



HAL
open science

Les pratiques informelles des élèves : Quelles sont les pratiques actuelles et quels sont leurs impacts sur l'autonomie ?

Julien Maillot

► To cite this version:

Julien Maillot. Les pratiques informelles des élèves : Quelles sont les pratiques actuelles et quels sont leurs impacts sur l'autonomie ?. Education. 2024. dumas-04639369

HAL Id: dumas-04639369

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04639369>

Submitted on 9 Jul 2024

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

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

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

*En vue de l'obtention du MASTER MEEF :
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention Second Degré – Parcours Anglais*

2022-2024

**Les pratiques informelles des élèves :
Quelles sont les pratiques actuelles et quels sont leurs impacts sur
l'autonomie ?**

Élaboré et soutenu par :

Julien MAILLOT

N° d'étudiant : 38003138

Sous la direction de :

Mme RÉVAUGER Guilène

Jurys :

Mme RÉVAUGER Guilène

M. FRANCOIS Thibaut

Résumé

L'anglais occupe une place importante dans l'univers des divertissements multimédias. Les apprenants d'aujourd'hui sont donc de plus en plus en contact avec cette langue « de manière informelle », c'est-à-dire par le biais de pratiques ou de loisirs quotidiens comme le visionnage de films/séries, l'écoute de musique ou encore la pratique de jeux vidéo. Dans cette optique, nous présentons ici une recherche exploratoire, compréhensive et orientée vers l'action afin d'observer, de mieux comprendre et ainsi de proposer une analyse réflexive à propos de ces apprentissages dits « informels » et de leur impact sur l'autonomie. Comment, dans notre enseignement, pouvons-nous tenir compte de l'informel afin de développer le sentiment d'autonomie langagière des apprenants ? Les apports théoriques et institutionnels permettent d'aborder cette question de recherche et de comprendre que ce sentiment d'autonomie semble être influencé par un usage de stratégies, principalement déployées inconsciemment. Lors des phases expérimentales, il a donc fallu rendre conscients ces apprentissages et identifier les différents types de stratégies déployées. S'agissait-il de stratégies communicatives de survie ? Les résultats du recueil de données, effectué à l'aide de questionnaires et d'analyses de discours, permettent d'avoir des éléments de réponses à ce sujet.

Mots clés : pratiques informelles, apprentissage informel, autonomie langagière, stratégies, stratégies communicatives de survie.

Abstract

English plays an important place in the multi-media entertainment world. Today's learners are therefore increasingly exposed to this language « informally », that is, through daily practices or free-time activities such as watching films/series, listening to music, or playing video games. In this context, we present here an explorative, comprehensive, and action-oriented research to observe, gain better understanding and thus propose a reflexive analysis of this so-called "informal" learning and its impact on autonomy. In our teaching, how can we take informal learning into account to develop the learners' sense of language autonomy? Theoretical and institutional studies help us address this question and understand that this sense of autonomy seems to be influenced by the use of strategies, mainly deployed unconsciously. During the experimental phases, we needed to make the learners aware of this informal learning and identify the various strategies they used. Were they communicative survival strategies? The results of the data analysis, conducted through questionnaires and discourse analyses, provide some answers to this topic.

Keywords: informal practices, informal learning, language autonomy, strategies, communicative survival strategies.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : L'ÉTAT DE L'ART	4
1.1 - Situer le formel, l'informel et le non-formel.....	4
1.1.1 - <i>Quelles sont les frontières ?</i>	<i>4</i>
1.1.2 - <i>Le degré d'intentionnalité et de conscience de l'apprenant</i>	<i>7</i>
1.1.3 - <i>A la croisée de cette trilogie : continuum ou complémentarité ?.....</i>	<i>9</i>
1.2 - Les espaces d'apprentissage informels	11
1.2.1 - <i>Les loisirs via Internet : des espaces informels en ligne.....</i>	<i>11</i>
1.2.2 - <i>L'impact de ces espaces informels</i>	<i>12</i>
1.2.3 - <i>Le rôle de l'enseignant : quelles recommandations ?.....</i>	<i>13</i>
1.3 - L'émergence de processus « réflexif » et « d'autonomisation » chez l'apprenant	15
1.3.1 - <i>Les apprenants : des autodidactes de l'incident</i>	<i>15</i>
1.3.2 - <i>La mise en œuvre de stratégies « innées », « acquises » et « de survie »</i>	<i>16</i>
1.3.3 - <i>L'enseignement de stratégies explicites contribuant à l'acte autodidactique.....</i>	<i>20</i>
CHAPITRE 2 : LA COMMANDE INSTITUTIONNELLE.....	23
2.1 - L'informel dans les références supranationales : il y a-t-il une reconnaissance ?	23
2.1.1 - <i>Dans le CERCL.....</i>	<i>23</i>
2.1.2 - <i>Dans le Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs</i>	<i>24</i>
2.2 - L'informel dans les références nationales : il y a-t-il une reconnaissance ?	26
2.2.1 - <i>Dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.....</i>	<i>26</i>
2.2.2 - <i>Dans les programmes officiels</i>	<i>26</i>
CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	30
3.1 - Problématisation et hypothèses	30
3.1.1 - <i>Identification du problème</i>	<i>30</i>
3.1.2 - <i>Question de recherche et hypothèses.....</i>	<i>31</i>

3.2 - Enquête préliminaire : les questionnaires	32
3.2.1 - <i>Le terrain d'étude : contexte, public interrogé</i>	32
3.2.2 - <i>Présentation des résultats</i>	33
3.2.3 - <i>Analyses des premières données récoltées</i>	36
3.3 - Mise en œuvre de la recherche.....	38
3.3.1 - <i>Première expérimentation</i>	38
3.3.2 - <i>Deuxième expérimentation.....</i>	39
CHAPITRE 4 : EXPÉRIMENTATIONS, ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS	40
4.1 - Expérimentation 1 : Mise en œuvre d'une séance de discussion informelle.....	40
4.1.1 - <i>Le protocole expérimental.....</i>	40
4.1.2 - <i>Les résultats.....</i>	42
4.1.3 - <i>Analyse et discussion.....</i>	47
4.2 - Expérimentation 2 : Retransmission d'une communication informelle	48
4.2.1 - <i>Le protocole expérimental.....</i>	48
4.1.2 - <i>Les résultats.....</i>	49
4.2.3 - <i>Analyse et discussion.....</i>	51
CONCLUSION	54
BIBLIOGRAPHIE.....	57
TABLE DES ANNEXES	
ANNEXE A : Questionnaire élève « L'informel dans la vie de l'élève »	63
ANNEXE B : Questionnaire enseignant « Les pratiques informelles de l'anglais »	65
ANNEXE C : Réponses au questionnaire à destination des élèves.....	67
ANNEXE D : Réponses au questionnaire à destination des enseignants.....	70
ANNEXE E : Biographie d'activités informelles à compléter par les élèves	73
ANNEXE F : Déroulé de la séance expérimentale.....	74
ANNEXE G : Carte mentale (Étape 1).....	76
ANNEXE H : Biographies d'activités informelles complétées (Étape 2).....	76
ANNEXE I : Les productions de l'activité de réflexion (Pros and Cons, Étape 3).....	78
ANNEXE J : Tâche finale de la séquence « Social Media » : Production de 2 élèves	79
ANNEXE K : Retranscription de la communication entre les deux joueurs.....	80

INTRODUCTION

95% des élèves interrogés au cours de cette recherche exploratoire reconnaissent être en contact avec l'anglais en dehors des cours via les jeux vidéo, les musiques, les films, les séries, la lecture, les réseaux sociaux, etc. Ainsi, dans leur quotidien, ces derniers lisent, entendent et pratiquent une langue étrangère. Cette exposition à la langue, hors classe, semble quelquefois être porteuse d'apprentissage. C'est ce qu'on appelle l'apprentissage informel.

L'apprentissage informel paraît être hors de portée de l'enseignant, car il relève de la sphère personnelle de l'apprenant et a trait à ses loisirs, ses passe-temps, et ses occupations en dehors du cadre formel (Sockett, 2016). Au cours de ces loisirs, les apprenants sont donc en contact avec une langue étrangère et il semblerait que certains d'entre eux deviennent plus autonomes, probablement grâce à l'utilisation de stratégies. Il est ainsi intéressant de s'intéresser aux pratiques informelles des apprenants et de questionner l'autonomie et l'usage de stratégies qui pourraient en découler.

Comme le souligne Sockett (2016), « la prédominance de l'anglais sur Internet », « la généralisation de l'anglais comme première langue vivante étudiée (95,5% des lycéens apprennent l'anglais comme première langue vivante) » et « la forte présence de l'anglais dans les médias populaires (musique, cinéma, télévision) » sont des éléments qui encouragent la pratique de la langue en dehors du milieu éducatif. Ainsi, le contexte d'aujourd'hui permet une exposition prolongée à l'anglais. De nos jours, nos apprenants vivent également cette exposition. De plus, lors de ces expositions à la langue hors classe, ces derniers semblent développer des savoirs sans en être conscients.

En tant qu'enseignant stagiaire dans un collège, je remarque cette inconscience auprès de mes élèves lorsqu'ils me font part de leurs pratiques informelles. Moi-même, pendant mon parcours scolaire, je n'étais pas forcément conscient des savoirs informels acquis grâce à mes loisirs. Avec du recul, je me rends compte que mes activités informelles m'ont rendu plus autonome. Rendre conscients ces apprentissages, dans ma pratique pédagogique, a donc représenté un défi et a soulevé divers questionnements.

Au cours de mes lectures, que ce soit dans le champ de la *didactique des langues*, de la *formation pour adultes*, ou encore en *science de l'éducation*, je me suis rendu compte qu'il existait des connaissances acquises de manière formelle, non-formelle et informelle. De nombreux chercheurs et didacticiens, tels que Brougère, Bézille, Sockett, ou encore Cristol et Muller, ont tenté de délimiter les frontières de cette « trilogie », qui comprend le formel, l'informel et le non-formel (Brougère & Bézille, 2007). J'ai pu également m'apercevoir que ces trois types d'apprentissages se rejoignent et s'opposent à la fois. Cependant, malgré cette instabilité, ces apprentissages semblent représenter un tout qui permet à l'apprenant d'apprendre dans différentes situations et ainsi

de construire un éventuel sentiment d'autonomie. Cette interrogation à propos du sentiment d'autonomie de l'apprenant dans des situations informelles laisse sous-entendre, d'après mes lectures, que des outils stratégiques ont été mis en œuvre par les apprenants afin d'accéder au sens. Des chercheurs tels que Flowerdew, Miller, ou encore Field ont défini ces outils stratégiques et il s'avère que certains apprenants ou experts contournent les situations informelles de la vie quotidienne pour accéder au sens, à l'aide de stratégies communicatives de survie (Field, 2009).

Ainsi, dans ce mémoire, la question centrale que nous aborderons est la suivante : Comment, dans notre enseignement, pouvons-nous tenir compte de l'informel afin de développer le sentiment d'autonomie langagière des apprenants ?

Pour répondre à cette question, nous avons émis deux hypothèses. La première disant que l'apprentissage informel rend les élèves plus autonomes, en leur permettant de développer des stratégies sollicitées à l'occasion d'activités quotidiennes. La deuxième indiquant que les stratégies développées en contexte informel semblent être des stratégies communicatives de survie. Ces hypothèses agiront comme des supports dans l'analyse des productions des élèves et pourront représenter des éléments de réponses dans le cadre de cette recherche.

La mise en œuvre de cette recherche consistera tout d'abord en un état des lieux grâce à des questionnaires à destination d'élèves et d'enseignants du secondaire. Puis, en la mise en œuvre d'une séance de discussion à propos de l'informel. Et enfin, en une retransmission d'une communication entre deux joueurs d'un jeu vidéo, élaborée dans la sphère quotidienne. Ces données aussi bien qualitatives que quantitatives seront par la suite analysées grâce à un codage.

Pour ce faire, nous aborderons, dans un premier temps, l'état de l'art afin d'explorer les relations entre le formel, le non-formel et l'informel. Cela permettra également de s'intéresser à l'autonomie des apprenants et aux différents types de stratégies. Puis, dans un second temps, nous verrons s'il y a une réelle reconnaissance de l'apprentissage informel par la commande institutionnelle. Enfin, nous exposerons la méthodologie de cette recherche avant de procéder à la présentation et à l'analyse des expérimentations prévues.

C HAPITRE 1 :

L'état de l'art

Dans cet état de l'art, nous explorerons les liens entre le formel, l'informel et le non-formel, en mettant particulièrement l'accent sur l'informel. Nous aborderons également les espaces d'apprentissage de ces différents environnements. De plus, un aspect essentiel que nous examinerons est la manière dont les apprenants évoluent vers l'autonomie, guidés par des stratégies enseignées en contexte formel.

1.1 - Situer le formel, l'informel et le non-formel

1.1.1 - *Quelles sont les frontières ?*

« *Tout ceci ne fonctionne pas si l'École reste séparée du monde. Qu'ils soient informels ou non formels, ce sont également les savoirs n'en sont pas moins des savoirs. L'École est partout.* »

(Berlinguer, 2014)

Avant de définir **l'apprentissage formel**, concentrons-nous sur le terme « formel » avec cette définition du *Larousse* :

FORMEL, FORMELLE : adjectif

(latin *formalis*, « qui a la forme de »)

Qui respecte les formes, sans impliquer une adhésion intérieure ; formaliste.

(Larousse, s.d)

Si l'on s'appuie sur cette définition, le mot « formel » semble posséder un aspect protocolaire. C'est donc un type d'apprentissage qui donne l'impression de comporter des règles établies et de répondre à certaines exigences. Dans cette même optique, Paquelin (2021) mentionne que le formel permet la mise en œuvre « d'intentions pédagogiques », et que celles-ci reposent sur un programme. Le formel paraît donc être un apprentissage « réalisé dans le cadre scolaire » qui est défini et inscrit dans un programme à visée éducative (Khasanzyanova & Niclot, 2020).

D'après Brougère (2002), lorsqu'il s'agit de « l'action éducative formelle », « les situations pédagogiques comportent des règles. » En effet, lors d'un enseignement formel en langue étrangère, les apprenants seront amenés à effectuer des exercices, à accéder à des contenus (authentiques ou didactisés), et à faire des activités dans le but d'apprendre une langue. Cet enseignement est organisé et programmé par l'enseignant. « Les règles », évoquées par Brougère (2002), semblent donc faire référence à cette programmation, qui repose sur des objectifs pédagogiques et qui s'inscrit dans un cadre spécifique établi par les institutions officielles.

À mon sens, l'apprentissage formel est donc un apprentissage traditionnel. Il s'agit d'un cours de langue lambda (ou d'une autre discipline) situé dans un établissement scolaire. L'enseignant(e) se trouve au centre, il/elle transmet des savoirs, aide les élèves à acquérir de nouvelles compétences, définit des objectifs, évalue les élèves par des tests ou d'autres outils d'évaluation, etc. Les savoirs acquis de manière formelle par les apprenants ont été, comme le soulignent Babault et al. (2022), « guidés par un enseignant en contexte institutionnel. »

De nombreux chercheurs tels que Brougère, Bézille, Cristol, Muller et Sockett se sont intéressés à **l'apprentissage informel** dans leurs travaux et ont tenté de définir cette notion. Cristol et Muller (2013) révèlent qu'il s'agit d'un « concept flou et mal défini », pour Sockett (2016) « le mot informel lui-même peut être considéré comme problématique », et pour finir, Babault et al. (2022) insistent sur « l'apparente transparence du terme » d'apprentissage informel. Comme nous pouvons le constater, au fil des années, l'informel conserve cette valeur imprécise et confuse, notamment parce que ces apprentissages sont difficilement mesurables, du fait de la pluralité des terrains où ils peuvent être développés. Sockett (2016) définit l'apprentissage informel comme « toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues à l'origine comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant ». Brougère et Bézille (2007), en mentionnant les travaux de Tough (1971) et ceux de Greenfield et Lave (1982), démontrent que

l'informel renvoie à « tout ce qui n'est pas scolaire » ou à « tout ce qui échappe au scolaire ». Ces différents chercheurs semblent être en accord pour dire que l'informel renvoie aux pratiques « extra-académiques », en opposition au formel qui relève de pratiques « intra-académiques ».

