Excalibur c'est xxx		11 (D)
M : [no :: xxx 63.	CVEx (M)	
64. I : [mais oui / mais il doit ressembler a Naruto :: ↑	Aller-retour dans les movements avan—derrière, gesticulation par la main et CVD (I)	4, 11 (D, I)
65. D : [Excalibur c'est Excalibur \ pourquoi ↑ bien alors \		7 (D)
66. C : [try to finish /		16 (D, M, I)

67. I : [mets cette photo (.) avec lui et son papa \ n'est-ce pas ↑		
68. C : Ok \ try to finish (.) the dialogue / c'mon /		
69. I: but (.) I'm the best of / [why are they here ↑	Voix détendue, très très basse	
70. M: [qui a dit ça ↑		
71. D : [comment ça ↑		
72. I : e ::: laisse /		
73. D : hi ::: ə :[258] ↑ ne me donne pas (.) / à moi d'accent britannique \ [hi ::: ə : ↑	CVI (D), CVD (M)	
74. M : hi ::: ə :	Sourire (D, M)	7 (D, M)
75. I : j'ai dit hi ::: ə r ↓	Montée progressive du volume, voix irritée (D, I)	11 (D, I)
76. D: tu as dit hi ::: ə ↓		2 (D, M,I)
77. I : j'ai dit hi ::: ə r ↓ ARRETEZ / ok /	Siffle envers les deux (M) Rires (D, M, I)	15 (I)
78. D: said[259] the:: /	Mets so doigt sur la bouche et tourne vers D (M) CVD, rires (I)	2 (M)
79. I: SAID ↑ vraiment ↑		11 (I)
80. M : said[260] \		
81. D: N'importe / la britannique::: /	Mets so doigt sur la bouche et tourne vers D, mets sa main sur la tête de D (M)	11, 2 (D) 2 (M)
82. I: [allez / nous avons encore DIX minutes (.) on aurait dû finir	Voix irritée (I)	15 (I)
83. M : maintenant / FINI \ Fini \	Tape (M) CVE (D, M, I) Montée du volume (D, I)	15 (M) 11 (D,I) 1 (M)

[258] Transcription phonétique de « here »
[259] /s e i d/
[260] / s æ d /

Annexe 20 : Entretiens individuels d'auto-confrontation (AC)

20.1 AC1

M – Marco
C – chercheur

1. C : Dans la dernière séquence que tu as regardé il y avait un désaccord entre qui et qui ?
2. M : Entre moi, Debora et Iasmi.
3. C : Sur quoi ?
4. M : Sur comment écrire « eat », « eats »…tout cela
5. C : Bien, et… ?
6. M : Et…
7. C : Quelle était ta version ?
8. M : Ma version était avec « eat ».
9. C : Pourquoi? A quoi as-tu pensé ?
10. M : Parce que c'était au singulier, c'était seulement un, pas dix ou vingt…pas plusieurs.
11. C : Alors, s'ils étaient plusieurs tu dirais…
12. M : « eats ».
13. C : D'accord, et Iasmi ?
14. M : Iasmi était d'a…non, que c'est « eats »…il mange. Et Debo disait « eat's » avec un apostrophe.
15. C : D'accord.
16. M : Chacun avait une version differente
17. C : Et comment est-ce que vous avez résolu ce problème ? A quoi avez-vous fait appel ?
18. M : Google.
19. C : Google ? Et qu'est-ce que vous avez cherché sur google ?
20. M : Je ne sais pas.
21. C : Iasmi a dit à un moment donné que « ici c'est marqué « eats » ».
22. M : Oui. Et c'était sur google mais je ne me rappelle plus exactement ce qu'on a écrit.
23. C : Avez-vous écrit une phrase ?
24. M : Oui, nous avons écrit une phrase…
25. C : Ou bien la phrase que vous avez écrit ?
26. M : Oui oui, exactement cette phrase.
27. C : Et qu'est-ce que vous-avez obtenu ?
28. M : Une réponse avec « eats ».
29. C : Donc, la version correcte était celle…
30. M : De Iasmi.
31. C : Et comment as-tu réagi ?
32. M : Ce n'est ni la première ni la dernière fois.
33. C : Revenons au moment où tu pensais que c'était « eat » qu'est-ce que s'est passé dans ta tête ?
34. M : J'étais confus.
35. C : Ah, une confusion ?
36. M : Oui.
37. C : Mais à quoi as-tu pensé ? à la règle de grammaire ou…

38. M : En fonction de ce que j'entendais…
39. C : C'est-à-dire ?
40. M : « Eats » à l'oral me semblait bizarre.
41. C : Cela avait l'air bizarre alors ?
42. M : Oui.
43. C : Et enfin, avez-vous confiance en ce que vous-avez trouvé sur Google ?
44. M : Oui.
45. C : Pourquoi ? As-tu d'habitude confiance en ce qui tu trouves sur Internet ?
46. M : Pas toujours mais maintenant…
47. C : Est-ce que tu penses que le fait que Iasmina était très convaincue de cette forme a pesé beaucoup ?
48. M : Ah oui, Iasmina aussi avait raison.
49. C : Parce que tu semblais ne pas avoir confiance en Debo avec « 's ».
50. M : Non, sa version je l'ai éliminé dès le début.
51. C : Pourquoi ?
52. M : Parce qu'il n'y avait aucun lien avec cette apostrophe.
53. C : C'était parce que tu savais déjà que « 's » n'a pas lien avec les temps verbal ?
54. M : Oui. Il me semblait…je ne sais plus…c'était lié à l'article…non, je ne sais plus.
55. C : Tu ne t'en souviens plus ? Mais pourtant tu as été de la part de Iasmina, c'est parce que tu lui fais confiance ou bien… ?
56. M : Oui. Elles aussi devrait avoir raison, pas seulement moi et Vlad.
57. C : Et pourquoi étais-tu plus en faveur de la variante de Iasmi et pas de Debo ?
58. M : Parce qu'il y avait aussi Google pour ça. Il nous a aidés. Et Iasmina a gagné.
59. C : Est-ce que tu penses que Iasmina est plus forte en anglais que Debo ?
60. M : Mais non. Parfois c'est Debo qui est plus forte…d'autres fois, c'est Iasmi.
61. C : Mais cette fois-ci qui a eu le dernier mot ?
62. M : Iasmi.
63. C : Et elle a été soutenue par…
64. M : Moi, Ade et google.
65. C : D'accord.

