

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 20ème 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 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 expérience 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 résolution 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 didactique⁵⁷ 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 informel 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 la 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 playground » 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 importante⁵⁹. 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 événements 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 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-productivité⁶⁰ 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 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 10-11 ans, 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 pratiques⁶¹ : « 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 ambiguïté 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'individu⁶³;
- 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-évaluation 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 globale⁶⁴ ».

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 où 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 d'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 diffèrent 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 natives⁶⁵», 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 spécialistes⁶⁷. 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 6^e 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 identifiées : 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 taxonomie⁶⁸ 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* / répétition : 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'explicitier 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 corpus⁶⁹ 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.

certaines 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'anglais⁷².

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 scolaires⁷³ 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 6^e 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 » susceptibles 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 culturel⁷⁴. 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. Bauman⁷⁵. 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-cultures⁷⁶ 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 5^e 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 6^e et de 3^e, 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 master⁷⁸ 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 particulier⁷⁹.

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 4^e 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 émergent 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 étrangère⁸⁰) 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'emboîtement 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 divers⁸¹: 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 interconnexions, 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 figure⁸² 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 4^e 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 Kramersch (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. (Kramersch, 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.

L'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 environment (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 4^e environnement d'apprentissage, émergeant au croisement de l'environnement formel, de l'environnement non-formel et de l'environnement informel.

2.2.3.3 Proposition d'un 4^e 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.

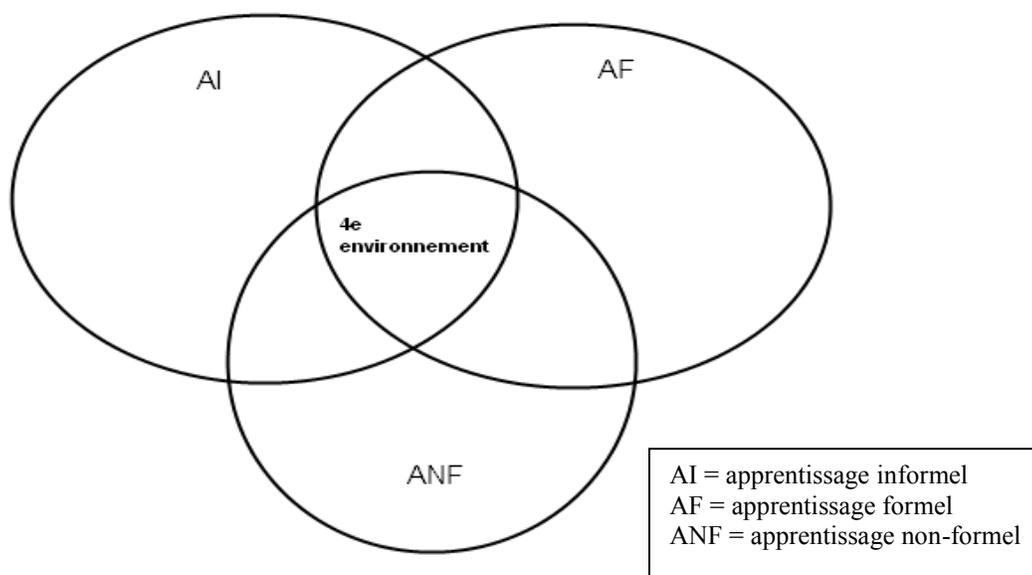


Figure II : Représentation du 4^e environnement d'apprentissage

Dans une approche écologique qui favorise le rôle et les influences de l'environnement sur l'apprentissage, l'émergence de ce 4^e 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 L2⁸⁴ 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 4^e 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 formel⁸⁶.

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 blog⁸⁷ : 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 virtuelles⁸⁸.

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 4^e 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 présent⁸⁹. 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 4^e 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 4^e environnement d'apprentissage.