Mais quelles sont ces pratiques extra-académiques ? Ces pratiques semblent renvoyer aux activités où l'apprenant se trouve en contact avec la langue. D'après Babault et al., cela peut être lors d'un visionnage d'un film ou d'une série en anglais, d'écoutes de musiques anglophones, d'interactions en ligne sur les réseaux sociaux ou via des jeux vidéo, de lectures en anglais, etc. (Babault & al., 2022).

Toutes ces pratiques « peu académiques » font partie de la vie quotidienne de l'apprenant et varient en fonction du parcours, de la situation personnelle, des envies, des goûts et de l'environnement, etc., de chaque élève (Sockett, 2016). En effet, selon les individus, l'apprentissage informel est variable, car il existe différents points de contact avec la langue cible, le plus souvent relatifs aux loisirs des uns et des autres (Sockett, 2016). D'après Sockett (2016) :

L'apprentissage informel a trait à la vie et à l'identité de l'apprenant, à ses préférences personnelles et à son contexte social. Il se construit selon un point de départ particulier à chaque apprenant, suit une trajectoire individualisée et participe à un développement langagier non-linéaire (Sockett, 2016).

De plus, comme le soulignent Babault et al. (2022), « le concept d'apprentissage informel semble échapper à un cadrage épistémologique précis. » En effet, lors d'apprentissages informels, les apprenants ne sont pas dans un contexte académique, ne sont également pas sous l'œil avisé d'un enseignant, et ne suivent pas un programme précis, à moins qu'ils aient accès à un tutoriel ou à d'autres ressources pédagogiques.

De nombreux chercheurs tentent toujours de définir le concept d'apprentissage informel. Certains le mettent en opposition avec le « formel », d'autres insistent sur sa variabilité entre chaque apprenant, et d'autres privilégient l'aspect « non-scolaire » de cet apprentissage. C'est pourquoi, on pourrait considérer la « métaphore de l'iceberg », mentionnée dans les travaux de Brougère et Bézille (2007), et ceux de Tough (2002), comme une éventuelle définition de l'apprentissage informel. Cette métaphore oppose « la partie émergée de l'iceberg, souvent la seule visible et étudiée, à savoir ce qui relève de l'éducation scolaire et la partie immergée, peu ou pas visible, résultant des apprentissages informels » (Brougère et Bézille, 2007). Dans cette optique, l'image d'un iceberg laisse prétendre que chaque individu possède des « réserves » de savoirs, exploitables ou non.

L'apprentissage non-formel, quant à lui, est une approche pédagogique qui, de manière similaire au formel, possède des « objectifs éducatifs explicites » et des « dispositifs organisationnels en rapport avec des objectifs ». Cependant, comme l'informel, elle ne possède pas de « lieux spécifiques », ni de « curriculum formalisé », et ni « d'évaluations ou de certifications » (Lescouarch, 2018, p. 42). En effet, l'éducation non-formelle repose sur des activités qui se déroulent en dehors de l'éducation formelle. Il peut s'agir : d'ateliers durant la pause méridienne, de clubs, d'activités organisées par des centres communautaires ou des associations, etc. (Lescouarch, 2018).

1.1.2 - *Le degré d'intentionnalité et de conscience de l'apprenant*

« *L'utilisateur de la langue n'est pas forcément conscient de ses progrès en langue.* »
(Sockett & Kusyk, 2013)

Qu'il s'agisse d'apprentissages formels, informels ou non-formels, le degré d'intentionnalité et de conscience de l'apprenant n'est pas le même. De nombreux chercheurs questionnent l'étendue de ce degré : l'absence d'intention, voire de conscience d'apprendre, a-t-elle une place ? S'agit-il de rendre conscient ce qu'il ne l'est pas ? (Brougère, 2007). L'intention de l'apprenant avant un apprentissage est-elle naturelle ou nécessite-t-elle un effort intellectuel ? (Oliveira Santos, 2022).

Schugurensky (2007) fait la distinction entre l'absence et la présence d'intention et de conscience. Ce dernier insiste sur le fait que lors d'apprentissages intentionnels, s'opposant aux apprentissages non-intentionnels, « les apprenants ont pour objectif d'apprendre quelque chose avant même que le processus d'apprentissage ne commence », et lors d'apprentissages conscients, s'opposant aux apprentissages inconscients, les apprenants sont « conscients d'avoir appris quelque chose ». A partir de ces différents degrés d'intentionnalité et de conscience, il scinde l'apprentissage informel en trois catégories d'apprentissages : *auto-dirigés, fortuits et tacites*.

En s'appuyant sur les découvertes de Schugurensky, Oliveira Santos (2022) tente de clarifier ces catégories dans le domaine de la didactique des langues :

- **Les apprentissages auto-dirigés** correspondent ainsi à des apprentissages informels intentionnels et conscients et ne dépendent « d'aucune institution ». Les apprenants entameraient donc un

processus d'apprentissage de manière autonome avec des activités et des ressources choisies par eux-mêmes, sans pour autant avoir été conçues à des fins éducatives.

- **Les apprentissages fortuits** (ou « incidents »), sont non-intentionnels, mais conscients. Ces apprentissages prouvent qu'il y a eu un effort intellectuel de la part de l'apprenant, car il « se rend compte qu'il a appris quelque chose », même s'il n'y avait aucune intention et instruction explicite.
- **Les apprentissages tacites** (ou de « socialisation »), sont non-intentionnels et inconscients. Ce sont des apprentissages naturels de la vie quotidienne. Ces apprentissages pourraient faire référence à des savoir-faire innés et acquis des apprenants.

Ces différents concepts seront utiles pour ma recherche, car ils représentent le point de départ de mes hypothèses de travail.

En effet, lors d'apprentissages informels tacites, les apprenants sont livrés à eux-mêmes et « ne sont pas forcément conscient[s] du développement langagier qui peut en résulter » (Sockett, 2016). Ils sont dans leurs environnements et agissent de manière naturelle sans rendre compte à une instruction éducative. Même s'il est non-intentionnel et inconscient, l'apprentissage est le résultat d'une participation, d'une volonté de l'apprenant. Nous pouvons déduire qu'il y a un but conscient, donc une action voulue de la part de l'élève. Ce « but conscient » fait référence aux travaux de Beckers (2007), où cette dernière met en lumière « la théorie de l'activité », qui « met l'accent sur la spécificité de l'activité humaine d'être orientée par des buts conscients ». Beckers reprend également les mots de Leontiev (1976), qui estime que « l'activité est stimulée par l'existence d'un besoin. » En ayant ce besoin de réaliser l'activité, l'apprenant utilisera son propre bagage langagier et mettra en place des stratégies communicatives. Ce dernier pourrait même acquérir des savoirs et des compétences grâce à cet apprentissage sur le tas, puisque comme le cite Brougère (2007), en reprenant les propos de Schugurensky et Myers (2003, p. 347), « l'acquisition de compétences et valeurs civiques se déroule tout au long de la vie et reste en grande partie tacite et inconsciente. »

En résumé, les apports théoriques sur les différents degrés d'intentionnalité et de conscience nous permettent d'affirmer qu'il est possible d'apprendre avec ou sans intention éducative. L'apprentissage hors école, donc informel, jalonne ces différentes nuances et nous laisse induire que la présence d'un but, d'une volonté interne ou d'un besoin pourrait permettre à l'apprenant d'acquérir des savoirs et de travailler la langue cible, consciemment ou inconsciemment.

1.1.3 - A la croisée de cette trilogie : continuum ou complémentarité ?

« Penser l'éducation dans la société contemporaine, c'est donc penser les relations complexes entre ces deux aspects [formel et informel] sans doute indissociables. »

(Brogère, 2007)

Après avoir différencié le formel, l'informel et le non-formel, et analysé les différents degrés d'intentionnalité et de conscience de l'apprenant lors de ces apprentissages, nous allons interroger les liens entre ces trois formes d'apprentissage, en soulignant notamment les notions de « continuum » et de « complémentarité ».

Pour Brogère (2019), les apprentissages formels et informels représentent un « entremêlement indissociable de connaissances ». Cristol et Muller (2013), quant à eux, mentionnent un « croisement » entre les situations formelles et informelles. Pour Paquelin (2021), les environnements formels et informels agissent comme « des carrefours » ou « des lieux de rassemblement ». Brogère (2007), évoque également un « entrelacement », et une « interaction continue ». Enfin, Babault et al. (2022), interrogent « les points d'intersection potentiels » entre ces apprentissages et questionnent « la pertinence de garder une distinction » entre ces notions. Nous pouvons déduire que les frontières de cette trilogie sont fines, car ces notions « se rejoignent », « s'entrecroisent » et « s'entrelacent » dans le parcours de l'apprenant. Elles s'influencent et représentent un ensemble. Dans cette optique, comme le spécifient Cristol et Muller (2013) en reprenant les propos de Billet (2002), « l'apprenant utilise toutes les informations qui lui semblent utiles pour apprendre. »

La notion de « continuum », quant à elle, englobe ces formes d'apprentissages, cependant, elle établit toujours une distinction entre formel/informel/non-formel. En effet, Brogère et Bézille (2007), considèrent le domaine éducatif comme « un continuum entre le purement fortuit, le 'pur informel' d'une part et les formes les plus scolaires d'autre part. » En adoptant ce point de vue particulier, les apprentissages semblent être gradués, voire formalisés, allant du moins formel au plus formel. Certes, la trilogie est maintenant reconnue avec l'idée d'un continuum, mais elle est à présent catégorisée, voire hiérarchisée, en fonction de différents degrés de formalité et d'informalité.

De leur côté, Cristol et Muller (2013) se penchent sur *une logique de l'hybridation*. Cette logique reprend les termes mentionnés plus haut, tels que : « entrelacement », « entrecroisement », « entremêlement ». Cela signifie que les savoirs/apprentissages formels et informels s'associent,

forment un ensemble et génèrent des « formes [d'apprentissages] hybrides ». Ces derniers font référence à des « 'savoirs tissés' (Cristol, 2012) où l'expérience éducative formelle fait écho par un jeu de médiations sociales à des apprentissages informels ». Pour Roussel et Lauzon (2018), la logique de l'hybridation est « une perspective de complémentarité » entre le formel et l'informel. Il s'agit, maintenant, d'apprendre par combinaison et de ne plus mettre ces termes en opposition. Dissocier ces termes serait aller à l'encontre même du rôle de la didactique des langues qui « n'est pas de prendre parti pour ou contre l'un ou l'autre contexte d'apprentissage, mais de se situer comme un objet frontalier, cherchant à créer des liens entre ces différents aspects des deux activités concernées (Lund, 2006) » (Sockett & Kusyk, 2013).

Dans la même perspective, Babault et al. (2022) concluent leurs recherches en précisant qu'il s'agit d'articuler « des notions plutôt que de les envisager en opposition ou de les placer dans un 'simple' continuum ». Ces chercheurs insistent sur le fait de « tisser des connexions » et « d'abattre les frontières entre l'apprentissage dans et hors les murs ».

Comment nous l'avons constaté, l'apprentissage représente un *tout*, un *ensemble*, une *combinaison*. Les logiques du continuum et de l'hybridation ont démontré que les « pôles » formel et informel se croisent et sont perméables entre eux. Brougère (2019) souligne que « l'essentiel des apprentissages se situe entre ces deux pôles ». Les apprenants se retrouvent donc plongés dans ces univers qui s'entremêlent, et qui, à la place de « frontières », possèdent des ponts, créant des combinaisons d'apprentissages infinies.

1.2 - Les espaces d'apprentissage informels

1.2.1 - Les loisirs via Internet : des espaces informels en ligne

« *Internet ouvre des espaces considérables à l'apprentissage informel autour d'une exploration basée sur la curiosité.* »
(Auray, cité dans Brougère, 2019)

La notion « d'espace », en contexte éducatif, est définie par Paquelin (2021) « comme une étendue au sein de laquelle peuvent se dérouler des activités dont la finalité directe ou indirecte est l'apprentissage. » Par exemple, une salle de classe peut être un espace d'apprentissage formel, une cour de récréation peut être un espace d'apprentissage non-formel, ou encore l'environnement même d'un apprenant (comme lorsqu'il est dans sa chambre, dans le bus, etc.) peut être un espace d'apprentissage informel.

Cependant, le rapport à l'espace a évolué au fil des années, notamment avec le développement du numérique. Un nouvel espace a donc pris forme : un espace digital, ou plutôt « phygital », qui met l'accent sur une « complémentarité spatiale » entre les espaces matérialisés et dématérialisés (Paquelin, 2021).

Internet contribue également à l'élargissement de la notion d'espace. En effet, comme l'énonce Deschryver (2010), « les termes Web 1.0 jusque Web 3.0 (et plus) sont apparus pour désigner cette évolution dans les usages ». Tout d'abord, avec *le Web 1.0*, le web informationnel, les apprenants avaient accès à une multitude de ressources et à des documents authentiques variés sur des plateformes comme *Google*, *Youtube* et *Wikipédia*. Ce web informationnel a permis une première exposition aux langues étrangères. Puis, *le Web 2.0* (le web social) a permis aux « utilisateurs de ne plus être seulement des consommateurs mais aussi des acteurs sur le réseau » (Deschryver, 2010). Les apprenants peuvent maintenant interagir en ligne avec la naissance des réseaux sociaux et des blogs. D'ailleurs, Sockett (2016) évoque la création de « groupes informels » en ligne. Là encore, l'exposition aux langues étrangères grandit, avec une présence forte de l'anglais sur ces plateformes interactives. Enfin, *le Web 3.0*, est une version plus intelligente et laisse présager de nouvelles approches et expositions aux langues étrangères, peut-être notamment avec l'intelligence artificielle (IA). De nos jours, l'IA semble occuper une place importante dans le quotidien des apprenants. L'émergence de ces contenus virtuels pourrait, d'une certaine manière,

permettre une exposition proche de l'authentique avec des contenus générés et personnalisés à tout type d'apprenants. Comme nous l'avons décrit précédemment, Internet est un espace évolutif et immersif où il est possible d'apprendre. Brougère (2007) qualifie Internet comme un « nouvel espace d'entrelacement entre formel et informel ». Assurément, ce nouvel espace, qui a d'abord été envisagé comme « source d'informations » puis comme « lieu de rencontre », permet également aux apprenants d'effectuer des « apprentissages nomades » (Cristol et Muller, 2013). En effet, « grâce aux nouvelles technologies, les téléphones portables sont désormais des outils d'apprentissage, d'où le terme 'd'apprentissages nomades' » (Cristol et Muller, 2013).

A première vue, les usages d'outils informatiques relèvent plutôt de la découverte ou du divertissement. Certains apprenants utilisent ces outils par curiosité et par plaisir lors de leur temps libre. Le plus souvent, lorsque ces derniers manipulent ces technologies, il n'y a pas de visée éducative propre, elles sont utilisées dans le but de distraire et varient en fonction des loisirs et des envies des apprenants. Comme loisirs via le numérique, nous avons : le visionnage de films et de séries télévisées en version originale ; les sites de réseautage social ; les blogs, forums et espaces de discussions ; les pratiques de jeux vidéo ; l'écoute de musiques, etc.

Ces utilisations répondent donc à un besoin personnel de l'apprenant, le plus souvent motivé par le jeu et les loisirs. D'après Brougère (2002), le jeu ne doit pas être considéré comme « une activité isolée », car il est « porteur de socialisation, mais aussi d'apprentissages linguistiques, cognitifs et affectifs, etc. » C'est ce que nous allons observer dans la prochaine sous-partie où nous traiterons l'impact de ces espaces informels sur les apprenants.

1.2.2 - L'impact de ces espaces informels

*« Le milieu avec lequel le sujet interagit est loin d'être "naturel", il est culturel. »
(Vygotsky, cité par Beckers, 2007)*

Avec la révolution numérique et la prédominance de l'Internet, nous avons découvert que les outils informatiques représentent un nouvel espace d'apprentissage avec des utilisations autres que scolaires. L'apprenant s'approprie ces espaces et réalise des tâches de manière synchrone ou

asynchrone. La réalisation de ces tâches nous conduit à nous interroger sur les impacts que peuvent générer ces espaces.