20.2 AC2

D – Debora
C – chercheur

1. C : Alors, Debo, tu as regardé une partie dans laquelle…peux-tu me dire ce qui s'est passé ?
2. D : On devait décrire un personnage et je pensais de dire qu'il n'aime pas les sports mais il est intelligent et j'ai dit qu'il est un fan des sports parce que 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.
3. C : Qu'est-ce qu'on met en avant ?
4. D : Je ne sais pas…le sujet, je ne sais pas comment dire?
5. C : Oui, et…
6. D : Et j'étais assez sûre que c'était « fan of sports », c'était bien à l'oreille, il me semblait que c'était bien, mais Iasmina a dit que c'est « sports fan ».

7. C : C’est à dire une autre version.
8. D : Oui, elle disait que ce n’était pas bien et Marco je pense qu’il a dit la même chose, « fan of sports » et nous avons demandé à toi …
9. C : Mais pourquoi moi ?
10. D : Parce que je me suis dis que 100% Laura sait l’expression correcte parce qu’elle est « super smart ».
11. C : Ah bon ?
12. D : Et toi tu as proposé Google et nous avons cherché sur Google et, la première fois, nous avons eu comme résultat « fan of sports » mais on a trouvé ensuite que c’est mieux de dire « sports fan » et…
13. C : Donc, finalement comment est-ce que vous avez pris cette décision ? Qu’est-ce que vous avez écrit ?
14. D : Finalement, on a cherché…on a écrit tout simplement une phrase sur Google pour voir s’il y avait d’autres phrases qui lui ressemblent et it 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.
15. C : Cela veut dire que tu fais confiance à Internet ?
16. D : Ah oui, j’ai plus de confiance dans Internet qu’en moi-même.
17. C : Vraiment ?
18. D : Et peut-être 10% de plus de confiance en Iasmi qu’en moi parce qu’elle a plus d’experience en anglais mais pas tout le temps, je ne m’appuie pas tout le temps sur elle…j’ai laissé comme ça et j’ai continué.
19. C : Mais quelle était la première idée dans ta tête ? Quelle a été la forme sur laquelle tu as insisté ?
20. D : « fan of sports »…j’en étais sûre.
21. C : Pourquoi étais-tu si sûre de cela? As-tu appris ça quelque part ?
22. D : 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.
23. C : D’accord et à la fin, la décision finale, vous l’avez prise…
24. D : Nous l’avons prise…
25. C : En fonction de quoi, qui vous a convaincu… ?
26. D : Je n’étais pas convaincue 100% par Iasmina parce qu’elle aussi peut faire des erreurs, Marco non plus, alors on a cherché sur Internet plusieurs indices et on a vu que c’était « sports fan » et bien, il y a moins de chances d’erreurs sur Internet parce qu’il y a plusieurs idées…
27. C : Tu veux dire que s’il y a plusieurs versions le pourcentage d’erreur est moins élevé ?
28. D : Oui. Ou bien je cherche des phrases avec « sports fan ».
29. C : C’est de cette manière-là que tu cherches d’habitude.
30. D : Oui, 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.
31. C : D’accord. Je comprends tes critères. Merci.

20.3 AC3

M – Marco
C – chercheur

1. C : Nous avons regardé ensemble un autre morceau. Quel était le problème que vous avez rencontré alors ?
2. M : On devait caractériser un personnage et on est arrivé au problème …quelle langue c'était…les langues qu'il parlait.
3. C : C'est vous qui avez décidé de le faire parler plusieurs langues ?
4. M : Oui.
5. C : Est-ce que vous avez trouvé cela très important pour sa caractérisation ou pour son image ?
6. M : Oui, c'était une sorte de sage.
7. C : Ah bon, cela signifie qu'il connaissait plusieurs langues s'il était sage ?
8. M : Oui.
9. C : Et alors ?
10. M : 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…
11. C : A un moment donné, Iasmina a dit quelque chose sur l'anglais et vous n'étiez pas d'accord…elle a dit « que ce soit l'anglais ! c'est évident »
12. M : Oui, l'anglais était évident parce que l'histoire était en anglais…
13. C : Oui, et… ? Vous avez voulu autre chose que l'anglais ?
14. M : Oui, nous avons voulu quelque chose de différent.
15. C : Bien, donc vous avez finalement choisi l'allemand.
16. M : Oui.
17. C : Parce que tu l'apprends à l'école ou…?
18. M. : Parce qu'on le fait à l'école…parce qu'on le connaît mieux que d'autres langues etrangères et…
19. C : Est-ce que tu apprends aussi l'allemand dans d'autres endroits ?
20. M : Oui, j'en ai fait.
21. C : D'accord, donc tu le sais un peu plus…Et, tu disais que le personnage doit parler plusieurs langues comme Vlad. C'est qui Vlad ?
22. M : Vlad, notre camarade de classe. Il se croit sage mais en fait il sait des choses banales.
23. C : Pourquoi Vlad et pas un autre ?
24. M : Parce qu'on le connaît tous et on sait qu'il parle beaucoup.
25. C : Et donc vous avez pensé que votre personnage ressemble à Vlad.
26. M : Oui, à Vlad.
27. C : Qui est un de vos collègue. D'accord. Mais finalement combien de langues ? Parce que vous avez dit un nombre assez élevé de langues…
28. M : Il me semble une centaine…
29. C : Une centaine ? Pourquoi autant ?Est-ce qu'un sage c'est une personne qui parle plusieurs langues ?
30. M : Oui.
31. C : C'est votre perception ?
32. M : Oui. Savoir une centaine de langues…
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.
41. C : Est-ce qu'il est donc important de parler plusieurs langues ?
42. M : Oui.
43. C : Est-ce que tu aimerais connaître autant de langues ?
44. M : Oui.
45. C : Combien de langues aimerais-tu connaître ?
46. M : Environ 10.
47. C : Et tu en connais combien maintenant ?
48. M : Environ 4.
49. C : Félicitations ! Bon courage pour la suite !

20.4 AC4

I – Iasmina
C – chercheur

1. C : Tu viens de regarder une autre séquence. Peux-tu me dire ce qui s'est passé alors ?
2. I : Dans cette séquence nous avons cherché sur Google une photo dans laquelle…une photo avec Nuttycrack, qui est un personnage du dessin animé japonais Naruto, qui s'appelle Chôji.
3. C : Nuttycrack était votre personnage…
4. I : Oui
5. C : Et vous avez essayé de trouver des ressemblances avec un personnage de Naruto ?
6. I : Oui.
7. C : D'accord. Et ?
8. I : Et…
9. C : Tu as mentionné d'autres personnages aussi. Est-ce qu'ils font tous partie de Naruto ?
10. I : Non, il y a quelqu'uns qui font partie d'autres dessin mais la plupart font partie de Naruto parce que c'est un dessin animé très connu.
11. C : D'accord. Qu'est ce que c'est ces dessins animés ?
12. I : Comme des séries…elles sont …avec des personnages japonais.
13. C : Bon et dans quelle langue sont-elles ?
14. I : En japonais
15. C : Et d'où est-ce que tu as connu ces dessins ?
16. I : De la télé.
17. C : De la télé ? Et tu les regardes avec des sous-titres ? Ou tu sais du japonais aussi ?
18. I : Non, elles sont sous-titrées.
19. C : En quelle langue ?
20. I : En roumain ou en anglais.
21. C : Et lesquelles est-ce que tu choisis ?