2.3.3 Les apports de la théorie des communautés de pratique à la caractérisation d'un 4^e 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 4^e 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 socialisation⁹¹ 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 4^e 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 émergent 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'enseignant⁹² 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 émergent 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 antérieures⁹³ 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 scolaires⁹⁵ 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 précédemment⁹⁶ 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 4^e 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

⁹⁶Cf. 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'acquiescer 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 4^e 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 4^e 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 sorties⁹⁷ sont liées intégralement à ses membres. L'adhésion à une communauté d'apprentissage dépend en grande partie des motivations⁹⁸ 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 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 6^e et 3^e 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 4^e 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 4^e 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 lifestyles⁹⁹ ». 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 contextuel¹⁰⁰ 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 4^e 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 nationaux¹⁰¹ 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 précédemment¹⁰² 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 exploratoire¹⁰³ (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 reconnaît 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 Tisseron¹⁰⁵, 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 résumé 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, multiplie 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 4^e 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 contribue¹⁰⁷. 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 4^e 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 4^e 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 considérerait 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 4^e 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 4^e 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, certains 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 6^e, et adolescence, pour ceux de 3^e. 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 dépersonnalisée 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 6^e, 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 significantes 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 parlées¹¹⁰, 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 4^e 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

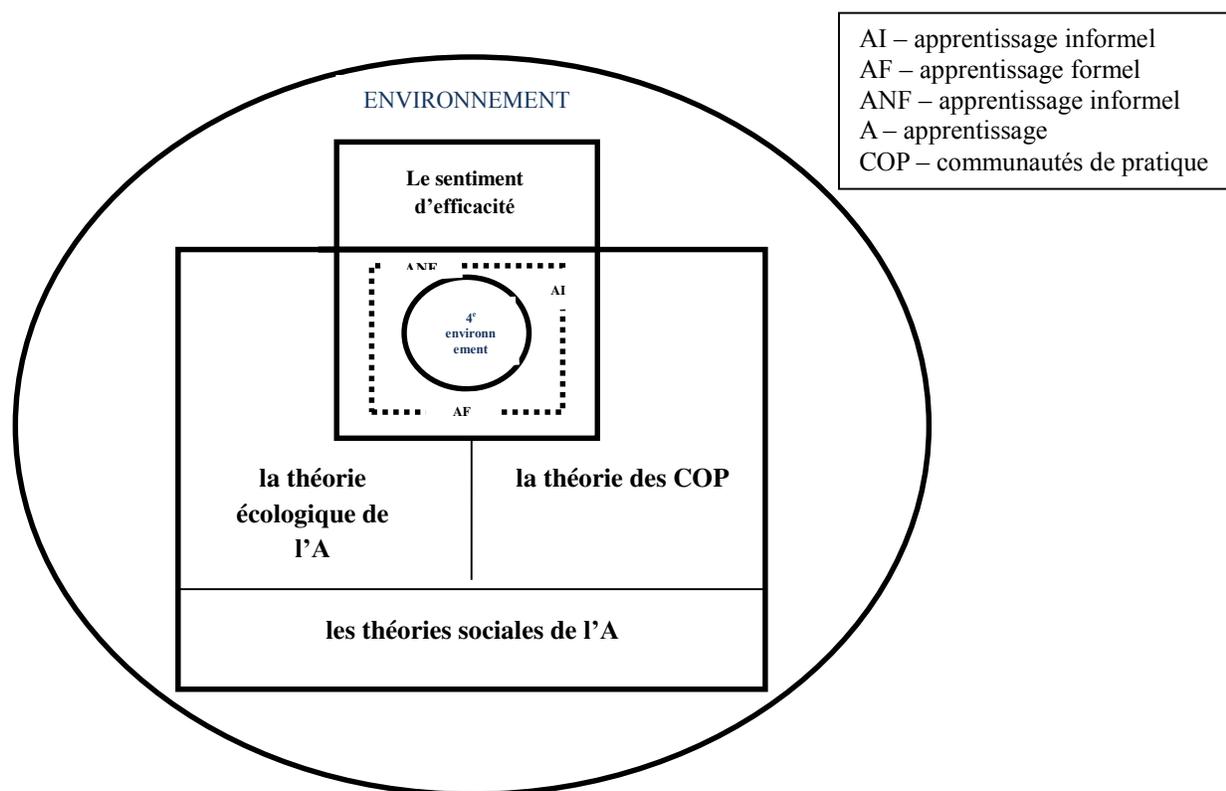
Tableau III : Notions-clé du cadre théorique

| Théories utilisées | Notions-clés |
|---|---|
| Théories sociales de l'apprentissage | participation, expérience vécue, travail collaboratif, « learning webs », dialogue. |
| Théories de l'émergence, théorie 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.



- AI – apprentissage informel
- AF – apprentissage formel
- ANF – apprentissage non formel
- A – apprentissage
- COP – communautés de pratique

Figure III : Structure du cadre théorique