En contexte informel, l'apprenant n'est pas dans un environnement imposé et dans un contexte scolaire, de ce fait, il pourrait y avoir un certain lâcher prise de la part de l'apprenant et une réelle « mise en distance et relativisation entre attentes académiques, objectifs d'apprentissage imposés et exigences individuelles vis-à-vis du travail à fournir et des apprentissages effectués » (Eneau & Simonian, 2011). Selon toute vraisemblance, cette mise à distance pourrait permettre à l'apprenant de cultiver son raisonnement et de faire émerger « une logique d'apprentissage », concept que nous tirons des travaux de Babault et al. (2022) et que nous développerons lorsque nous aborderons les processus d'autonomisation des élèves face à l'informel.

Pour revenir aux hypothèses de Paquelin (2021), d'après lui, l'espace assure « une fonction d'accompagnement du sujet dans son processus d'apprentissage », et il le considère comme « un troisième enseignant ». Ce troisième enseignant, consciemment ou inconsciemment, permet à l'apprenant de développer certaines compétences qui impactent l'environnement formel. Cependant, il nous est impossible de mettre l'accent sur ces compétences acquises. Il peut s'agir de compétences de communication, ou de réception, etc. Nous savons uniquement que l'apprenant évolue au cours de ces pratiques informelles en ligne et que le milieu y est sûrement pour quelque chose. Le web social étant évolutif et immersif, il est indéniable que les passionnés de ces pratiques informelles peuvent faire des progrès dans la langue cible. Après tout, rappelons-nous que c'est par « acquisition informelle » que « chacun s'est approprié sa langue maternelle (du moins à l'oral) » (Mangenot, 2011).

Les espaces informels en ligne ont ainsi un impact sur les élèves, notamment dans le développement de compétences langagières. Pour Brougère (2002), c'est « la maîtrise de l'action qui semble être porteuse d'apprentissages. » En effet, au cours de ces pratiques en ligne, l'apprenant peut potentiellement acquérir des connaissances, transférables en contexte formel.

1.2.3 - Le rôle de l'enseignant : quelles recommandations ?

« Pour les enseignants, il s'agit de mieux prendre en compte la diversité des élèves, des caractéristiques de leur milieu familial et d'ouvrir leur enseignement sur la vie de leurs élèves hors de l'école. » (Khasanzyanova & Niclot, 2020)

Voyons à présent le rôle de l'enseignant face à l'émergence des pratiques informelles des élèves. En effet, il est vrai que l'informel est un espace dans lequel l'enseignant est absent ; l'idée n'est pas de rejeter ces pratiques, mais plutôt d'en tenir compte. Comment y parvenir ?

Brougère et Bézille (2007) défendent l'idée que « la plus grande partie de ce que nous avons appris ne résulterait pas de la fréquentation du système scolaire. » Dans cette perspective, qui rejoint notamment notre métaphore de l'iceberg précédemment citée, cette citation paraît sous-entendre que la majorité des apprentissages semble se construire de manière informelle. Comme le mentionnent ces chercheurs, il ne s'agit cependant pas « de nier l'importance de l'éducation scolaire, mais de suggérer qu'elle ne constituerait qu'une faible partie de ce que nous savons » (Brougère & Bézille, 2007). Pour ces principales raisons, l'objectif est de « réfléchir à l'intérêt de la valorisation des activités informelles dans le cadre d'un enseignement formel de l'anglais [afin de] réduire la distance entre l'expérience du cours de langue et l'expérience personnelle de chaque apprenant devant une langue » (Sockett, 2012).

Diverses propositions, qui s'appuient sur des travaux de recherche, ont été mises en avant dans le but de réduire cette distance. Je pense notamment aux travaux de Khasanzyanova et Niclot qui insistent sur les pratiques collaboratives entre les enseignants et les acteurs associatifs afin de travailler sur « les complémentarités et les transferts entre les différents types de savoirs formels, non-formels et informels. » (2020). Ces chercheurs, en se référant aux recherches de Coombs (1968), considèrent également qu'établir des liaisons entre le formel et l'informel peut « augmenter l'intérêt des élèves pour l'École. » Cette volonté d'établir des liens fait écho aux travaux de Sockett et Kusyk (2013) qui invitent les enseignants à se « renseigner auprès des apprenants quant à leurs souhaits et à les impliquer dans l'analyse des besoins et dans le choix et la planification des tâches » (2013). Ainsi, établir des discussions avec les élèves sur ces sujets informels permettrait de les rendre « plus attentifs aux connaissances acquises dans des contextes informels sans pour autant impliquer le besoin de formaliser toutes les activités linguistiques. » (Babault & al., 2022).

Ainsi, l'objectif est de mettre en valeur les compétences de chacun et de faire développer chez les apprenants un « processus réflexif » et un « processus d'autonomisation », afin qu'ils puissent procéder à des transferts entre le formel et l'informel. (Eneau & Simonian, 2011).

Ces deux processus sont au cœur de ma recherche, car ils permettent de définir mes hypothèses de travail et ils sont également des points de départ de l'expérimentation envisagée.

1.3 - L'émergence de processus « réflexif » et « d'autonomisation » chez l'apprenant

1.3.1 - Les apprenants : des autodidactes de l'incident

« Chaque apprenant placé dans un environnement particulier devient autodidacte à la mesure de ses besoins, de ses envies, de ses moyens et de son récit propre. »

(Cristol & Muller, 2013)

Dans leurs travaux, Cristol et Muller (2013) considèrent l'apprenant comme « autodidacte de l'incident et du quotidien ». C'est cette notion « d'autodidacte de l'incident » que nous retenons et que nous développerons, mais avant cela, qu'entendons-nous par « autodidacte » et par les mots dérivés associés comme « autodidactie », « autonome », et « autonomie » ? Appuyons-nous, dans un premier temps, sur cette définition issue du *Dictionnaire de didactique des langues* :

AUTODIDACTE : n. m.

Apprenant qui organise lui-même l'apprentissage qu'il a choisi et ne recourt pas aux circuits, de type scolaire ou autre, réunissant institutionnellement et sur un programme préétabli, des groupes d'apprenants. L'autodidactie n'est pas pour autant un apprentissage « sauvage ». L'autodidacte peut se procurer et utiliser des supports pédagogiques qui, conçus ou non en vue d'un apprentissage en autodidactie, peuvent l'aider à mener à bien son projet : livres, manuels d'enseignement programmé, cassettes, émissions de radio ou de télévision accompagnées ou non de fiches pédagogiques. (Galisson & Coste, 1976, p. 60).

L'apprentissage autonome (en autonomie), quant à lui, est défini comme « un apprentissage mené par l'apprenant en l'absence d'un enseignant » (Galisson & Coste, 1976, p. 62). De plus, ces chercheurs insistent sur le fait qu'uniquement « lorsque l'apprentissage est complètement autonome, on peut parler d'autodidactie » (Galisson & Coste, 1976, p. 62).

Face aux pratiques informelles de la vie quotidienne de l'apprenant, certains chercheurs mettent l'accent sur une « autonomisation progressive » (Mangenot, 2011), « une capacité d'adaptation » (Socket, 2012), un « apprendre à apprendre de façon autonome » (Deschryver, 2010), un « apprentissage autodirigé » (Cosnefroy, 2010), ou encore sur une « auto-production de compétences » (Brogère & Bézille, 2007). Visiblement, de nombreux chercheurs relient les activités informelles à des processus d'autoformation où l'apprenant serait considéré comme *acteur-auteur* de son propre apprentissage. Mais comme le fait ressortir Cosnefroy (2010) : « Comment

l'apprenant réussit à se mettre au travail, à faire preuve de persévérance et à atteindre les buts fixés en contrôlant lui-même ses processus d'apprentissage et sa motivation ? » (Cosnefroy, 2010, p. 9).

Tout d'abord, comme l'apprenant prend en main son apprentissage lors d'activités informelles, il sera amené à choisir ses propres ressources. Puis, ce dernier avancera à son rythme et selon ses besoins. En effet, la persévérance et l'envie de se mettre au travail relèvent d'une volonté de l'apprenant. D'après Cristol et Muller (2013), les passions, les centres d'intérêt et les pratiques amateurs du Web 2.0 génèrent des auto-apprentissages. Ces auteurs prennent l'exemple de blogueurs devenus des « amateurs avertis » voire des « semi-professionnels » grâce à leur passion.

L'autodidaxie semble, au même titre, être à l'origine d'une *logique d'apprentissage*, qui, d'après Babault et al. (2022), permet à l'apprenant « de sélectionner, d'adapter, de diversifier et d'affiner les ressources. » Dans cette même optique, Brougère et Bézille (2007) envisagent l'autodidaxie comme « une pratique sociale d'apprentissage efficace se développant à côté des institutions ayant vocation à former, et cultivant sa logique de développement propre indépendamment de ces institutions ». Ces derniers affirment même que :

Chacun vivrait à un moment ou l'autre des « épisodes autodidactiques ». Sont mises en évidence de véritables compétences à l'apprentissage autodidacte orienté vers un projet, par exemple des dispositions à s'accommoder de l'incertain, du mouvant, du hasard, de l'aléa, ou la capacité à se créer un réseau de ressources humaines et matérielles (Tremblay, 1996 & 2003).

Ainsi, ce processus d'autonomisation témoigne d'un réel développement langagier et résulte « d'efforts que l'individu déploie pour apprendre par lui-même », c'est ce que Cosnefroy (2010) définit comme « l'apprentissage autodirigé », en s'appuyant sur les travaux de Carré (1997) et Tremblay (2003). Les apprenants sont donc capables de démarches autodidactes face à l'incident et à l'informel en général. Nous allons ainsi poursuivre cet état de l'art en démontrant que ces démarches découlent de la mise en œuvre de stratégies « *innées* » et/ou « *acquises* ».

1.3.2 - La mise en œuvre de stratégies « *innées* », « *acquises* » et « *de survie* »

« Je n'utilise presque jamais un dictionnaire lorsque je lis/écris sur Facebook. Selon moi, utiliser l'interface avec les 'stratégies de communication du quotidien' habituelles a une meilleure influence sur mes compétences linguistiques. »

(Anonyme, cité dans Sockett, 2012)

Compte tenu du processus d'autonomisation identifié préalablement, nous allons maintenant porter notre attention sur les mécanismes mis en œuvre par l'apprenant autodidacte lors d'agissements informels. De nombreux chercheurs en didactique des langues et en science de l'éducation s'interrogent sur ces mécanismes et démarches réflexives, et pour la plupart de ces chercheurs, il s'agit de processus *cognitifs*, *métacognitifs* et *affectifs* adoptés par l'apprenant informel (Sockett & Kusyk, 2013). Ces différents processus sont à l'origine de la taxonomie des stratégies d'apprentissage développée par O'Malley et Chamot dans les années 1990. Dans leur ouvrage, ces auteurs ont su faire « le lien entre didactique des langues et psychologie cognitive » (Sagnier, 2012, p. 407).

Avant d'aborder cette taxonomie, définissons le concept de « stratégie » en s'appuyant sur les travaux de Jeannot et Chanier (2008), qui considèrent que :

La notion de "stratégie", dans l'apprentissage et dans l'usage d'une langue (Cohen, 1996, 1998, 2003), est utilisée pour caractériser ce que fait un apprenant pour apprendre et ce qu'il fait pour "utiliser" ce qu'il a déjà appris, ou les deux (Cohen, 1996 : 2-3) avec des variations dans son usage d'un chercheur à l'autre. (Jeannot & Chanier, 2008)

Ce sont donc tous les mécanismes, attitudes et actions mis en place par l'apprenant dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue. En ce sens, les stratégies permettent à l'apprenant de construire du sens en procédant par des techniques transférables d'une langue à une autre. Voici, d'après Cyr (cité dans Courtyllon, 2003), un exemple de cheminement stratégique :

L'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser. (Cyr, cité dans Courtyllon, 2003)

L'apprenant possède donc des réflexes pour résoudre un problème de manière autonome. Brougère et Bézille (2007) mentionnent dans leurs travaux *la pratique du bricolage de Claude Levi-Strauss* qui consiste à « 'bricoler' avec des formes de savoirs différentes, à faire des liens inédits et à mettre en relation des savoirs dispersés » (Brougère & Bézille, 2007). Cette pratique résume aussi bien les comportements stratégiques de l'apprenant et « métaphorise particulièrement bien les arts de faire autodidactes. » Deschryver, qui dans ses recherches s'intéresse plus particulièrement au Web

2.0, adhère également à cette pratique du bricolage et estime qu'il est possible de construire du sens et d'acquérir des compétences en « bricolant, par essai-erreur. » (Deschryver, 2010).

Il existe différents types de stratégies, dont les stratégies innées, les stratégies acquises et les stratégies dites « de survie ». (Field, 2009).

Les stratégies innées sont des outils déjà maîtrisés de l'élève qui n'ont pas été enseignés en contexte formel. Par exemple, pour résoudre une situation, l'apprenant prendra appui sur des situations vécues, il fera appel à des savoirs construits grâce à son expérience, son parcours, ses relations personnelles, etc. Comme le rappellent Eneau et Simonian (2011), « les principales ressources d'apprentissage...proviennent de la situation de travail, des pairs, des collègues, des proches, etc. ». Malgré cela, les élèves ne sont pas toujours en mesure de recourir à ce type de stratégies.

Ensuite, les stratégies acquises, ce sont des stratégies travaillées en contexte formel avec l'aide d'un enseignant. Par exemple, comme l'indique Sockett (2012), il peut s'agir : « de l'inférence à partir du contexte », « l'association d'un mot à une action » (pour les jeux en ligne), « la paraphrase », etc. Il peut s'agir également de techniques de « mémorisation, imitation, observation et pratique répétitive » (Cristol & Muller, 2013).

Ces deux stratégies répondent à la taxonomie d'O'Malley et Chamot (1990), elles permettent aux apprenants d'installer un processus réflexif, par exemple grâce à des *stratégies cognitives*, *métacognitives* et *affectives* :

- **Les stratégies métacognitives** font référence aux moyens par lesquels les apprenants organisent, suivent et évaluent leur apprentissage (Flowerdew & Miller, 2010). D'après ces chercheurs, cela inclut des activités mentales telles que la planification, l'anticipation, l'auto-évaluation, l'adaptation de son apprentissage en fonction des besoins, etc. Ces stratégies consistent à réfléchir sur la manière dont on apprend.
- **Les stratégies cognitives**, quant à elles, font référence aux processus que les apprenants utilisent pour acquérir la langue (Flowerdew & Miller, 2010). D'après ces derniers, ces processus concernent la manière dont les apprenants traitent et organisent les informations qu'ils reçoivent. Par exemple, en faisant des inférences, en utilisant la connaissance de la grammaire pour accéder au sens, en établissant des liens, en effectuant des images mentales, en formulant des suppositions ou des hypothèses, etc.
- Pour finir, **les stratégies affectives**, font référence à la façon dont les apprenants sollicitent l'aide d'autrui pour améliorer leur apprentissage (Flowerdew & Miller, 2010). Selon ces chercheurs, ces

stratégies visent à encourager les interactions entre les apprenants, les enseignants et les espaces d'apprentissage.