22. I : Pour ne plus chercher sur Google, je le télécharge sur mon ordinateur et donc ils sont en anglais et je le regarde en anglais.
23. C : Donc, tu les regardes en anglais. Bon, revenons à Nuttycrack. Vous avez décidé que Nuttycrack en tant que personnage doit ressembler à un personnage de ces dessins.
24. I : Oui.
25. C : Pourquoi avez-vous fait ce choix ? Qu'est-ce qui s'est passé dans vos têtes ?
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.
29. C : Beaucoup de langues. Merci.

20.5 AC5

I – Iasmina
C – chercheur

1. C : Est-ce que tu peux m'expliquer un peu ce que vous avez fait dans cette partie ? Vous avez-introduit un nouveau personnage, Mother Russia.
2. I : Oui, dans cette partie de la vidéo 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.
3. C : Ah, Russia. Mais cette expression, Mother Russia, ou cette combinaison des mots, l'avez-entendu quelque part ou bien ?
4. I : Oui, je l'ai entendu dans un film.
5. C : Dans un film, alors…d'accord. Et ensuite, j'ai observé que vous avez eu un problème avec l'écriture en serbe. Qu'est-ce qui c'est passé alors ou qu'est-ce que Marco a fait ?
6. I : Ben, il a transforme une phrase du roumain en…russe avec google translate.
7. C : En russe alors ?
8. I : Oui.
9. C : Mais ne deviez-vous pas écrire en serbe ?
10. I : Oui, en serbe et c'est apparu avec des signes cyrilliques.
11. C : Et qu'est-ce que vous avez décidé de faire alors ?
12. I : Et on l'a mis comme Google a traduit et en bas, nous avons écrit la traduction en anglais.
13. C : Pour que les autres…
14. I : comprennent.
15. C : Pour qu'ils comprennent…d'accord. Ensuite, à un moment donné, tu étais fâchée parce que vous étiez en retard, n'est-ce pas ?
16. I : Oui.
17. C : Et qu'est-ce que tu as fait ?
18. I : Je leur ai dit de se dépêcher un peu parce qu'on passe trop de temps pour écrire quelques lignes.
19. C : Est-ce que cela t'as dérangé ?
20. I : Oui parce qu'on aurait pu faire ces choses plus rapidement…on n'aurait pas dû traîner si longtemps.
21. C : Et pourquoi n'avez-vous pas réussi et avez-vous traîner ?
22. I : Parce qu'on n'arrivait pas à un accord, chacun avait sa propre idée

23. C : A la fin, j'ai observé que vous vous êtes amusés. Qu'est-ce qui a provoqué cet amusement ?
24. I : Parce que, à un moment donné, Marco a dû écrire la dernière partie de l'histoire et il a commencé à chanter « Simply the Best » et alors, nous avons commencé à rire.
25. C : Et vous avez introduit cette phrase dans l'histoire aussi, n'est-ce pas ?
26. I : Oui.
27. C : Nuttycrack was simply the best ou quelque chose de semblable. Et à la fin ?
28. I : Ben, moi j'ai lu l'histoire et je l'ai fait avec un accent britannique…
29. C : Et les autres ?
30. I : Les autres ont dit que … « ah, regarde-la avec son accent britannique ! »
31. C : C'était quelque chose de bien ou de mauvais ?
32. I : Ben, je ne sais pas.
33. C : Avec quel accent est-ce que tu parles d'habitude ?
34. I : Je ne sais pas.
35. C : Tu ne t'en rends pas compte ?
36. I : Non, parce que des foisje dis [h i ə] et d'autres fois, [h i ə r].
37. C : D'accord mais est-ce que vous vous êtes senti bien à cause de cet incident ?
38. I : Oui
39. C : Merci

20.6 AC6

M – Marco
C – chercheur

1. C : Tu viens de voir, Marco, une séquence où…qu'est-ce qu'il y a eu alors ? Quel a été votre problème ?
2. M : On devait inventer quelque chose de nouveau et nous avons eu l'idée d'écrire certains mots dans une autre langue et puisque je connais le serbe…
3. C : Est-ce que tu parles le serbe à la maison ?
4. M : Oui, assez souvent.
5. C : Avec qui parles-tu en serbe ?
6. M : Avec ma mère.
7. C : Est-ce que tu le parles seulement ou tu l'écris aussi ?
8. M : Je le parle seulement.
9. C : Et vous vous êtes décidé à faire ça…est-ce que c'était ton idée de choisir un mot en serbe ou…
10. M : Non.
11. C : Et à qui était cette idée ?
12. M : A tout le monde.
13. C : A tout le monde alors…et…
14. M : Et…(silence)….c'était…silence
15. C : Pourquoi avez-vous choisi ce mot « héros » ? Qu'est-ce qu'il y avait dans ta tête à ce moment-là ?

16. M : Je ne sais plus.
17. C : Mais vous avez choisi un seul mot.
18. M : Oui, un seul mot.
19. C : Pourquoi n'avez-vous pas choisi plusieurs mots ?
20. M : Parce que ça a été le premier et nous sommes resté avec celui-ci dans la tête.
21. C : Bon. Et à un moment donné, tu te faisais des soucis pour les signes, tu as dit dans la vidéo…
22. M : Hmmm…sur l'ordinateur ce n'est pas la même chose et les lettres différent beaucoup des caractères *cyrilliques.*
23. C : Est-ce que vous avez trouvé une solution finalement ?
24. M : Oui, il y avait les symboles dans Word…
25. C : Donc, vous avez fait finalement appel à Word ?
26. M : Oui, à Word.
27. C : Et tu disais aussi aux autres que tu allais demander à ta mère à la maison.
28. M : Oui, et je lui ai demandé.
29. C : Tu lui as vraiment demandé ?
30. M : Oui.
31. C : Est-ce qu'il t'a semblé intéressant d'avoir introduit un mot dans une autre langue vu que votre projet était en anglais ?
32. M : Oui…il m'a semblé…exactement ma langue préférée…
33. C : Ah bon ? C'est ta langue préférée ?
34. M : Oui. Je l'aime beaucoup.
35. C : Tu l'aimes beaucoup alors ?! Mais à un certain moment il me semble que vous avez expliquez en anglais la signification du mot serbe, n'est-ce pas ?
36. M : Oui. C'était…On a mis une petite étoile et sous le texte entier, on l'a mis…
37. C : Et comment tu te sens d'avoir mis un mot dans ta langue ? Es-tu fier ?
38. M : Ah, oui.
39. C : Très bien. Est-ce que tu as appris quelque chose de cette situation précise ? Est-ce que tu penses que cela t'as aidé à quelque chose ?
40. M : Oui, 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…
41. C : Et maintenant c'est plus clair ? Les filles t'ont aussi aidé…
42. M : Ah oui, c'est clair maintenant.
43. C : Merci, Marco.

20.7 AC7

D – Debora
C – chercheur

1. C : Tu viens de voir la partie sur ta suggestion afin que Marco écrive en serbe…

2. D : En serbe, le mot « héros »
3. C : Pourquoi as-tu pensé cela à ce moment-là ?
4. D : Parce que l'idée pour ce projet était celui d'apprendre plusieurs choses, de…quelque chose de nouveau, et que nous voyons comment d'autres personnes des autres pays apprennent, comme ils parlent et ce que nous apprennons aussi. En effet, j'ai appris moi-aussi en serbe…Parce que 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-ba qui connaît le serbe…
5. C : Mais pourquoi le serbe finalement, pourquoi as-tu dit à Marco que ce soit le serbe ?
6. D : Parce que, en allemand on n'est pas très bons et il vient vraiment de la Serbie où il a des parents et alors on a pensé que c'est super OK parce qu'il le maîtrise et 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. Ca n'a pas été un mot trop difficile et la langue n'est ni tellement étrangere ni si connue et alors ils apprennent plus…
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 comprennaient 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.
9. C : Merci, Debora.

20.8 AC8

I – Iasmina
C – chercheur

1. C : Iasmi, tu as regardé un morceau de la vidéo dans laquelle vous avez introduit un nouveau mot, dans quelle langue ?
2. I : En serbe.
3. C : Et pourquoi avez-vous chosi le serbe et pourquoi ce mot en particulier ?
4. I : Parce que Marco a de la famille en Serbie et nous avons pensé d'apprendre nous aussi quelques mots en serbe.
5. C : Est-ce que toi, tu parles le serbe ?
6. I : Non.
7. C : Est-ce que tu as des membres de ta famille ou des amis qui parlent le serbe ?
8. I : Oui, les parents d'une collègue de classe.
9. C : Donc, tu as déjà entendu le serbe, tu as une idée de comment est cette langue à l'oral ?
10. I : Oui…oui.
11. C : Pourquoi avez-vous choisi le serbe et pas une autre langue ?
12. I : Parce que…on a pensé que le serbe n'est pas une langue si connue comme l'allemand et le français.
13. C : Très bien. Est-ce que vous pensez que cet élément a contribué à votre projet ? Parce que vous avez introduit ce mot dans une histoire…est-ce qu'il a rajouté quelque chose à votre histoire ?

14. I : Parce que…l'histoire n'était plus tellement ennuyante et noritétait plus intéressant…en rajoutant des mots des autres langues.
15. C : Est-ce que tu penses qu'il y a eu des effets sur le groupe des français ?
16. I : Oui…parce que …eux aussi, ils apprennent des mots nouveaux et ils découvrent le serbe, comme langue…
17. C : D'accord. Merci.

Annexe 21 : DVD avec les entretiens d'élèves en original et les extraits des séquences video du blog

INDEX DES NOTIONS

A

accompagnement 74, 96, 217, 219, 221, 226, 231, 236, 241, 247, 249, 256, 257, 258, 260
acquisition .. 7, 55, 59, 65, 73, 76, 78, 80, 81, 83, 88, 90, 94, 96, 99, 103, 105, 109, 116, 120, 229, 230, 232, 250, 251, 259, 312, 314, 316, 317, 322, 329, 331, 332, 336, 341
adaptation..... 6, 8, 24, 26, 46, 59, 66, 74, 90, 103, 124, 216, 218, 252, 272, 274, 279, 287, 289, 290, 298
affect . 54, 56, 62, 63, 83, 121, 127, 138, 189, 226, 254, 265, 268, 270, 272, 274, 283
affordance..... 81, 82, 87, 91, 110, 126, 239, 276
autonomie 44, 45, 59, 65, 66, 73, 95, 180, 202, 205, 218, 221, 231, 234, 235, 236, 243, 256, 257, 258, 260, 265, 347

B

besoin 23, 60, 68, 74, 75, 103, 107, 119, 121, 148, 190, 192, 217, 219, 221, 230, 231, 234, 235, 239, 244, 249, 250, 256, 258, 260, 266, 283, 289, 351, 370, 385, 389, 398, 401, 403, 406, 410, 431
blog ... 6, 7, 8, 15, 58, 59, 72, 74, 81, 86, 88, 93, 97, 98, 102, 104, 105, 110, 111, 117, 125, 126, 131, 132, 133, 134, 135, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 153, 155, 156, 181, 191, 207, 210, 229, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 276, 277, 279, 298, 342, 344, 422, 423, 425, 427, 430, 433, 441, 442, 472

C

communauté de pratique 62, 103, 104, 106, 110, 111, 118, 144, 147, 219, 229, 232, 233, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 269, 277, 288, 290
communauté virtuelle 58, 113, 175, 207, 235, 271
complémentarité 15, 82, 86, 89, 91, 98, 106, 112, 120, 134, 196, 208, 210, 211, 212, 213, 225, 246

E

écologique .. 5, 15, 46, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 97, 102, 103, 104, 105, 111, 114, 115, 116, 120, 121, 126, 134, 135, 197, 203, 210, 260, 266, 311
efficacité personnelle... 5, 15, 111, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 142, 150, 152, 170, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 256, 257, 260, 263, 272, 277, 283, 319, 323, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421
émergence...6, 34, 36, 37, 46, 51, 60, 63, 80, 81, 82, 83, 91, 92, 93, 103, 105, 106, 107, 109, 114, 118, 126, 133, 134, 136, 226, 228, 261, 297, 298
engagement ..5, 6, 19, 26, 45, 57, 61, 66, 74, 76, 78, 80, 86, 92, 93, 97, 102, 103, 104, 106, 107, 110, 111, 120, 123, 126, 127, 148, 154, 156, 163, 170, 173, 191, 203, 204, 208, 219, 221, 222, 224, 226, 230, 233, 234, 235, 239, 241, 243, 245, 250, 253, 255, 260, 262, 263, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 276, 289, 292, 294, 295, 441
expérience vécue.... 61, 62, 63, 91, 125, 126, 151, 221, 223, 226, 228, 231, 233, 244, 245, 247, 250, 256, 257, 275, 278
expert 5, 7, 54, 55, 62, 63, 65, 73, 74, 75, 84, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 110, 117, 119, 123, 124, 126, 133, 142, 143, 149, 150, 176, 180, 191, 201, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 228, 229, 230, 231, 234, 235, 236, 243, 249, 250, 256, 257, 258, 260, 263, 265, 266, 268, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 286, 287, 290, 292, 293, 294, 296, 297, 441, 475