Enfin, les stratégies dites « de survie », qui englobent également des aspects cognitifs, métacognitifs et affectifs, font référence aux méthodes que les apprenants utilisent pour communiquer dans la langue malgré des connaissances limitées (Field, 2009). Le recours à ces stratégies émerge souvent en réponse à des besoins spécifiques, de l'apprenant ou de l'expert. Dans le contexte d'un apprenant découvrant une nouvelle langue, ces stratégies sont souvent utilisées pour se débrouiller et s'exprimer dans des situations quotidiennes, avant d'atteindre un niveau plus avancé. Ces stratégies de survie s'apparentent à une autre taxonomie, « *Reactive and Proactive strategies* », développée par divers chercheurs, tels que Corder (1993), Faerch & Kasper (1983), Dörnyei & Scott (1997) et Field (2009). Cette taxonomie comporte des *stratégies réactives*, divisées en trois catégories, les stratégies d'*évitement*, de *réussite* et de *remédiation* :

- **Les stratégies d'évitement** sont utilisées pour contourner le problème de communication et poursuivre avec les informations disponibles. Afin d'éviter ce problème de communication, l'apprenant ou l'expert a la possibilité soit d'abandonner le message et de le considérer comme peu fiable, soit d'opter pour une généralisation en acceptant le message tout en restant conscient des lacunes (Field, 2009).
- Concernant les **stratégies de réussite**, elles sont utilisées pour tenter de résoudre des problèmes de communication et construire du sens à partir d'informations connues. Le recours à ces stratégies invite l'apprenant ou l'expert à faire des hypothèses, à traduire, à identifier des mots-clés, à se concentrer sur l'intonation ou à accepter des éléments approximatifs dans le but d'accéder au sens (Field, 2009).
- **Les stratégies de remédiation**, quant à elles, mettent l'accent sur le recours à une aide ou à des éclaircissements. Par l'usage de ces stratégies, l'apprenant ou l'expert choisira de mettre en avant ce qu'ils ne comprennent pas, que ce soit en demandant une reformulation ou des précisions. Afin d'éviter de rester dans une impasse, ils opteront pour de la répétition, pour de la clarification, voire même pour de la confirmation (Field, 2009). Il est également important de noter que, selon Field, le recours à la L1 est également une stratégie de remédiation.

De plus, cette taxonomie comporte également des *stratégies pro-actives*, qui permettent à l'apprenant d'anticiper afin d'éviter un certain nombre de problèmes et de faciliter sa compréhension.

Lors de l'enseignement de stratégies, en contexte formel, lier les stratégies de réception (taxonomie d'O'Malley et Chamot) et les stratégies communicatives (taxonomie de Field) serait

bénéfique pour l'apprenant, afin que ce dernier puisse choisir sa propre stratégie en fonction de son besoin. Cette approche par stratégies aurait pour but :

D'associer des problèmes à des solutions (stratégies), d'exposer [les apprenants] à une gamme de stratégies plutôt qu'à des stratégies individuelles, et leur offrir des occasions de choisir la stratégie la plus appropriée, ou un groupe de stratégies, pour la tâche à accomplir (Graham, 2008).

En environnement informel, les apprenants auront donc en mémoire cette banque de stratégies et pourront par la suite résoudre la situation de communication ou de réception de manière individuelle et autonome.

Pour finir, ces stratégies sont utiles aux apprenants de langues étrangères, surtout lorsqu'ils sont face à des situations de communication réelles. Des situations où ils ne maîtrisent pas encore totalement la langue cible. En utilisant ces stratégies, les apprenants pourraient surmonter les obstacles de communication et ainsi continuer à progresser dans leur apprentissage.

1.3.3 - L'enseignement de stratégies explicites contribuant à l'acte autodidactique

« Nous devons dire aux élèves où nous allons et par quelles stratégies atteindre ces objectifs. »

(Staquet, 2019, p. 30)

Comme mentionné dans la précédente sous-partie, les apprenants utilisent des stratégies pour accéder au sens. Certaines de ces stratégies ont été abordées de manière implicite ou explicite. D'après Gauthier et al. (2007), l'enseignement explicite préconise « la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées » (Gauthier et al., 2007, p. 2). Alors que l'implicite, par son aspect invisible et non-conscient, relève plutôt de la découverte et du tacite. Pour Gauthier et al., « les élèves à qui on ne donne pas la possibilité de prendre conscience de ce qu'ils apprennent conservent généralement l'impression de n'avoir rien appris. » (2007, p. 5). En revanche, les approches explicites semblent insister sur ce degré de conscience des apprentissages. D'après Liquète et Maury (2007), il semblerait que cet enseignement soit nécessaire pour que les apprenants deviennent autonomes dans leurs apprentissages. En enseignant des stratégies de manière explicite, les apprenants pourront être capables de démarches autonomes et pourront certainement déterminer leurs propres objectifs d'apprentissage et identifier les méthodes qui leur conviennent le mieux. Cela

pourrait renforcer leur confiance et leur motivation tout en développant leur capacité à résoudre des obstacles linguistiques. Enseigner des stratégies de manière explicite en didactique des langues pourrait donc favoriser l'autonomie des apprenants, les préparant ainsi à s'engager activement dans leur parcours d'apprentissage linguistique de manière réfléchie et efficace (Liquète & Maury, 2007).

Staquet (2019, p. 29) mentionne que « les jeunes adolescents demandent à comprendre et à être informés explicitement des situations pédagogiques dans lesquelles ils vont être plongés. » Ce dernier recommande donc de les impliquer dans la planification, en leur expliquant les objectifs, les méthodes et les stratégies à mettre en œuvre. Cette approche favorise non seulement leur motivation, leur engagement et leur développement en tant qu'apprenants autonomes/autodidactes, mais elle renforce également la relation enseignant-élève (Staquet, 2019, p. 30). En procédant ainsi, l'enseignant adopte « un rôle de soutien et d'accompagnement afin de permettre à l'élève d'acquérir et de s'approprier des compétences (méthode de travail, mémorisation, comparaisons d'informations, renseignements sur un sujet, etc.) » (Liquète & Maury, 2007, p. 116). Afin d'encourager l'autonomie des élèves en didactique des langues, il semble important que l'enseignant assume ce rôle de soutien et enseigne des stratégies pour que les élèves deviennent des apprenants capables de démarches auto-dirigées. Par exemple, développer des compétences métacognitives, comme mentionné précédemment, pourrait les faire réfléchir sur leurs propres apprentissages. C'est ce que Liquète et Maury (2007, p. 116) suggèrent dans leur ouvrage, où ils abordent les pratiques métacognitives transférables. En enseignant constamment ces stratégies, on peut donc penser que les élèves pourraient devenir des apprenants autonomes capables de s'adapter à différents contextes et de continuer à progresser même après avoir quitté l'environnement de la classe, c'est-à-dire dans des contextes informels (Liquète & Maury, 2007). Dans cette même optique, Gauthier et al. (2007) optent pour « l'enseignement explicite », où les stratégies mises en exergue « passe[nt] par les actions de *dire*, de *montrer*, de *guider* » :

Dire, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon. *Dire*, aussi au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin. *Montrer*, au sens de rendre la demande explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. *Guider*, au sens de chercher à ce que les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique et de leur fournir une rétroaction appropriée afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit. (Gauthier & al., 2007)

Privilégier l'enseignement explicite implique donc de fournir des explications claires et détaillées sur les stratégies d'apprentissage. Cela permet aux élèves d'acquérir une compréhension profonde, d'éviter des erreurs persistantes et de favoriser leur autonomie.

En somme, l'approche explicite renforce cette autonomie en fournissant des explications claires. Cette approche ainsi que l'enseignement de stratégies représentent donc une base solide et préparent les élèves à réussir et à survivre dans des situations de la vie réelle.

En résumé, cet état de l'art a exploré les domaines d'apprentissage formel, informel et non-formel, en mettant en évidence leurs interactions et nuances. Nous avons vu que les frontières entre ces domaines étaient fluides et que les espaces d'apprentissage informel, notamment en ligne, ont transformé nos interactions avec la langue cible. Le rôle de l'enseignant, quant à lui, évolue vers celui d'un guide pour promouvoir l'autonomie, la réflexion et l'autodidaxie. L'enseignement de stratégies, pour finir, alliant méthodes explicites et opportunités informelles semble être une piste afin de former des apprenants confiants et compétents dans un monde multilingue en constante évolution.

Pour finir, toutes mes lectures m'ont permis de m'interroger sur cette définition de « stratégies ». En effet, on pourrait se demander si les stratégies informelles ne sont pas quand même des stratégies acquises, mais avec beaucoup d'entraînement.

C HAPITRE 2 :

La commande institutionnelle

Ce chapitre se penchera sur la commande institutionnelle en lien avec les pratiques informelles des élèves. Nous allons examiner comment les références institutionnelles traitent ces apprentissages informels. Certains reconnaissent ces pratiques, tandis que d'autres peuvent les omettre. Notre analyse portera également sur les recommandations émises par ces références institutionnelles. Comment devons-nous réagir face à ces pratiques et quelles actions sont préconisées par ces instances pour mieux reconnaître ces aspects informels dans l'éducation ?

2.1 - L'informel dans les références supranationales : il y a-t-il une reconnaissance ?

2.1.1 - Dans le CERCL

Pour commencer, nous allons focaliser notre attention sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CERCL), publié en 2001, qui fournit « une base commune » dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation d'une langue étrangère (Conseil de l'Europe, 2001). Ce *Cadre de référence* détaille ce que les apprenants d'une langue doivent acquérir pour l'utiliser à des fins de communication. Le *CECRL* établit également des niveaux de compétences, allant de A1 à C2, conçus pour évaluer la progression de l'apprenant à chaque étape ou tout au long de sa vie. (Conseil de l'Europe, 2001).

Voyons à présent si, au sein de *Cadre*, l'apprentissage informel est inclus. Après une lecture attentive de cet outil de référence, je constate que l'apprentissage informel n'est pas explicitement

mentionné, mais il est sous-entendu par des termes tels que « apprentissage autonome », « apprentissage auto-dirigé », « apprentissage à l'autonomie », « apprentissage sur le tas », « apprentissage tout au long de la vie », « auto-apprentissage », « immersion », ou encore « savoir-apprendre » (Conseil de l'Europe, 2001). Ces diverses expressions expriment la nature informelle de l'apprentissage. De plus, elles insistent sur le degré d'autonomie de l'utilisateur de la langue.

De plus, dans l'une des sous-parties du *CERCL* intitulée « Qu'est-ce que les apprenants doivent apprendre ou acquérir ? », il est indiqué que « l'on peut faire l'hypothèse que l'essentiel de ce que l'on met sous 'connaissance du monde' relève d'un savoir antérieur, déjà présent dans la compétence générale de l'apprenant du fait de son expérience de la vie... ». Cette mention de « savoirs antérieurs » laisse prétendre que les apprenants ne sont pas vierges de connaissances, mais possèdent des savoirs développés à partir d'expériences informelles (Conseil de l'Europe, 2001, p. 104). Cette reconnaissance implicite de l'apprentissage informel est renforcée lorsque le *CERCL* aborde la place du curriculum scolaire de l'apprenant :

Admettre l'idée que le curriculum éducationnel ne commence ni ne finit ni ne se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation: par l'expérience et l'éducation familiales, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi par la lecture et la relation aux médias. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 133)

Le CECRL reconnaît ainsi la diversité du parcours éducatif des élèves. Dans cette perspective, l'apprenant façonne et enrichit ses connaissances à travers une variété de contextes et de situations. Non uniquement au sein des murs de l'école. Comme le mentionne ce Cadre, le voyage, la lecture et les médias sont des points de contact avec une langue étrangère et font partie intégrante de son processus d'apprentissage.

2.1.2 - Dans le Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs

Si l'on considère le *Volume complémentaire* de 2018, qui est conçu comme « un complément du *CECRL* de 2001 », celui-ci met encore davantage en avant l'aspect informel grâce aux nouveaux descripteurs (Conseil de l'Europe, 2018, p. 23). En effet, « les descripteurs mettent l'accent sur les compétences langagières, pensant à ce qu'un utilisateur/apprenant peut produire dans des situations

informelles et quotidiennes. » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 110). Au sein de ces descripteurs, diverses situations informelles sont présentées, incluant des échanges sur les réseaux sociaux, l'établissement de contact avec des amis lointains, la transmission d'informations au travers de lettres, et bien d'autres encore. Ces scénarios appartiennent au cadre personnel et mettent en lumière des activités/tâches authentiques et proches de la vie réelle. En se rapprochant au maximum de l'informel, ces scénarios visent à renforcer les compétences des apprenants, les préparant ainsi à exceller dans ces situations réelles de la vie.

Cette mise en exergue de l'authentique, de la réalité, des situations réelles est renforcée lorsque cet ouvrage du Conseil de l'Europe mentionne la perspective actionnelle du CECR. Cette approche, qui considère l'apprenant comme acteur social, consiste en la « conception de programmes et de cours fondés sur des besoins de communication du monde réel, organisés autour de tâches de la vie réelle à l'aide de descripteurs 'Je peux (faire)' qui représentent des objectifs pour l'apprenant ». (Conseil de l'Europe, 2018, p. 26). Par la mise en œuvre de cette démarche actionnelle, le Conseil de l'Europe insiste sur l'importance du social et du quotidien de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Il s'agit désormais « d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue (en tant qu'objet d'apprentissage). » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 27).

Dans ce *Volume complémentaire*, bien que le terme « l'apprentissage informel » ne soit pas explicitement défini, les auteurs semblent donner aux enseignants des outils pour enseigner la langue afin que cela réponde à un réel besoin. Les scénarios indiqués dans les descripteurs, l'accent sur l'authentique, la perspective actionnelle et l'importance du contexte social sont des éléments qui englobent la nature informelle des apprentissages. Tout comme le CECRL, cet outil de référence semble sous-entendre que l'enseignant de langue étrangère prépare les apprenants aux situations non seulement formelles, mais aussi informelles de la vie quotidienne.

2.2 - L'informel dans les références nationales : il y a-t-il une reconnaissance ?

Notre analyse se poursuit désormais avec les références institutionnelles nationales. Que dit le *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* et que préconisent les *programmes officiels* des différents cycles face à l'émergence des pratiques informelles ?

2.2.1 - Dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture

Le domaine 2 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCC), intitulé « Les méthodes et outils pour apprendre », a pour objectif de « permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leur étude et, par la suite, se former tout au long de la vie. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 4). Les élèves semblent donc être préparés, dès l'enfance et dans toutes les disciplines, à l'informel. L'enseignement formel fournit donc aux apprenants les compétences pour réussir dans leur vie quotidienne. En particulier lorsqu'ils communiquent dans la langue cible. Ainsi, en mettant l'accent sur le fait de communiquer, de comprendre et de s'exprimer en contexte informel, cet objectif vise à renforcer leurs compétences langagières et à favoriser leur autonomie.

Cette approche trouve écho dans l'une des priorités du socle commun. En effet, l'un des piliers de ce socle consiste à « donner aux élèves les moyens de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 2).

Pour conclure, le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture considère que l'apprentissage est constant et ne se limite pas aux murs de l'école. En ce sens, le socle reconnaît ainsi pleinement l'environnement informel comme porteur d'apprentissage.

2.2.2 - Dans les programmes officiels

Dans les *programmes officiels du cycle 3 et 4*, l'informel n'est pas explicitement mentionné, mais de manière implicite, cet apprentissage paraît être encouragé. Ces programmes favorisent « les activités extra-scolaires » des apprenants en tant que « lieux de construction de la compétence sociale » (Eduscol, 2016, p. 8). Cette intégration de l'informel dans l'éducation formelle est

renforcée par une approche axée sur l'authentique, qui inclut des éléments tels que « des peintures de la vie quotidienne », « des photographies ou des vidéos de la vie quotidienne, etc. » (Eduscol, 2016, p. 8).

En outre, les programmes officiels des cycles 3 et 4 mettent à disposition une variété de ressources, notamment des chansons, des œuvres littéraires, des jeux de société en ligne, des films et/ou des dessins animés, des comptines, des contes, des légendes, etc. (Eduscol, 2016). Ces ressources reflètent les loisirs que ces derniers peuvent rencontrer dans des contextes informels.

Dans les programmes de langues vivantes de seconde, première et terminale, la place de l'informel est encore plus présente. Les ressources encouragent une exposition prolongée aux langues étrangères en dehors du cadre formel. De plus, elles attirent l'attention sur l'utilisation de documents authentiques variés. Les outils numériques sont également mis en avant, car ils « élargissent les possibilités de pratiquer la langue, tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019).