H

hybride ... 27, 28, 91, 93, 114, 132, 146, 149, 181, 207, 210, 223, 231, 235, 237, 238, 241, 245, 254, 255, 265, 273, 293

I

interlangue..... 88, 124

L

langue maternelle 13, 19, 20, 25, 28, 38, 39, 40, 41, 42, 76, 84, 93, 94, 141, 162, 163, 166, 189, 224, 281, 347, 351, 354
langue officielle 13, 19, 20, 21, 25, 30, 32, 37, 38, 80, 84, 237, 347

M

médiation . 87, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 105, 115, 180, 202, 219, 222, 226, 247, 256, 351

P

plurilingue5, 6, 13, 14, 15, 24, 25, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 53, 54, 57, 58, 61, 80, 81, 86, 121, 123, 146, 162, 166, 186, 189, 206, 214, 222, 227, 232, 233, 238, 242, 243, 244, 247, 248, 250, 251, 253, 255, 256, 281,

283, 315, 316, 323, 326, 327, 328, 338, 339, 411
prise de conscience... 5, 6, 14, 15, 37, 57, 59, 62, 65, 67, 72, 95, 99, 119, 131, 132, 175, 182, 184, 199, 204, 213, 222, 226, 228, 230, 235, 239, 247, 253, 254, 255, 260, 264

R

Répertoire linguistique 162, 213

T

tâche 6, 9, 53, 54, 64, 70, 71, 73, 82, 87, 94, 95, 96, 97, 104, 105, 109, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 181, 191, 210, 216, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 274, 276, 278, 279, 285, 289, 290, 292, 295, 296, 297, 298, 441
transfert.. 23, 41, 70, 80, 183, 184, 205, 213, 227, 229, 230, 232, 235, 240, 243, 247, 252, 255, 257, 260, 273, 274, 351, 477

V

virtuel . 45, 68, 75, 77, 91, 98, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 140, 143, 144, 146, 169, 205, 211, 213, 224, 252, 273, 276

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Permanence ethnique après XVIIIe siècle ……... 24
Tableau II : Mots clés des théories sociales de l'apprentissage ……. 63
Tableau III : Notions-clé du cadre théorique…… 126
Tableau IV : Méthodes quantitatives et méthodes qualitatives selon D. Bô …….. 133
Tableau V : Structure du questionnaire des élèves …… 139
Tableau VI : Structure du questionnaire des élèves…….. 148
Tableau VII : Mise en lien des variables et des hypothèses de travail …… 150
Tableau VIII : Disposition des variables x et y et les intervalles pour le coefficient de corrélation r_{xy} …… 153
Tableau IX : La pratique des langues avant l'entrée dans l'environnement formel 166
Tableau X : Perception de l'indicateur « facilité » d'apprentissage de l'anglais … 168
Tableau XI : Perception de l'indicateur « utilité » d'apprentissage de l'anglais 169
Tableau XII : Perception de l'indicateur « intéressant » d'apprentissage de l'anglais 169
Tableau XIII : Quelques environnements d'apprentissage de l'anglais 173
Tableau XIV : Formes de la présence de l'expert dans l'apprentissage de l'anglais 176
Tableau XV : Corrélation entre la Q11 et la Q17…….. 178
Tableau XVI : Corrélation entre la Q16 et la Q17…… 179
Tableau XVII : Repérage des indices de dépendance ou d'indépendance à l'interaction humaine …….. 180
Tableau XVIII : La lecture dans l'apprentissage de l'anglais 181
Tableau XIX : La relation entre l'apprentissage de la langue et besoins et motivations des élèves……. 190
Tableau XX : Quelques appréciations de l'apprentissage de l'anglais dans plusieurs environnements ……. 193
Tableau XXI : Perception de l'objectif d'apprentissage…….. 194
Tableau XXII : Corrélation entre la Q9 et la Q10…….. 195
Tableau XXIII : Corrélation entre la Q9 et la Q12……. 195
Tableau XXIV : Quelques situations d'apprentissage de l'anglais dans l'environnement informel…….. 196
Tableau XXV : Ressources humaines dans l'apprentissage de l'anglais…….. 199
Tableau XXVI : Rapport quantitatif entre l'apprentissage formel et informel de l'anglais…… 200
Tableau XXVII : Le choix des aides dans l'apprentissage de l'anglais ……... 202
Tableau XXVIII : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Ana…….. 217
Tableau XXIX : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Andrei ……. 221
Tableau XXX : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Robert ……. 226
Tableau XXXI : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Debora ……. 231

Tableau XXXII : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Iasmina …… 235
Tableau XXXIII: Conclusions sur l'analyse des entretiens des collégiens de 6e…… 236
Tableau XXXIV : Stratégies employées par Zolti dans l'apprentissage de l'anglais. 240
Tableau XXXV : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Zolti……... 241
Tableau XXXVI : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Estera …… 243
Tableau XXXVII : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Tobias …… 247
Tableau XXXVIII : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Andreea…… 250
Tableau XXXIX : Tableau récapitulatif de l'entretien avec Rebeca…… 253
Tableau XL: Conclusions sur l'analyse des entretiens des collégiens de 3e …… 253
Tableau XLI : Croisement des variables et conclusions sur les entretiens des collégiens de 6e et de 3e …… 254
Tableau XLII: Les quatre grands bouleversements du numérique selon Serge Tisseron …….. 261
Tableau XLIII : Synthèse des entrées et des sorties des élèves du travail collaboratif……. 263
Tableau XLIV : Extrait S5, lignes 46-53…… 275
Tableau XLV : Extrait S4 (15-38) ……. 282
Tableau XLVI : S1 (lignes 33-38) …….. 285
Tableau XLVII : S1, lignes 13-22 …… 286
Tableau XLVIII : Synthèse du croisement des stratégies d'apprentissage employées par Debora dans la S1…… 287
Tableau XLIX : Une synthèse des tours de parole par séquence et par séance de travail…….. 288
Tableau L : Extrait S1 (81-99) ……... 291
Tableau LI : Extrait S1 (lignes 129-134) …….. 293
Tableau LII : S2 (lignes 49-51) …… 297

LISTE DES FIGURES

Figure I : Représentation de la dimension transculturelle de la région du Banat….. 47
Figure II : Représentation du 4e environnement d'apprentissage……... 92
Figure III : Structure du cadre théorique…….. 127
Figure IV : Type d'environnements de provenance de l'échantillon analysé…… 159
Figure V : Répartition par groupe d'âge…… 160
Figure VI : Répartition par genre…….. 161
Figure VII : Langues parlées dans le milieu familial…….. 162
Figure VIII : Langue(s) préférée(s) par les adolescents roumains……. 163
Figure IX : Langue(s) que les élèves aimeraient apprendre…… 164
Figure X : Langues apprises à l'école…….. 165
Figure XI : Degrés d'importance de l'apprentissage de l'anglais chez les collégiens roumains…….. 169
Figure XII : Appréciation du niveau d'anglais…… 171
Figure XIII : Indicateurs de l'évaluation du niveau de langue……. 171
Figure XIV : Des micro-contextes d'apprentissage…… 174
Figure XV : Fréquence de l'expression orale en anglais…… 176
Figure XVI : Perception de l'apprentissage formel et informel de l'anglais au niveau quantitatif…… 177
Figure XVII : Transfert des apprentissages de l'environnement informel vers l'environnement formel…….. 182
Figure XVIII : Attitudes des enseignants à l'égard du transfert de l'apprentissage informel vers l'apprentissage formel …….. 183
Figure XIX : Répartition des enseignants par environnement……. 186
Figure XX : Répartition par genre……... 187
Figure XXI : Langues enseignées par les enseignants roumains……. 187
Figure XXII : Expérience d'enseignement de l'anglais……... 188
Figure XXIII : Motivation des collégiens dans la perspective des enseignants……. 191
Figure XXIV : La correspondance entre les besoins et les motivations des élèves et l'apprentissage de l'anglais…… 192
Figure XXV : La perception des enseignants sur le niveau des élèves…….. 194
Figure XXVI : Contextes d'utilisation de l'anglais……. 198
Figure XXVII : Perceptions des enseignants sur la fréquence de la pratique de la langue orale 200
Figure XXVIII : Transferts des contenus entre de l'environnement informel vers l'environnement formel ……. 209
Figure XXIX : Les apports de la MI sur l'apprentissage de l'anglais……. 211
Figure XXX : L'impact des communautés virtuelles sur l'apprentissage de l'anglais……. 212

Figure XXXI : Quelques exemples de personnalisation des publications…… 264
Figure XXXII : Réactions du GF sur les présentations des élèves roumains …… 270
Figure XXXIII : Réactions du GF sur les activités préparatoires d'écriture du GR……. 271

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉS **5**

REMERCIEMENTS **9**

SOMMAIRE **11**

INTRODUCTION **13**

CHAPITRE I - CADRE CONTEXTUEL **19**

1.1 INTRODUCTION : LES EFFETS DE LA SITUATION GEOGRAPHIQUE ET DE L'EVOLUTION HISTORIQUE ET POLITIQUE DE LA ROUMANIE SUR LE REPERTOIRE LINGUISTIQUE DES CITOYENS ROUMAINS 19
1.2 LE CAS DE LA REGION DU BANAT 22
1.2.1 Les implications de la situation géographique sur les évolutions linguistiques et culturelles de la région 22
1.2.2 Quelques moments significatifs dans l'évolution historique et politique du Banat 23
1.2.3 La spécificité transculturelle 26
1.2.4 Russification du répertoire linguistique sous le régime communiste (1945-1989) 29
1.3 LES POLITIQUES LINGUISTIQUES EN ROUMANIE ET LEUR ECHO DANS LA REGION DU BANAT 33
1.3.1 Impact des propositions européennes concernant les politiques linguistiques au niveau national comme au niveau du Banat 33
1.3.2 Le cas de l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans la région du Banat 39
1.3.3 L'apport des ressources numériques dans un contexte naturellement plurilingue 45

CHAPITRE II – CADRE THEORIQUE **51**

2.1 LA PLACE ET LE ROLE DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL A LA LUMIERE DES THEORIES SOCIALES DE L'EDUCATION 51
2.1.1 Les apports de Dewey à la réflexion sur la distinction apprentissage informel/apprentissage formel 51
2.1.1.1 L'éducation et l'apprentissage informel 51
2.1.1.2 L'apprentissage formel 53
2.1.1.3 Les implications de la pensée de Dewey sur ma réflexion 54
2.1.2 La création et la valorisation des situations d'apprentissage dans la perspective de Josephine Macalister Brew 56
2.1.3 Les interrogations sur les effets de l'apprentissage formel : exploration d'autres environnements d'apprentissage à travers les théories d'Ivan Illich et Paulo Freire 58
2.1.4 Synthèse des apports des théories sociales de l'apprentissage à la problématique de recherche 62
2.2 LES APPORTS DES THEORIES DE L'EMERGENCE A LA CARACTERISATION DE L'APPRENTISSAGE FORMEL, INFORMEL ET NON-FORMEL 63
2.2.1 Caractéristiques respectives de l'apprentissage formel et de l'apprentissage informel 63
2.2.1.1 La programmation 64
2.2.1.2 Les contraintes 65
2.2.1.3 L'évaluation 67
2.2.1.4 Les stratégies d'apprentissage 69
2.2.2 Caractérisation de l'environnement d'apprentissage informel par rapport à l'apprentissage formel 72
2.2.3 L'éclairage de l'approche écologique de l'apprentissage dans le cadre des théories de la complexité et de l'émergentisme 77
2.2.3.1 L'environnement – notion centrale 77
2.2.3.2 Les notions d'affordance et d'émergence 81
2.2.3.3 L'apprentissage comme processus émergeant de l'emboîtement des environnements 83
2.2.3.3.1 La question d'un continuum entre les environnements d'apprentissage 83
2.2.3.3.2 L'emboîtement des environnements dans la pensée émergentiste 88
2.2.3.3.3 Proposition d'un 4e environnement – un espace potentiel d'affordance et hybride 91
2.3 LES LIENS ENTRE LA THEORIE DES COMMUNAUTES DE PRATIQUE ET L'APPROCHE ECOLOGIQUE 93
2.3.1 L'interaction – concept clé de la théorie des communautés de pratique 93
2.3.2 Les dimensions de la médiation sociale au sein des interactions et dans les communautés de pratique 95
2.3.3 Les apports de la théorie des communautés de pratique à la caractérisation d'un 4e environnement