Les programmes officiels soulignent également l'importance de consacrer du temps aux langues étrangères en dehors de l'école. Voici les recommandations concernant l'organisation de l'enseignement :

L'enseignement des langues vivantes doit permettre aux élèves de s'inscrire dans une dynamique d'ensemble. Ils sont incités à augmenter leur temps d'exposition à la langue en dehors des heures de classe : visionnage de films, séries documentaires, radio (via internet), sources diverses en version originale grâce aux outils nomades (smartphones, tablettes).

[...]

En parallèle, l'enseignant encourage la lecture suivie en dehors de la classe en veillant à la valoriser par des activités orales telles que café littéraire, atelier théâtre, booktube, webradio, concours d'éloquence, lectures expressives... (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019).

En effet, la lecture favorise l'interaction avec des textes réels, le visionnage en VO offre une exposition vivante à la langue parlée, tandis que les jeux vidéo offrent des opportunités interactives d'apprentissage. En encourageant et en promouvant ces activités informelles, les institutions éducatives offrent aux apprenants des opportunités variées et stimulantes de s'immerger dans la langue cible. De plus, ces programmes insistent sur le fait d'accroître la durée consacrée à ces loisirs. En conséquence, accorder davantage de temps à ces pratiques permettrait aux élèves d'avoir une meilleure maîtrise et une confiance dans l'utilisation de la langue.

Éducol met également à disposition des fiches thématiques élaborées pour les enseignants, dans le but d'enseigner des stratégies de compréhension orale/écrite. Ces fiches thématiques offrent des pistes de travail en classe. De plus, elles proposent des stratégies utilisables dans un contexte informel. En effet, d'après le programme de langues vivantes de première et de terminale générales et technologiques (Bulletin Officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019) :

La progression de l'élève passe par l'acquisition de stratégies de compréhension telles que la formulation d'hypothèses (en lien avec la situation de communication et/ou la typologie des documents), le repérage d'indices (linguistiques ou non), l'identification, l'inférence (confrontation d'indices), l'interprétation, etc. (Bulletin Officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019).

Entraîner les élèves de cette manière et leur proposer diverses stratégies transférables pourraient sûrement prolonger l'exposition à la langue en dehors de la classe. Ces derniers pourront, par la suite, être capables de décoder des informations, de communiquer oralement ou par écrit dans la langue, de gérer des conversations informelles, etc.

D'après le Ministère de l'Éducation Nationale (2020), les nouveaux programmes du tronc commun mettent l'accent sur « un développement progressif de l'autonomie de l'élève, notamment par l'acquisition de stratégies ». Ces outils stratégiques permettraient donc aux élèves de devenir plus autonomes dans la langue. Cette potentielle indépendance pourrait s'étendre en contexte informel, dans des situations réelles de la vie quotidienne, où les apprenants utiliseront les mécanismes stratégiques travaillés en classe pour se débrouiller et survivre en utilisant la langue cible. Aussi, le Bulletin Officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 stipule que :

C'est en progressant dans la compréhension de mécanismes de la langue, que l'élève devient de plus en plus autonome. À partir des documents abordés en cours, l'élève est conduit à découvrir les règles d'usage de la langue, à identifier les points de syntaxe ou de morphologie constitutifs du document, afin de se les approprier pour ses propres besoins. (Bulletin Officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019)

En somme, bien que les programmes officiels ne mettent pas explicitement en avant l'informel, il est évident que ces ressources tiennent compte des savoirs informels des apprenants et soutiennent activement ces pratiques. Cette reconnaissance implicite de l'informel est accentuée par des pistes de travail proposées aux enseignants préconisant un enseignement guidé par des stratégies transférables. En mettant l'accent sur le développement de stratégies, il est probable que nous aidions nos élèves à créer des mécanismes utilisables en contexte informel.

En résumé, dans ce chapitre, nous avons constaté qu'il y avait une réelle reconnaissance des activités informelles des apprenants dans le domaine éducatif. Le curriculum de l'élève, ses loisirs, ses pratiques hors classe sont donc pris en compte au sein du cadre institutionnel. Ainsi, les références institutionnelles supranationales et nationales établissent des recommandations, qui touchent à la fois les pratiques pédagogiques (l'enseignement de stratégies) et les comportements des élèves (une exposition prolongée à la langue en dehors de la classe).

CHAPITRE 3 :

La méthodologie de la recherche

Après avoir mis en exergue le statut de l'environnement informel dans notre état de l'art et après avoir découvert une certaine reconnaissance de ce type d'apprentissage dans la commande institutionnelle, concentrons-nous désormais sur le type de recherche que je propose dans le cadre de ce mémoire, ainsi que les motivations qui sous-entendent cette démarche.

3.1 - Problématisation et hypothèses

3.1.1 - Identification du problème

La thématique de cette recherche est fondée sur un constat à partir de mon parcours personnel en tant qu'apprenant. Je pense que mes loisirs, comme le visionnage de films et de séries en anglais, ont suscité en moi une certaine aisance dans la langue cible. Ces divertissements ont très vraisemblablement contribué à des progrès dont je n'avais pas pleinement conscience. Cette absence de conscience intentionnelle n'a fait qu'accroître cette barrière entre l'informel et le formel dans mon processus d'apprentissage. Il a donc été difficile, pour ma part, d'effectuer des transferts entre ces deux environnements. En tant qu'enseignant stagiaire, j'ai pu remarquer que de nombreux élèves semblent se trouver dans la même situation. Ils ne sont pas forcément conscients des progrès qu'ils font dans la langue et de la potentielle autonomie qui peut en résulter, grâce aux pratiques informelles qui les entourent. Le degré de conscience des apprenants face à ces pratiques représente

donc un défi majeur. Il s'agit ici de comprendre comment les connaissances informelles peuvent être intégrées dans un environnement formel afin de rendre ces apprentissages conscients et ainsi travailler l'éventuelle autonomie des apprenants.

3.1.2 - Question de recherche et hypothèses

Dans cette optique, la question centrale que l'on peut se poser est la suivante : Comment, dans notre enseignement, pouvons-nous tenir compte de l'informel afin de développer le sentiment d'autonomie langagière des apprenants ?

À l'issue de mes lectures, de mes recherches ainsi que de mes observations en tant qu'enseignant stagiaire, je me suis rendu compte que certains élèves faisaient inconsciemment des liens entre leurs savoirs informels et leurs savoirs formels. En classe d'anglais au collège, j'ai pu observer les postures et les interventions des élèves et certains d'entre eux se sont montrés particulièrement attentifs lorsque l'enseignant proposait des « supports informels », comme des chansons, ou des extraits de films, etc. De manière inconsciente et spontanée, j'ai pu noter que certains élèves exprimaient leurs points de vue face à ces supports. Comme, par exemple, une élève qui avait pris la parole avec enthousiasme en disant : « *It's a song...like...like in American series !* », lorsque l'enseignant avait proposé une chanson anglaise à l'étude. Cette réflexion m'a interpellé et j'en ai donc déduit que cette élève a su faire un lien entre une de ses activités informelles et un support à l'étude en contexte formel. Ce type de posture réflexive de la part des apprenants laisse sous-entendre l'émergence de « processus réflexifs » et de « processus d'autonomisation » s'appuyant sur l'expérience informelle, comme mentionné dans notre état de l'art. (Eneau & Simonian, 2011). Ces deux processus sont au cœur de ma recherche et servent de points d'appui à mes hypothèses de travail.

Le « processus d'autonomisation » sous-entend que l'apprenant développerait une autonomie progressive dans un environnement informel et que cette autonomie laisserait place à un usage de stratégies. Cela conduit à ma première hypothèse, suggérant que l'apprentissage informel rendrait les élèves plus autonomes, en leur permettant de développer des stratégies mises en œuvre à l'occasion d'activités quotidiennes.

Le « processus réflexif » laisse paraître qu'une réelle démarche réflexive est entreprise par l'apprenant autodidacte et démontre qu'il adopterait différents types de stratégies pour accéder au

sens, comme des stratégies d'*évitement*, de *réussite* ou de *remédiation*. Ces stratégies, considérées comme des « remèdes pour survivre » d'après Field, permettent d'avancer ma deuxième hypothèse, selon laquelle ces stratégies semblent être principalement des stratégies communicatives de survie. Elles aident les apprenants à naviguer efficacement dans des contextes informels et à établir des liens avec différentes approches, afin de « survivre » dans des environnements informels distincts du cadre scolaire. (Field, 2009).

3.2 - Enquête préliminaire : les questionnaires

J'ai effectué une enquête préliminaire auprès d'élèves et d'enseignants du second degré. Cette enquête, à visée exploratoire, nous permet de mieux comprendre les relations qu'entretiennent les élèves et les enseignants d'anglais face aux pratiques informelles. J'ai donc mis en œuvre deux questionnaires qui m'ont permis de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives. J'ai choisi cet outil de récolte, car comme le souligne Claude (2021), il est rapide et permet une étude statistique immédiate. En revanche, je suis conscient que ces données sont à regarder avec recul, car elles expriment l'opinion d'un groupe et ne peuvent être généralisées.

3.2.1 - Le terrain d'étude : contexte, public interrogé

Questionnaire élève :

Le questionnaire élève, que vous trouverez en annexe A, a été proposé à 20 élèves du lycée général et technologique de Bellepierre, situé à Saint-Denis. J'ai choisi de proposer ce questionnaire à des lycéens, car ils donnent l'impression d'être plus adeptes de pratiques informelles, que les collégiens, par exemple. En effet, leur présence sur les réseaux sociaux leur accès autonome à Internet, et le fait qu'ils possèdent des appareils numériques pourraient indiquer qu'ils possèdent des pratiques informelles plus larges. Ce questionnaire a été distribué de manière aléatoire, couvrant ainsi des élèves de la seconde à la classe de terminale. Cette distribution aléatoire a permis la contribution de 5 élèves de seconde, 5 élèves de terminale et 10 élèves de première. Les résultats des onze questions, majoritairement fermées, m'ont permis de récolter des informations sur les pratiques informelles de

ces adolescents, sur le temps qu'ils consacrent à ces pratiques, et sur l'impact que cela peut avoir en cours de langue.

Questionnaire enseignant :

J'ai envoyé le questionnaire enseignant (annexe B) à 16 enseignants d'anglais. Ces enseignants ont également agi en tant que tuteurs dans le secondaire, au cours de l'année scolaire 2022/2023 (au collège ou au lycée). J'ai obtenu 10 réponses. Cela m'a permis de récolter plusieurs avis à propos de l'informel et de son intégration ou non-intégration en classe d'anglais. Ce questionnaire comporte quatre questions fermées et cinq questions ouvertes. Ces témoignages ont été d'une grande aide dans la réalisation de ce mémoire.

3.2.2 - Présentation des résultats

Questionnaire élève : Pour cette première enquête exploratoire, six questions ont retenu mon attention, car elles font écho à mes hypothèses de travail et aux expérimentations prévues. Toutefois, la totalité des résultats se trouve en annexe C.

- Question 2 : *Es-tu en contact avec l'anglais en dehors des cours ?*

À cette question, 95% des élèves interrogés répondent que « oui », ils sont en contact avec l'anglais en dehors des cours. Cela représente 19 élèves. En revanche, une seule personne stipule que « non » (5%).

- Question 3 : *Si oui, dans quelles situations ?*

Cette question, qui reprend celle précédemment citée, proposait diverses situations dans lesquelles les apprenants pourraient être exposés à la langue cible. Pour la majorité des lycéens interrogés, c'est lorsqu'ils écoutent de la musique anglaise (89,5%). Le visionnage de films et de séries en anglais arrive en deuxième position (68,4%), puis l'usage des réseaux sociaux (57,9%) en troisième position, suivi par le recours aux applications (36,8%). Les pratiques de l'anglais via des conversations avec des proches (31,6%), via les jeux vidéo (26,3%), et via la lecture de livres en anglais (1 seule personne), ne représentent qu'une minorité de l'échantillon.

- Question 4 : *Combien de temps par semaine consacres-tu aux loisirs mentionnés ci-dessus ?*

D'après les réponses obtenues à cette question, les apprenants semblent consacrer 3 à 6 heures de leur temps à ces loisirs par semaine (52,6%).

Certains d'entre eux dédient moins de deux heures à ces passe-temps (31,6%), tandis qu'une minorité y consacre plus de 7 heures (15,8%).

- Question 5 : *Apprends-tu des mots/expressions/nouvelles informations en anglais grâce à ces loisirs ?*

94,7% des élèves interrogés déclarent apprendre des éléments nouveaux grâce à ces pratiques, comparé à 5,3% qui ont affirmé que non.

- Question 6 : *Si oui, réutilises-tu ces mots/expressions/informations en classe d'anglais ?*

En lien avec la question précédente, 77,8% de ceux ayant répondu positivement ont indiqué réutiliser ces éléments en contexte formel. En revanche, 22,2% ont rencontré des difficultés.

- Question 7 : *Penses-tu qu'il est possible d'apprendre l'anglais grâce aux réseaux sociaux, jeux vidéo, films/séries, musique, etc. ?*

L'ensemble des lycéens interrogés a affirmé à 100% que ces pratiques informelles contribuent à l'apprentissage de l'anglais.

Questionnaire enseignant : Pour cette deuxième enquête exploratoire, cette fois-ci auprès d'enseignants du second degré, six questions ont retenu mon attention, car elles évoquent certains éléments de mes hypothèses de travail. De plus, elles font écho aux expérimentations envisagées.

Certains enseignants interrogés partagent le même point de vue, qu'il soit positif ou négatif. Ainsi, quatre témoignages d'enseignants ont été mentionnés ci-dessous. Ils représentent les avis généraux du public interrogé. Nous identifierons ces quatre enseignants comme les enseignants A, B, C et D. Toutefois, les 10 témoignages, dans leur globalité, sont disponibles en annexe D.

- Question 3 : *Pensez-vous que les élèves apprennent l'anglais de manière informelle par le biais de contenus numériques (films, séries, musiques, jeux vidéo, etc.) ? Quelle est votre position sur la question ?*

Enseignant A	« Tout dépend de l'élève. Certains sont curieux et vont l'utiliser soit en regardant des films ou séries en VO ou lors des jeux vidéos. Quelques élèves lisent même des livres en anglais! »
Enseignant B	« Je constate qu'en dépit de la présence de l'anglais dans leur environnement quotidien, cela n'a pas systématiquement un impact sur leur apprentissage. Certains ne font pas le lien entre la présence de l'anglais dans leur quotidien et l'apprentissage de cette langue. »
Enseignant C	« Oui, avant c'était via les chansons mais depuis 2/3 ans je trouve qu'ils acquièrent beaucoup de lexique par les jeux vidéo. »
Enseignant D	« Oui, et cela se traduit en classe par un accent plus authentique pour les élèves qui ont l'habitude de regarder des séries en VO, et par un vocabulaire plus élargi. Il appartient à l'enseignant de corriger certains contresens ou de contextualiser leurs apprentissages. »

- Question 4 : *Prenez-vous ces pratiques en compte lorsque vous élaborez vos séquences ?*

À cette question, 60% des enseignants ont exprimé une réponse affirmative, tandis que 40% ont affirmé que non.