d'apprentissage *99*
2.3.3.1 Rapport à la langue-culture et l'apprentissage de l'anglais 99
2.3.3.2 L'apprentissage de l'anglais dans des communautés de pratiques situées dans le contexte roumain 101
2.3.3.2.1 L'engagement mutuel – indicateur de l'efficacité de l'apprentissage collaboratif dans les divers environnements d'apprentissage 102
2.3.3.2.2 La consolidation de la communauté par l'entreprise commune 104
2.3.3.2.3 L'évolution du répertoire partagé dans les communautés situées dans l'environnement formel et informel 106
2.3.3.2.4 Les effets des communautés d'apprentissage sur l'apprentissage dans le 4e environnement 107
2.3.3.2.5 Où situer le virtuel dans l'environnement d'apprentissage ? 113
2.3.3.2.6 La notion de participation (intentionnelle) dans les communautés d'apprentissage 118
2.4 DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE DANS UNE APPROCHE ECOLOGIQUE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS 120
2.5 CONCLUSIONS DU CADRE THEORIQUE 126

CHAPITRE III-CADRE METHODOLOGIQUE. ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS 129

3.1 CADRE METHODOLOGIQUE 129
3.1.1 Constitution du corpus et la justification du choix des outils 131
3.1.2 Rapport entre les méthodes qualitatives et quantitatives dans l'analyse du croisement des environnements formels/non-formels et informels 133
3.1.3 Structuration des questionnaires et des entretiens semi-directifs 134
3.1.3.1 Contexte d'administration des questionnaires des élèves et des enseignants 134
3.1.3.2 Échantillon des répondants : élèves et enseignants 135
3.1.3.3 Temporalité de la collecte des données 137
3.1.4 Collecte des données et contenu des questionnaires 137
3.1.4.1 Caractéristiques du questionnaire adressé aux élèves 138
3.1.4.2 Spécificités du questionnaire adressé aux enseignants 140
3.1.5 Préliminaires des entretiens et recueil des données 140
3.1.6 Choix méthodologique pour l'expérimentation d'un blog 142
3.1.6.1 Quels liens entre le blog, la communauté d'apprentissage et le 4e environnement ? 143
3.1.6.2 Contexte du travail collaboratif dans le 4e environnement 145
3.1.6.3 Participants ou membres de la communauté d'apprentissage 146
3.1.6.4 Dimension temporelle des interactions sur le blog 147
3.1.6.5 Caractéristiques de la tâche d'écriture collaborative 148
3.1.6.6 Approche mixte de recueil des données 150
3.1.7 Traitement des données 151
3.1.7.1 Traitement des questionnaires 151
3.1.7.2 Traitement des entretiens semi-directifs 152
3.1.7.3 Traitement des données collectées à partir des interactions sur le blog 153
3.1.8 Limites de la recherche 155
3.2 ANALYSE DES RESULTATS DE LA RECHERCHE 159
3.2.1 Analyse des questionnaires adressés aux élèves 159
3.2.1.1 Caractéristiques du profil sociodémographique de l'échantillon d'adolescents roumains 159
3.2.1.1.1 Un échantillon majoritairement urbain 159
3.2.1.1.2 Répartition par groupe d'âge 160
3.2.1.1.3 Répartition par genre des répondants 161
3.2.1.2 Variable 1 : Répertoire linguistique des élèves roumains 162
3.2.1.3 Variable 2. Perception du statut de l'anglais chez les apprenants roumains 167
3.2.1.4 Variable 3. Les conditions de l'apprentissage informel par rapport à l'apprentissage formel 172
3.2.1.5 Variable 4. Identification et analyse des stratégies d'apprentissage des collégiens roumains dans les divers environnements 180
3.2.2 Analyse des questionnaires adressés aux enseignants 185
3.2.2.1 Profil sociodémographique de l'échantillon d'enseignants roumains 185
3.2.2.1.1 Un échantillon majoritairement urbain 185
3.2.2.1.2 Répartition par groupe d'âge 186
3.2.2.1.3 Répartition par genre des répondants 187
3.2.2.1.4 Langues enseignées. Expérience dans l'enseignement de l'anglais 187
3.2.2.2 Variable 1. Perceptions des enseignants sur le répertoire linguistique des collégiens roumains 189

3.2.2.3 Variable 2. Représentations des enseignants sur le statut de l'anglais chez leurs élèves 191
3.2.2.4 Variable 3. Croyances des enseignants sur les conditions de l'apprentissage formel et de l'apprentissage informel 196
3.2.2.5 Variable 4. Les stratégies d'apprentissage de l'anglais des collégiens banatais dans la perspective des enseignants 201
3.2.3 Synthèse du croisement des analyses des questionnaires des élèves et des enseignants 213
3.2.4 Analyse des entretiens semi-directifs des collégiens roumains 214
A. Analyse des entretiens des élèves de 6e 214
3.2.4.1 Ana 214
3.2.4.2 Andrei 217
3.2.4.3 Robert 221
3.2.4.4 Debora 226
3.2.4.5 Iasmina 232
B. Analyse des entretiens des élèves de 3e 237
3.2.4.6 Zolti 237
3.2.4.7 Estera 242
3.2.4.8 Tobias 244
3.2.4.9 Andreea 247
3.2.4.10 Rebeca 250
3.2.5 Expérimentation d'un scénario : une mise en œuvre quasi-expérimentale 260
3.2.5.1 Caractéristiques de la communauté de pratique créée autour du blog 262
3.2.5.1.1 Cohérence du groupe : analyse des entrées et des sorties du groupe 262
3.2.5.1.2 Participation différenciée et évolutive des élèves 263
3.2.5.1.3 Formes d'expression de l'engagement individuel et collectif 267
3.2.5.2 Choix de ressources pour l'écriture collaborative 272
3.2.5.2.1 Ressources informelles : la sélection et la caractérisation des personnages 272
3.2.5.2.2 L'apport des ressources informelles numériques 276
3.2.5.2.3 Continuum des ressources linguistiques 278
3.2.5.2.3.1 Ressources multiples dans la négociation de la forme 278
3.2.5.2.3.2 Le continuum linguistique dans le contenu de l'histoire 279
3.2.5.3 Choix de stratégies dans le 4e environnement 284
3.2.5.3.1 Stratégies hybrides dans le 4e environnement 284
3.2.5.3.2 La négociation comme stratégie-clé dans le 4e environnement 289
3.2.5.3.2.1 Négociation du sens 291
3.2.5.3.2.2 Négociation de la forme 294
3.2.5.4 Reconsidération de la place de l'expert 296
3.3 ANALYSE ET DISCUSSION DES DONNEES 298
3.3.1 Statut de l'anglais et nature des liens entre les divers environnements d'apprentissage – les représentations des acteurs de l'apprentissage 298
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.....299
3.3.3 Mise en œuvre des liens entre les trois environnements sous la forme d'un scénario d'apprentissage 302