- Question 5 : *Si oui, comment les intégrez-vous dans votre enseignement ? Si non, pourquoi ne pas les intégrer dans votre enseignement ?*

Enseignant A	« Oui, je mets souvent ces documents sur l'ENT dans ma banque de ressources. Les élèves les visionnent librement si ils veulent aller un peu plus loin dans séquence. »
Enseignant B	« Non, une classe est hétérogène ; en tant qu'enseignante, je dois prendre en compte ce facteur non négligeable »
Enseignant C	« Non, ils ne font pas le lien et souvent lorsque j'en parle cela n'est pas évident pour eux. Je vais plutôt faire appel à leurs connaissances acquises au cours de leurs années au collège ou au primaire.»
Enseignant D	« Oui, j'essaie de faire du lien, de dégager parfois du culturel des contenus auxquels les élèves sont exposés sur des réseaux tels que Instagram, TikTok,... Un lieu, une chanson revenue à la mode, une routine quotidienne,... C'est aussi les aider à exercer un regard critique vis-à-vis de ces plateformes sans se satisfaire du tout-venant »

- Question 6 : *Croyez-vous que l'utilisation en classe de ressources informelles (accessibles par les élèves) pourrait faciliter la progression de la langue ?*

Enseignant A	« Oui, dans la mesure où ils correspondent à des centres d'intérêt importants pour les élèves »
Enseignant B	« Oui, mais cela me semble difficile à mettre en oeuvre. »
Enseignant C	« Oui, cela pourrait les motiver davantage et contextualiser leurs apprentissages en les ancrant dans un univers qui leur est plus familier. »
Enseignant D	« Oui, je suis persuadée que d'exploiter des ressources qui suscitent l'intérêt des apprenants permet encore une fois, de provoquer l'intérêt de la langue à court terme et une progression dans au moins une activité langagière à long terme. »

- Question 7 : *Pensez-vous que les activités informelles puissent développer l'autonomie langagière des apprenants ?*

Enseignant A	« Sans aucun doute. Dans notre lycée nous avons des élèves qui n'ont jamais quitté le département et qui parle un anglais impeccable grâce aux séries et aux vidéos sur YouTube.»
Enseignant B	« Une autonomie partielle si je me fie à l'intérêt de mes élèves et aux ressources auxquelles ils sont exposés. Une autonomie en terme de lexique et de compréhension, c'est indéniable. En terme d'expression sous toutes ses formes, je suis un peu plus dubitative. »
Enseignant C	« Oui, dans la mesure où les élèves sont contraints de s'exprimer en anglais (jeux vidéo) pour communiquer avec leurs pairs »
Enseignant D	« Oui, car ils doivent élucider le sens de ce qu'ils ne comprennent pas par leurs propres moyens (inférence plus développée, recherche avec des outils numériques, émissions d'hypothèses et vérifications) »

- Question 8 : *Pensez-vous que les élèves en contact avec l'anglais de manière informelle participent plus et/ou sont plus à l'aise en classe ?*

En ce qui concerne cette question, 60% des enseignants d'anglais ont donné une réponse positive, alors que 40% ont donné une réponse négative.

3.2.3 - Analyses des premières données récoltées

Comme l'attestent les résultats de cette enquête exploratoire, les activités informelles sont présentes dans la vie quotidienne des apprenants (95% des élèves interrogés) et certains enseignants le remarquent chez leurs élèves. Cela se traduit notamment par « un accent plus authentique », comme le souligne l'enseignant D, ou par l'acquisition d'un bagage lexical, comme le mentionne l'enseignant C. Ces facilités observées par les enseignants du second degré ont été visibles depuis l'essor des contenus en ligne, avec par exemple les séries disponibles en VO, les sous-titres disponibles surtout en langue originale, les chansons et même les jeux vidéo. Certains élèves semblent donc apprendre ou plutôt retenir énormément de choses de par leur exposition à l'anglais lu ou entendu. Cela pourrait se confirmer par les dires des élèves interrogés qui confirment unanimement que cette exposition est synonyme d'apprentissage.

En revanche, l'exposition à une langue étrangère en contexte informel est différente d'un apprenant à un autre. Certains préféreront l'écoute de musiques anglophones (89,5%), d'autres l'usage des réseaux sociaux (57,9%), et quelques-uns la pratique des jeux vidéo (26,3%). D'après les

enseignants interrogés, cela dépend grandement du degré de curiosité de l'élève. Certains apprenants seront donc plus confiants dans une activité langagière que dans une autre. Cela pourrait être dû aux heures consacrées à l'activité informelle, car certains privilégient plus de sept heures (15,8%) à ces pratiques, tandis que d'autres moins de deux heures (31,6%).

En dépit de la présence de l'anglais dans leur quotidien, quelques enseignants questionnent le degré de conscience des apprenants. Sont-ils conscients des apprentissages effectués par le biais de ces activités informelles ? D'après certains enseignants, vu que ces pratiques relèvent de leurs passe-temps et de leurs loisirs, il semblerait que cela n'ait aucun impact dans l'apprentissage de la langue. Sur les vingt élèves interrogés, dix-huit d'entre eux contestent l'idée précédente et affirment être dans la capacité d'effectuer des liens entre leurs apprentissages informels et la classe d'anglais.

Cette première enquête a également été une manière de mesurer l'intégration ou la non-intégration de l'informel en classe auprès des enseignants. Je constate maintenant que quelques enseignants tiennent compte des pratiques de leur élève et adaptent leur pratique enseignante par la même occasion. En créant des liens, en dégagant du culturel sur des contenus tendances (musique du moment, etc.), en partant des connaissances des élèves, de leurs erreurs, ces enseignants apportent une plus-value à leur séquence et intègrent l'apprenant dans une démarche réflexive vis-à-vis de ces pratiques informelles. En contrepartie, comme le souligne l'enseignant B, il est difficile de satisfaire tous les élèves, une classe est avant tout hétérogène. En outre, la majorité des enseignants interrogés ont l'air de croire en une « autonomie partielle » des apprenants lors de ces activités informelles. Puisqu'il s'agit pour les apprenants d'être exposés à la langue, de la lire, de l'écouter ou même de la parler en dehors de la classe, ces activités semblent contribuer au développement de leur autonomie. Plusieurs enseignants attestent d'une autonomie lexicale, mais ils sont plus dubitatifs en ce qui concerne l'expression et l'interaction. Même si cette autonomie est d'apparence « partielle », il est indéniable que les élèves confrontés à l'informel utilisent des stratégies pour accéder au sens. Le témoignage de l'enseignant D à ce sujet le certifie, car d'après cet enseignant, « ils doivent élucider le sens de ce qu'ils ne comprennent pas par leurs propres moyens (inférence plus développée, recherche avec des outils numériques, émissions d'hypothèses et vérifications) ».

Ces premières données nous ont permis d'évaluer la présence de l'informel dans le quotidien d'un apprenant et d'un enseignant. Les chiffres et les témoignages à l'étude ont laissé place à de réels questionnements sur les pratiques informelles, sur les éventuelles autonomies des élèves et leurs usages de stratégies pour naviguer dans ce type d'apprentissage. Les résultats de ces questionnaires, avec davantage de détails, sont annexés (Annexes C et D).

3.3 - Mise en œuvre de la recherche

Afin de confirmer ou d'infirmer mes deux hypothèses, j'ai élaboré une recherche à la fois exploratoire, compréhensive et orientée vers l'action. L'objectif était de mieux comprendre le rapport qu'entretiennent les apprenants avec l'informel en classe d'anglais. J'ai effectué deux expérimentations. L'une en contexte formel et l'autre en contexte informel. La première (centrée sur l'hypothèse 1) implique la création d'une séance de discussion à propos de l'informel. En ce qui concerne la deuxième expérimentation (centrée sur l'hypothèse 2) elle permettra l'analyse d'une retransmission d'une communication entre deux personnes ayant participé à une activité informelle (un jeu vidéo).

3.3.1 - Première expérimentation

Pour cette première expérimentation, de manière à conserver les environnements propres au formel et à l'informel, je n'ai pas intégré l'apprentissage informel dans le cadre scolaire. En revanche, j'ai pu mettre en place une séance de discussion autour de ce que l'apprentissage informel peut apporter. Cette séance de discussion a été réalisée avec une classe de 5^e du Collège Robert J. Ardon-Montgaillard à Saint-Denis. J'ai choisi de mettre en place cette expérimentation auprès de collégiens afin d'observer si, dès le plus jeune âge, ces derniers sont en contact avec l'anglais en dehors de l'école.

Conjointement avec ces élèves de 5^e, nous avons donc discuté à propos de l'informel et du fait que l'exposition à l'anglais dans d'autres contextes peut être bénéfique. En utilisant certains outils du *focus group*, les données recueillies se baseront sur l'opinion de ce groupe d'apprenants qui ont échangé sur plusieurs pratiques informelles. En effet, le *focus group* (groupe de discussion) permet « de récolter des informations en faisant émerger des opinions » au sein d'un groupe, et ainsi « mettre en relief des accords et des désaccords » (Claude, 2021). Les données de cette première expérimentation, d'ordre qualitatif, ont par la suite été codées par le biais d'un codage déductif et manuel s'appuyant sur ma première hypothèse de travail. La technique du codage consiste à connecter des mots-clés spécifiques aux réponses des personnes interrogées dans le but de faire des liens entre les différentes réponses et d'en tirer des conclusions (Debret, 2020). Il s'agira, dans un premier temps, d'effectuer un codage ouvert en étiquetant les dires des apprenants, puis un codage

axial en établissant des catégories faisant écho à mon hypothèse de travail. Ce codage permettra l'analyse de neuf productions d'élèves.

3.3.2 - Deuxième expérimentation

La deuxième expérimentation consiste en une *analyse de discours* entre un apprenant et un partenaire anonyme jouant à un jeu vidéo. Cet apprenant est un élève de seconde, il a volontairement accepté d'enregistrer une partie de jeu vidéo. Dans cette optique, cet élève nous donne accès à son quotidien où, lors d'une partie de jeu, il communique avec un joueur en anglais. Cette communication, d'une durée de seize minutes, a été enregistrée par ses soins. Avant d'effectuer l'enregistrement de la partie, l'élève de seconde m'a fait part de ses pratiques informelles. C'est un élève qui est adepte de toutes sortes de jeux vidéo. Ce dernier joue à ces jeux depuis deux ans maintenant et affirme avoir quelques fois effectué des parties en anglais. Par semaine, il estime consacrer environ douze heures à ces pratiques en ligne. La retransmission de leur échange a permis d'extraire certaines données à analyser. En effet, cet échange qui se déroule dans la sphère de la vie quotidienne d'un apprenant nous permet d'examiner ce qui se passe hors des murs de l'école lorsqu'un élève est en contact avec la langue cible. Naturellement, cette communication ne peut être considérée comme un modèle, ni représenter de manière générale les situations auxquelles un élève est confronté lors d'activités informelles. Elle offre simplement une première approche, dans le cadre d'une étude exploratoire, et sert à examiner les stratégies employées par les locuteurs pour accéder au sens. Il s'agit également ici d'une étude qualitative. L'analyse de cet échange a été effectuée à l'aide d'un codage, également déductif et manuel. Ce codage, s'appuyant sur notre deuxième hypothèse, permettra l'analyse de douze fragments de textes issus de cette communication.

Pour conclure la méthodologie de ces deux expérimentations, je suis conscient qu'il pourrait y avoir des différences entre les pratiques effectives et les pratiques déclarées. Ce que les élèves font et déclarent ne sont pas forcément identiques. Il est, à mon sens, important de tenir compte de cela avant l'analyse des productions des élèves.

C HAPITRE 4 :

Les expérimentations

4.1 - Expérimentation 1 : Mise en œuvre d'une séance de discussion informelle

4.1.1 - Le protocole expérimental

La première expérimentation consiste en la mise en œuvre d'une séance de discussion à propos de l'informel. Cette séance de discussion, élaborée avec les 5^e du Collège Robert J. Ardon, s'inscrit dans une séquence qui avait pour thématique « Les réseaux sociaux », réalisée par mes soins. L'axe culturel à l'étude était « École et société » et la tâche finale de fin de projet consistait à convaincre ses parents que l'utilisation des réseaux sociaux avait des avantages et que cela contribuait positivement à son apprentissage.

Par cette expérimentation, j'espérerais pouvoir jauger le degré de conscience des apprenants face aux pratiques informelles et ainsi les conduire à une reconnaissance d'un apprentissage, d'un usage de stratégies et d'une potentielle posture autonome dans leurs loisirs. Mon objectif était donc de favoriser une réflexion, une prise de conscience, un apprentissage au travers d'activités de la vie quotidienne où les apprenants sont en contact avec l'anglais.

La séance expérimentale a été conduite en anglais et les élèves n'ont pas été soumis à une quelconque production évaluée. Les supports proposés au cours de cette séance ont permis de créer un questionnement et d'émettre des hypothèses sur l'apprentissage informel. Dans cette optique, les élèves ont dû puiser dans leur pratique quotidienne, leur environnement, leurs points de contact avec la langue cible, leur quotidien hors du cadre formel afin d'émerger des connaissances latentes.

Cette séance se décompose en trois étapes, *la première étape* consistait à interagir sur les moments où l'on est exposé à l'anglais, afin de se rendre compte des situations dans lesquelles cette exposition se manifeste, hors du cadre formel. Pour cela, les élèves ont créé une carte mentale répondant à la question : « How can you learn English outside of school? ». Ces derniers ont émis des hypothèses et cela a été l'occasion propice pour échanger sur les pratiques informelles de chacun.

Lors de la *seconde étape*, j'ai proposé aux élèves de compléter une biographie d'activités informelles, à l'image d'une biographie langagière. Cela avait pour but de recueillir les activités informelles des élèves et de les rendre conscients des situations auxquelles nous pouvons être exposés à une langue étrangère (Annexe E).

Pour la *troisième étape*, les élèves devaient élaborer une trace écrite en indiquant les points positifs et négatifs (Pros and Cons) des activités informelles les plus courantes, comme : les réseaux sociaux, l'écoute de musiques, les jeux vidéo, les films et séries, les livres ainsi que les voyages. J'avais pour consigne : « In groups, write something positive and negative about these activities ». Les élèves ont donc créé six groupes de trois ou quatre élèves et devaient donc inscrire au fur et à mesure des éléments positifs et négatifs sur une feuille. Les groupes s'exprimaient donc par écrit sur chaque pratique informelle, et à l'image d'un *Chain notes*, les élèves ont consulté les idées du groupe précédent et les ont complétées avant de passer la feuille au groupe suivant. Cette pratique pédagogique visait essentiellement à activer des idées, des connaissances, à indiquer des opinions et à stimuler les contributions des uns et des autres par le biais d'un travail de groupe. Ce travail a mené à une trace écrite, qui a conclu la séance expérimentale.

La carte mentale élaborée par les élèves, leurs biographies d'activités informelles et la trace écrite (*Pros and Cons*) représentent le recueil de données de cette expérimentation et permettent d'élaborer un codage lors de l'analyse de ces informations.

Également à cette expérimentation, j'ai décidé de joindre deux tâches finales élaborées par les élèves de cette même classe afin d'examiner ce que ces derniers mettent en avant sur l'activité informelle majeure de la séquence, qui est l'utilisation des réseaux sociaux. Je reconnais que ces données sont à regarder avec recul, car elles peuvent varier en fonction de plusieurs paramètres, comme le temps accordé à la tâche, l'interprétation des consignes, la préparation en amont, le niveau de motivation des élèves et éventuellement des facteurs extérieurs relevant des conditions personnelles des élèves. Cependant, ces informations seront utilisées à titre exploratoire afin d'examiner ce que certains élèves mettent en valeur au sujet d'une activité informelle, qui d'ailleurs touche bon nombre d'apprenants et d'adultes dans leur vie quotidienne.

Le déroulement de la séance expérimentale se trouve en annexe F.

4.1.2 - *Les résultats*

Observons désormais les résultats de cette première expérimentation :

▪ *Étape 1 :*

Cette première phase a duré quinze minutes. Avec les élèves, nous avons élaboré une carte mentale afin de déterminer les situations où nous pouvons apprendre l'anglais en dehors de l'école. Sept situations ont donc été annoncées par les élèves et ont été inscrites au tableau (Annexe G). Selon eux, les situations de la vie quotidienne permettant l'apprentissage de l'anglais sont :

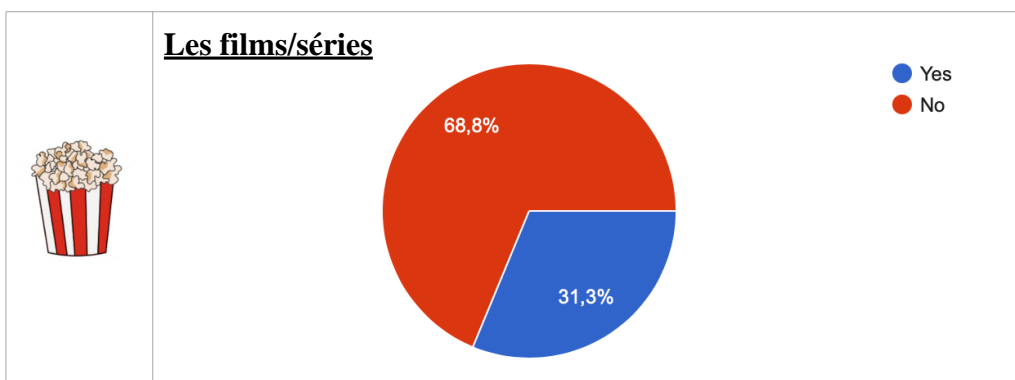
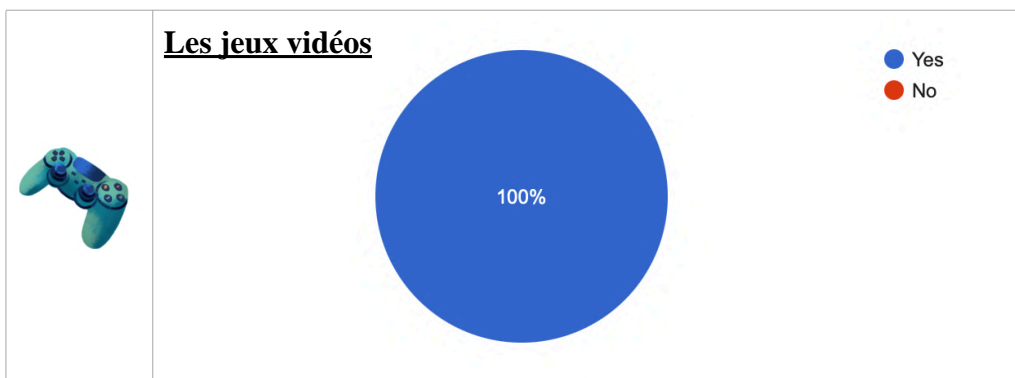
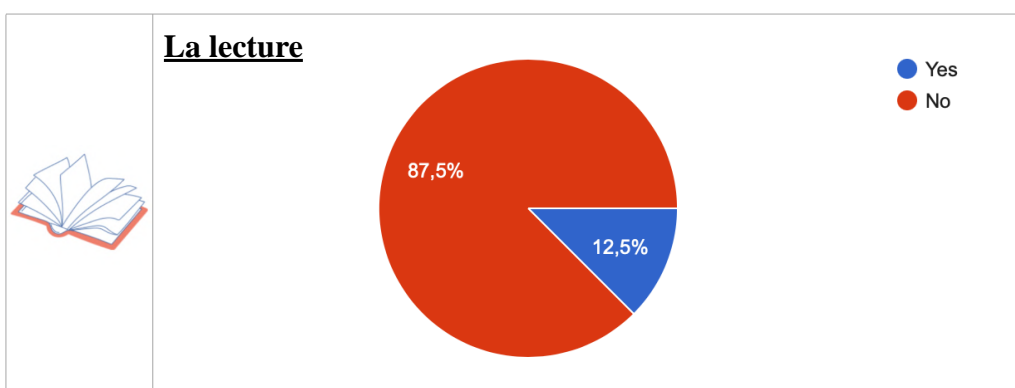
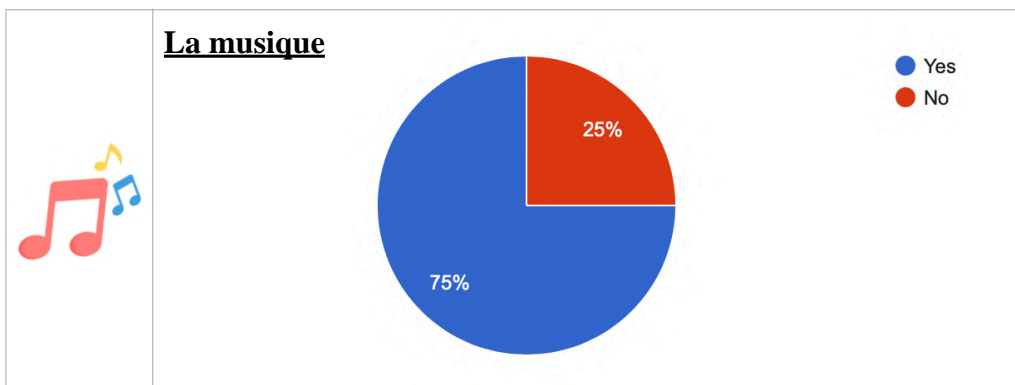
1	« Social media »
2	« Video games »
3	« Videos on YouTube »
4	« With my parents »
5	« Application »
6	« Google Translate »
7	« Talking to English people »

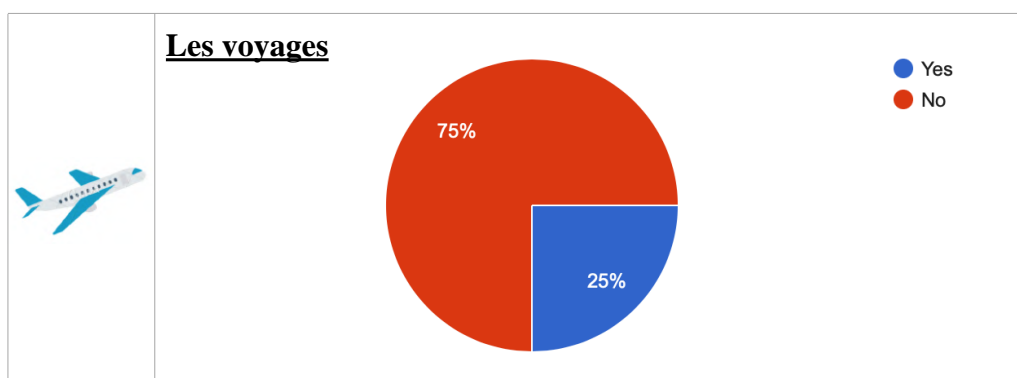
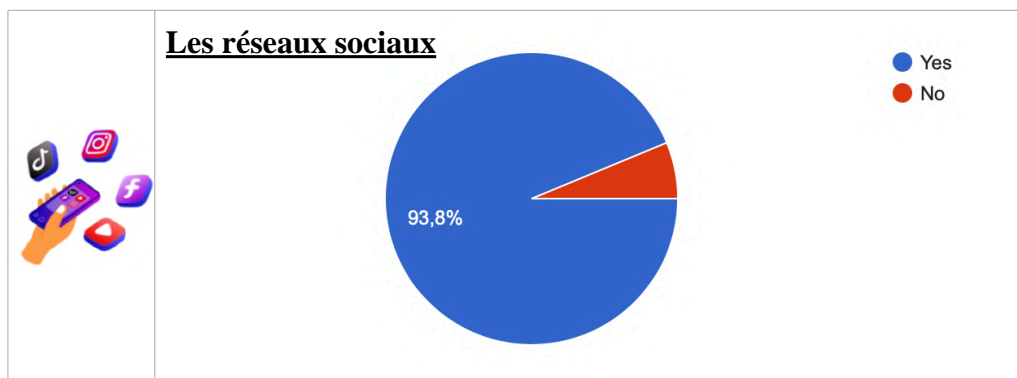
Les situations ont été données dans cet ordre. Après l'émission de ces hypothèses, j'ai expliqué aux élèves qu'il existe plusieurs points de contact avec l'anglais en dehors de l'école. J'ai également mentionné aux élèves qu'il est possible d'apprendre grâce à ces activités. Comme exemple, je leur ai montré les six activités informelles les plus fréquentes : l'usage des réseaux sociaux, le visionnage de films et de séries, la musique, les jeux vidéo, la lecture, ainsi que les voyages. Suite à cela, je leur ai posé des questions comme « Do you watch movies in English? », ou encore « Who listens to English music? ». Lors de cet échange, j'ai pu comprendre que la pratique des jeux vidéo était l'activité informelle la plus exercée au sein de cette classe.

▪ *Étape 2 :*

Pendant une dizaine de minutes, les élèves devaient donc compléter leur biographie d'activités informelles (Annexe H). Ces derniers ont dû cocher « Yes » ou « No » à la question « Do you learn

English outside of school », accompagnée d'icônes. Sur un effectif de 16 élèves, voici sous forme de statistiques, les activités informelles les plus pratiquées :





Suite à cela, les élèves ont exposé plus en détails leur pratique informelle où l'anglais occupe une place importante et permet une exposition dans la sphère quotidienne. Les élèves ont mentionné :

Quelques artistes et titres :	Quelques jeux vidéos :	Quelques films/séries :
<ul style="list-style-type: none"> • Eminem • Rihanna « Diamond » • David Kushner • « Bad habit » • « Moonlight » • « Paint the Town Red » 	<ul style="list-style-type: none"> • Minecraft • Roblox • GTA • Detroit: Become Human • The Last of Us • Free Fire • Fortnite • Call of Duty • Geometry Dash • Forza Horizon 5 • Rocket League 	<ul style="list-style-type: none"> • The summer I turned pretty • Teen Wolf • The Last of Us • Arrow • Shadowhunters • Inside out

▪ *Étape 3 :*

Les trente minutes restantes de cette séance expérimentale étaient dédiées à un travail de réflexion en groupe de trois ou quatre élèves. Pour rappel, ils devaient inscrire, après concertation, les points

positifs et négatifs (*Pros and Cons*) de ces pratiques informelles (Annexe I). Voici les bienfaits et les méfaits de ces pratiques, d'après les élèves de cette classe de cinquième :

Listening to English music	
PROS	CONS
<ul style="list-style-type: none"> • « Learn English » • « Learn the pronunciation » • « Memorize the lyrics » 	<ul style="list-style-type: none"> • « Too fast » • « Sometimes we don't understand » • « The lyrics are sometimes not appropriate »

Reading books in English	
PROS	CONS
<ul style="list-style-type: none"> • « Learn new words » • « Apprendre à écrire les mots en anglais » • « We can learn the words for our grammar » • « On apprend l'orthographe des mots » • « On apprend des phrases pour mieux comprendre » 	<ul style="list-style-type: none"> • « Don't understand » • « Être fatigué à cause de lire » • « Read words we don't understand » • « Loose the time to try to understand every words » • « Ne plus avoir envie de continuer »

Playing video games in English	
PROS	CONS
<ul style="list-style-type: none"> • « On peut apprendre en s'amusant » • « On peut communiquer avec les autres joueurs » • « On peut apprendre des mots et des verbes en voyant ce que ça fait » 	<ul style="list-style-type: none"> • « Il y certains mots qu'on ne comprend pas » • « On ne peut pas parler anglais avec d'autres joueurs »

Watching series and movies in English	
PROS	CONS
<ul style="list-style-type: none"> • « Learn new sentences » • « Try to understand some words » 	<ul style="list-style-type: none"> • « Sometimes it's too fast » • « Mettre les sous-titres en français » • « Sometimes the translations are not good »

Afin d'analyser au mieux cette étape, j'ai élaboré un codage à partir de quelques productions d'élèves :

9 productions d'élèves	Encodage ouvert	Encodage axial
• « Learn the pronunciation »	Travailler la prononciation	Besoin
• « Memorize the lyrics »	Mémorisation	Stratégie
• « We can learn the words for our grammar »	Établir des liens	Stratégie
• « On apprend l'orthographe des mots »	Travailler l'orthographe	Besoin
• « On apprend des phrases pour mieux comprendre »	Travailler la compréhension par l'apprentissage	Stratégie
• « On peut communiquer avec les autres joueurs »	Volonté de communiquer	Autonomie
• « On peut apprendre des mots et des verbes en voyant ce que ça fait »	Apprentissage par l'action	Stratégie
• « Try to understand some words »	Émission d'hypothèse	Stratégie
• « Mettre les sous-titres en français »	Recours à la L1	Stratégie

▪ *Tâches finales de la séquence « Social Media » :*

Deux productions d'élèves ont retenu mon attention, car elles mettent en exergue deux points de vue différents concernant l'utilisation des réseaux sociaux (Annexe J). Les voici :

Production écrite - Élève (A)
« I'm on TikTok. »
« TikTok is amazing because you can chat, share videos for my friends and I can learn dances and music. I can learn English and Spanish. »

Production écrite - Élève (B)
« I am using Youtube, I think it's great because I can watch funny videos. »
« I am able to watch funny videos. I can share to my friend. I can listen to music. I can discover new games. »

4.1.3 - *Analyse et discussion*

L'objectif de cette séance expérimentale était de rendre conscients ces apprentissages informels et je constate que par le biais de ces différentes étapes, les élèves ont adopté une démarche réflexive. Grâce à mes observations, je me suis rendu compte que certains essayaient de se souvenir de leur pratique quotidienne, de leurs points de contact avec l'anglais hors école, des avantages et des inconvénients de ces activités. D'autres ont même comparé leurs pratiques avec celles de leur camarade de classe.

L'étape 1 peut attester de cette première prise de conscience. En effet, dans l'élaboration de la carte mentale, je remarque que les élèves ont pu lister les situations auxquelles l'on peut être en contact avec l'anglais. Ils sont donc conscients que l'on peut pratiquer cette langue autrement que dans l'environnement d'une salle de classe. Les trois premières situations données par les élèves, « Social media », « Video games », « Videos on YouTube » laissent prétendre que dans ces situations les élèves ont lu, entendu ou même pratiqué de l'anglais. Elles sont des situations informelles que tout apprenant peut retrouver dans sa vie quotidienne.

Cette prise de conscience se poursuit avec les données de l'étape 2. Tout d'abord, les données chiffrées attestent de réelles pratiques informelles dans le quotidien des apprenants. À ce jeune âge, les 16 élèves de cinquième interrogés, confirment apprendre l'anglais avec les jeux vidéo (à 100%), avec les réseaux sociaux (à 93,8%), et avec la musique (à 75%). En revanche, la lecture, les films/séries, et les voyages ne représentent qu'une minorité des élèves interrogés. De plus, lors de la rédaction de leur biographie d'activités informelles, j'étais assez surpris d'entrevoir les pratiques des élèves, et de leur capacité à se souvenir des titres de musique, de jeux vidéo, ou de films et de séries en anglais. Cela a permis aux élèves de constater qu'en effet, l'anglais est présent via des loisirs et des passe-temps.

La conscience de l'apprentissage informel se concrétise à l'étape 3, où les élèves réfléchissent aux points positifs et négatifs de ces pratiques informelles. Le codage effectué, par les mots-clés qui en ressortent, laisse penser que les apprenants utilisent la langue avec un besoin, que lors de ces situations ils peuvent être plus autonomes et qu'ils mettent en place des stratégies pour naviguer dans cet environnement informel. Si l'on se réfère à notre hypothèse 1 :

Hypothèse 1

L'apprentissage informel rend les élèves plus autonomes, en leur permettant de développer des stratégies produites à l'occasion d'activités quotidiennes.

Il semblerait qu'effectivement, lors de ces pratiques de la vie quotidienne, les élèves développent des stratégies qui les rendent plus autonomes. Lorsqu'un groupe d'élèves a mentionné « On peut apprendre des mots et des verbes en voyant ce que ça fait », cela prouve qu'ils utilisent la langue avec un réel besoin. Vu qu'ils ne savent pas forcément le mot ou le verbe, ils vont donc tenter d'élucider le sens par leurs propres moyens. Dans cette situation précise, il s'agira d'examiner l'action qui est associée au mot ou au verbe. Cette stratégie permet donc à l'apprenant concerné de développer une certaine autonomie. De même, lorsqu'ils ont recours à la L1, lorsqu'ils émettent des hypothèses, lorsqu'ils établissent des liens, lorsqu'ils mémorisent, etc.

Pour conclure cette analyse, concentrons-nous sur les deux tâches finales afin d'examiner ce que ces deux apprenants ont voulu mettre en exergue. Les deux élèves mettent en avant la communication avec d'autres, mais certains points diffèrent. L'élève B semble mettre plus en avant les activités présentes sur les réseaux sociaux, telles que : regarder des vidéos, écouter de la musique et découvrir des nouveaux jeux. Alors que l'élève A insiste sur l'apprentissage qui peut en découler (l'acquisition d'une langue étrangère). De plus, cette élève mentionne également que différents apprentissages (autres que celui des langues étrangères) peuvent être effectués grâce à cette activité informelle, comme la danse ou la musique. Ces données permettent de démontrer que certains élèves sont conscients des apprentissages informels, mais d'autres le sont moins. Cet écart se manifeste dans la diversité des perceptions. En effet, pour certains ces activités relèvent de loisirs et pour d'autres d'apprentissages.