CONCLUSIONS..... 307

BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE..... 310

BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE 322

SITOGRAPHIE 339

TABLE DES ANNEXES 343

ANNEXES 345

ANNEXE 1 REPARTITION LINGUISTIQUE DE LA POPULATION ROUMAINE.....345
ANNEXE 2 : EXTRAITS DE LA CONSTITUTION DE LA ROUMANIE (VERSION ROUMAINE) 346
ANNEXE 3 : EXTRAITS DE LA CONSTITUTION DE LA ROUMANIE (VERSION FRANÇAISE) 347
ANNEXE 4 : EXTRAITS DE LA PRESENTATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES POUR COLLEGE, ANGLAIS – 1ERE LANGUE VIVANTE (VERSION

ROUMAINE) 348
ANNEXE 5 : EXTRAITS DE LA PRESENTATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES POUR COLLEGE, ANGLAIS – 1ERE LANGUE VIVANTE (FRANÇAISE) 351
ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES 354
ANNEXE 7 : QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS 359
ANNEXE 8 : RESULTATS STATISTIQUES Q20 (QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS) 365
ANNEXE 9 : RESULTATS STATISTIQUES Q20B (QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS) 367
ANNEXE 10 : RESULTATS STATISTIQUES Q21 (QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS) 369
ANNEXE 11 : GUIDE D'ENTRETIEN 370
ANNEXE 12 : TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS DES ELEVES DE 6E 371
ANNEXE 13 : TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS DES ELEVES DE 3E 392
ANNEXE 14 : GRILLE DE CODAGE DES ENTRETIENS 411
ANNEXE 15. GRILLES D'ANALYSE DES ENTRETIENS 412
ANNEXE 16 : ENTRETIEN COLLECTIF (EC) 422
ANNEXE 17 : CAPTURES D'ECRAN DES PUBLICATIONS DU BLOG 433
ANNEXE 18 : SYSTEME DE TRANSCRIPTION DES SEQUENCES DU BLOG 441
ANNEXE 19 : TRANSCRIPTIONS DES SEQUENCES DU TRAVAIL DU BLOG 442
ANNEXE 20 : ENTRETIENS INDIVIDUELS D'AUTO-CONFRONTATION (AC) 463
ANNEXE 21 : DVD AVEC LES ENTRETIENS D'ELEVES EN ORIGINAL ET LES EXTRAITS DES SEQUENCES VIDEO DU BLOG 472

INDEX DES NOTIONS 473

LISTE DES TABLEAUX 475

LISTE DES FIGURES 477

TABLE DES MATIÈRES 479

l'université nantes angers le mans
PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Université du Maine

Thèse de Doctorat

Laura Ioana Coroamă

Contribution à la réflexion sur les apprentissages formels et informels dans un environnement plurilingue et pluriculturel: le cas de l'anglais dans la région du Banat en Roumanie

Résumé

Cette thèse s'inscrit dans une réflexion systémique et vise à dégager les enjeux des rapports entre les différentes modalités d'enseignement et d'apprentissage des langues de statut différent en raison de l'évolution de l'environnement historico-culturel de la région roumaine du Banat. Le cadre théorique est composé par les théories sociales (J. Dewey, 1897, 1933 ; P. Freire, 1995; I. Illich, 1973), et de l'émergence de l'apprentissage (van Lier, 2004), la théorie des communautés de pratiques (Wenger, 2005) et du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura).

J'avance l'hypothèse que les ressources et les stratégies que les élèves utilisent dans l'environnement informel et non-formel des langues peuvent être mobilises dans l'apprentissage formel des langues à certaines conditions : l'engagement de l'apprenant, le développement de son sentiment d'efficacité personnelle et l'aide de l'expert.

En ce qui concerne l'angle méthodologique, j'ai choisi deux types d'analyses : une analyse quantitative sous la forme des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants et une analyse qualitative au moyen des entretiens semi-directifs et d'un dispositif d'apprentissage mis en place dans un environnement nouveau, appelé le 4e environnement. À travers le traitement des données, qui fait appel à la méthode d'analyse des interactions proposée par V. Traverso (2009), j'ai pu identifier des éléments du 4eenvironnement et j'ai montré qu'une approche s'appuyant sur la prise de conscience de la pertinence de ressources et stratégies utilisées dans les environnements informels et non-formels est susceptible d'optimiser les performances des élèves dans leur apprentissage d'une langue étrangère.

Mots clés
adaptation, anglais, apprentissage, Banat, blog, environnement, émergence, formel, hybridation, informel, interaction, non-formel, langues des minorités nationales, compétence plurilingue, 4e environnement, ressources, stratégies, transculturel.

Abstract

This doctoral dissertation is part of a systemic reflection and aims at identifying the relationship between different methods of teaching and learning different languages due to the evolution of the historic-cultural environment of the Banat region. The theoretical framework comprises social theories (J. Dewey, 1897, 1933; P. Freire, 1995; I. Illich, 1973), and emergent learning theories (van Lier, 2004), the theory of communities of practice (Wenger, 2005) and of self-efficacy (Ryan & Deci, Bandura).

I put forward the hypothesis that the resources and the strategies used by the pupils within the informal and non-formal environment of languages can be mobilized within formal language learning under certain conditions: the pupil's commitment, the development of his/her self-efficacy and the expert's help.

Regarding the methodological aspect, I have chosen two types of analyses: a quantitative analysis under the form of questionnaires addressed to pupils and teachers, and a qualitative analysis through semi-directive interviews and a teaching device established within a new environment called the 4th environment. Through the data acquisition that appeals to the analysis method of interactions proposed by V. Traverso (2009), I could identify the elements of the 4th environment and I have shown that an approach relying on the awareness of the relevance of used resources and strategies within the informal and non-formal environments can be responsible for optimizing the pupils' performances in learning a foreign language.

Key Words
adaptation, English, learning, Banat, blog, environment, emergence, formal, hybridization, informal, interaction, non-formal, languages of national minorities, plurilingualism, 4th environment, resources, strategies, trans-cultural.

L'UNIVERSITÉ NANTES ANGERS LE MANS