4.2 - Expérimentation 2 : Retransmission d'une communication informelle

4.2.1 - Le protocole expérimental

Notre deuxième expérimentation consistait en une retransmission d'une communication entre deux joueurs qui, dans leur quotidien, jouent à un jeu vidéo. Cette expérimentation a permis d'avoir des éléments de réponse à notre hypothèse 2 qui supposait un usage de stratégies dites de survie. Par cette expérimentation, mon objectif était d'examiner comment un apprenant, dans un environnement informel, peut se débrouiller pour comprendre et se faire comprendre. Dans cette optique, un élève de seconde a accepté d'enregistrer une partie de jeu vidéo lorsqu'il communique en anglais avec un autre joueur. En accord avec cet élève, j'ai retranscrit cet échange afin d'y apporter

une analyse. Certes, cette interaction ne constitue qu'un seul exemple parmi une infinité de scénarios de communication, mais il représente une première approche de la nature informelle de l'apprentissage lors de jeux vidéo. Nous tenterons donc d'identifier des traces d'un potentiel usage de stratégies. Il s'agira de relever les outils que développe le joueur pour accéder au sens, de mettre en avant son désir de réflexion afin de pallier les incompréhensions dans la langue étrangère. Nous porterons notre attention sur les attitudes et les aptitudes de ce joueur. À cet égard, il sera nécessaire de discerner les stratégies de compréhension mises en œuvre spontanément. Nous verrons également quelles sont les connaissances auxquelles ce dernier fait appel pour communiquer dans la langue cible. Ces données qualitatives ont, par la suite, été analysées par un codage.

4.1.2 - Les résultats

Pour cette expérimentation, l'élève de seconde a joué en ligne au jeu « Fortnite ». À partir d'un système de matchmaking, notre élève (Joueur 1) a partagé une partie avec un joueur de niveau similaire (Joueur 2). Nous n'avons aucune information sur ce joueur, si ce n'est que c'est un Allemand. La transcription de leur communication orale se trouve en annexe K.

Par le biais d'un codage, répertorions les stratégies mises en œuvre par le joueur 1 :

Interventions du joueur 1	Encodage ouvert	Encodage axial
<ul style="list-style-type: none"> • Hello? My friend... to use, please.....euh..... microphone, casque! 	<ul style="list-style-type: none"> → Hésitation → Recours à la L1 	Stratégie de remédiation
<ul style="list-style-type: none"> • Let's go! The place in snow.....euh.....neige, white! 	<ul style="list-style-type: none"> → Description de l'endroit en établissant des liens → Hésitation → Recours à la L1 	Stratégie cognitive et de remédiation
<ul style="list-style-type: none"> • What? Repeat, please? I don't....understand. 	<ul style="list-style-type: none"> → Demande répétition → Exprime son incompréhension 	Stratégie de remédiation et d'évitement
<ul style="list-style-type: none"> • OK, gg, gg!! Give me..... euh..... 	<ul style="list-style-type: none"> → Fait appel à une connaissance → Hésitation 	Semble être une stratégie d'appropriation
<ul style="list-style-type: none"> • Give me AR! 	<ul style="list-style-type: none"> → Fait appel à une connaissance 	Semble être une stratégie d'appropriation

• My gun, my gun, please.	→ Utilisation de synonymes (analogie par la L2)	Stratégie de réussite
• No. Give me.....euh...shots for my SCAR.	→ Utilisation de mots approximatifs → Hésitation → Fait appel à une connaissance	Stratégies de réussite et d'appropriation
• Thank you! And for the gun,.....the minigun? Give me shots for gun, minigun.	→ Utilisation de mots approximatifs → Hésitation → Fait appel à une connaissance	Stratégie de réussite
• I have 30 FPS.	→ Fait appel à une connaissance	Semble être une stratégie d'appropriation
• I'm just here, please please please GUN! OOOHH yes, I have a gun.	→ Construit un message en traduisant depuis la L1 → Accentue les mots clés	Stratégies de réussite
• I have.....someone on me!	→ Construit un message en traduisant depuis la L1	Stratégies de réussite
• He have also a gun..... mayday!	→ Construit un message en traduisant depuis la L1 → Paraphrase	Stratégie de réussite et de remédiation

Comme nous pouvons le constater avec les 12 fragments de texte ci-dessus, notre joueur 1 a pu mettre en place diverses stratégies pour accéder au sens. Au cours de cette communication, j'ai pu identifier onze stratégies telles que : le recours à la L1 ; l'établissement de liens entre image visuelle et propos (lors de la description du lieu) ; l'hésitation qui a pu être utilisée pour gagner du temps ; la demande de répétition ; l'expression de l'incompréhension ; le recours à des connaissances antérieures ; l'emploi de synonymes ; l'usage de mots approximatifs ; l'accentuation de mots-clés ; la traduction depuis la L1 ; ainsi que la paraphrase. Certaines de ces stratégies correspondent à des stratégies cognitives, d'autres à des stratégies d'évitement, de remédiation, de réussite ou même d'appropriation, comme catégorisées dans le codage ci-dessus.

4.2.3 - Analyse et discussion

Au cours de cette interaction, il est important de noter que les deux joueurs ont réussi à comprendre et à se faire comprendre par le biais de questions ou d'affirmations. Notre élève de seconde, le joueur 1, malgré ses difficultés à exprimer son point de vue dans un anglais grammaticalement correct, s'est montré particulièrement attentif envers le joueur 2. Dans la mesure où cet élève est contraint de s'exprimer en anglais pour communiquer et ainsi réussir la partie, il a pu faire appel à des connaissances et a pu mettre en œuvre des outils stratégiques pour contourner les éventuels problèmes de communication.

Comme nous pouvons le constater avec le codage effectué, différentes stratégies rentrent en jeu lorsqu'il s'agit d'accéder au sens et de contourner des situations d'incompréhension. Au début de la retransmission, notre élève de seconde a utilisé une stratégie de remédiation pour se faire comprendre. Ce dernier voulait demander à son interlocuteur d'activer son microphone afin de communiquer. Pour cela, il a alterné entre la L1 et la L2 pour se faire comprendre « to use... microphone, casque ». Il y a des chances que le joueur 2 ait compris le message grâce à la transparence du mot « microphone » en français et en anglais. Même si notre élève hésite dans cette interaction, il parvient à se faire comprendre. Par exemple, lorsqu'il voulait se rendre à un endroit présent sur la carte du jeu vidéo et était dans l'incapacité de l'exprimer, il a commencé à décrire cet endroit : « The place in snow...euh...neige, white! ». En établissant ces liens, il met en œuvre une stratégie cognitive pour communiquer via la description. De plus, notre joueur 1 n'hésite pas à exprimer son incompréhension. Il le mentionne très clairement avec « I don't understand », et demande même répétition « Repeat, please? ». Cette stratégie de remédiation souligne le fait que notre joueur possède une volonté de comprendre l'autre, malgré les écueils rencontrés. Cela aurait pu permettre au joueur 2 de formuler ses propos d'une autre manière en utilisant des synonymes, ou en clarifiant certaines informations. Cependant, ce dernier a préféré adopter une stratégie d'évitement en abandonnant le message.

Au cours de cette interaction, il convient également de noter que ces joueurs sont constamment en contact avec un champ lexical propre à ce jeu. Des sigles ou des mots comme « GG (Good Game) », « AR (Assault Rifles) », « SCAR (Special Combat Assault Rifle) », « Minigun », « FPS (Frames Per Second) » témoignent d'une certaine aisance lexicale pour les joueurs de jeux vidéo. Ces derniers semblent donc faire appel à des connaissances qu'ils réinvestissent dans d'autres communications en ligne. Il se pourrait que cela soit une stratégie d'appropriation. De plus, par l'usage de synonymes, d'analogies et de mots approximatifs, notre

élève de seconde a également pu se faire comprendre. Lorsque ce dernier mentionne « Give me AR » avec un accent français, qui est une pratique d’alternance codique consistant en un mélange de mots de différentes langues, le joueur 2 n’avait pas compris et a donc répondu « What’s this? » (stratégie de remédiation, demande clarification). Notre joueur 1 a donc eu recours à un synonyme ou une analogie par la L2 de ce qu’il voulait émettre, « My gun, my gun... ». Ces usages témoignent de l’utilisation de stratégies de réussite. Cependant, il s’avère qu’il ne voulait pas avoir une arme comme il le prétendait « Give me AR », mais plutôt des munitions. Toujours grâce à des stratégies de réussite, le joueur 1 utilise donc un mot approximatif pour exprimer le terme « munitions ». Pour cela, il semble qu’il ait élaboré des images mentales, correspondant à une stratégie métacognitive, pour se souvenir de ce terme. Il s’est donc sans doute souvenu de l’action associée au verbe « to shot » et a donc exprimé « Give me shots for gun » pour demander des munitions, des balles pour son arme. D’autres stratégies de réussite sont mises en avant, comme le fait de traduire un message depuis la L1, ou encore d’accentuer des mots-clés à l’oral pour se faire comprendre, c’est ce que notre joueur 1 a effectué. De manière hésitante, il semblerait que ce dernier ait calqué des structures du français pour exprimer son point de vue dans la langue étrangère. Par exemple, l’expression « Avoir quelqu’un sur son dos », signifiant qu’un adversaire suit de près le joueur, a été mentalement traduite par « I have someone on me ». Des énoncés tels que « There is someone tracking me », « There is someone on my tail » ou « There is someone behind me » auraient été plus appropriés dans cette situation. De plus, la phrase « Il a aussi une arme » a été mentalement traduite par « He have also a gun ». Certes, ces phrases sont agrammaticales, mais elles ont permis au joueur de se faire comprendre. Des stratégies sont donc utilisées de la part des apprenants en contexte informel. Il peut s’agir de stratégies cognitives, métacognitives, affectives ou bien des stratégies dites de survie. À cet égard, si l’on se réfère à notre deuxième hypothèse :

Hypothèse 2

Les stratégies développées en contexte informel semblent être des stratégies communicatives de survie.

En s’appuyant sur notre codage, il semble que les apprenants puissent mettre en place des stratégies communicatives de survie afin de pallier les incompréhensions en contexte informel. Nous l’avons vu avec les stratégies de remédiation, d’évitement, et de réussite entreprises lors de cette interaction informelle. Quelquefois, pour éviter certains écueils et ainsi survivre dans des communications en langue étrangère, l’apprenant ou l’expert peut s’appuyer sur ces stratégies de survie. En exprimant son incompréhension face à la situation, en ayant recours à la L1, en demandant une clarification, en

faisant des hypothèses, etc., il est possible de mener une conversation avec un locuteur natif. Certes, ces stratégies sont présentes dans l'environnement des apprenants lorsqu'ils sont en contact avec la langue cible, mais elles ne sont pas les seules. En effet, une multitude de stratégies peuvent être mises en avant par l'apprenant informel. Des stratégies qui dépassent même la langue anglaise. Ce terme de « stratégie » est en réalité très large, car plusieurs types de stratégies peuvent être déployées de manière informelle en fonction de l'activité de communication langagière présente. Ici, il s'agissait d'une activité d'interaction orale dans le quotidien d'un élève. Je suppose donc que lors d'une réception orale ou d'une interaction écrite, les stratégies mises en œuvre ne seront pas les mêmes.

CONCLUSION

Suite à mes deux années en Master MEEF parcours Anglais, mes recherches se concrétisent par la réalisation de ce mémoire. A travers cette recherche action, exploratoire et compréhensive, je voulais mieux comprendre ce qui se passe dans mes classes afin d'améliorer ma pratique enseignante. Dans un premier temps, nous avons vu que l'apprentissage d'une langue étrangère pouvait être effectué dans divers espaces, des espaces dits « formels », « non-formel » et « informels ». Ces espaces agissent comme des « carrefours », permettant aux élèves d'acquérir des savoirs, avec ou sans l'aide de l'enseignant. Dans un second temps, nous avons vu que l'informel était un espace très encouragé par l'institution. Notamment car cet espace permet de prolonger l'exposition à la langue en dehors de l'école, donc dans le quotidien des apprenants. Ainsi, les pratiques informelles effectuées par les élèves, comme le visionnage de films/séries, l'écoute de musiques et les pratiques de jeux vidéo, semblent être porteurs d'apprentissage. Ces pratiques sont utilisées avec un réel besoin et peuvent ainsi avoir un impact sur l'autonomie des apprenants, grâce à un usage de stratégies. Mes lectures m'ont permis de m'interroger sur la notion de « stratégie » et de questionner les taxonomies des différents chercheurs. Je me suis rendu compte que ce sont des termes qui évoluent très vite. De plus, on voit bien que les pratiques des élèves changent en quelques années. Ce ne sont plus les mêmes jeux et donc plus les mêmes stratégies. L'autonomie et l'usage de stratégies ont donc été au cœur de cette recherche, car je voulais savoir comment l'on pouvait tenir compte de l'informel en classe d'anglais afin de favoriser le sentiment d'autonomie langagière des apprenants. Les résultats de notre première enquête, à visée exploratoire, ont permis d'avoir des éléments de réponses à ce sujet et de mesurer la présence ou non de l'informel dans le quotidien des élèves, mais aussi dans celui des enseignants d'anglais. Ce qui ressort de cette enquête, c'est la présence quasi-unanime des activités informelles dans le quotidien des élèves. De plus, les élèves et les enseignants interrogés confirment que ces activités apportent une plus-value à l'apprentissage de la langue et permettent d'être plus autonomes. Les données qualitatives de notre première expérimentation rejoignent les dires de ces élèves et enseignants du secondaire. En effet, au cours de la séance de discussion à propos de l'informel, certains élèves ont pris conscience des apprentissages effectués lors de leurs loisirs et des stratégies qu'ils déploient. Les élèves ont affirmé apprendre par l'action, ils ont admis avoir recours à la L1, émettre des hypothèses, établir des liens et mémoriser, lors de pratiques informelles. Ces éléments permettent aux élèves de devenir plus autonomes dans leurs activités. Ces précédentes informations ont confirmé notre hypothèse 1. Cependant, nous avons pu remarquer que le degré de conscience entre les apprenants diffère. Pour certains, ces activités informelles relèvent de loisirs et pour d'autres d'apprentissages. Il n'empêche que ces activités impactent leur autonomie et permettent l'usage de stratégies.

Les éléments de réponses de notre deuxième expérimentation nous ont permis de savoir si ces stratégies, déployées en contexte informel, sont des stratégies communicatives de survie. Lors de cette retransmission, où un élève de seconde nous a laissé analyser son quotidien lors d'une partie de jeu vidéo, nous avons pu relever les outils que développait ce joueur pour accéder au sens. Nous avons remarqué qu'afin d'éviter certaines incompréhensions, ce joueur développe effectivement des stratégies communicatives de survie. Il n'hésite donc pas à prévenir son interlocuteur lorsqu'il ne comprend pas, à reformuler, à utiliser des synonymes, à demander une clarification, à faire des hypothèses et même à avoir recours à la L1. Cependant, même si ces stratégies de survie sont utilisées par l'apprenant en situations informelles, nous avons vu que d'autres outils peuvent également être mis en œuvre. En effet, il existe différents types de stratégies afin d'accéder au sens. Cette réflexion nous a donc permis d'invalider notre hypothèse 2 car une multitude de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives semblent pouvoir être déployées par l'apprenant informel, non uniquement des stratégies communicatives de survie. En effet, ces stratégies dépendent grandement de l'activité de communication langagière concernée, mais aussi des différents contextes et individus.

Comme piste d'amélioration de cette étude, il aurait été intéressant de recueillir les stratégies mises en avant dans d'autres activités informelles comme la lecture (réception écrite), ou encore la musique (réception orale). Le recueil de données aurait pu être effectué grâce à un entretien où l'apprenant expliquerait en détail ce qu'il met en œuvre pour comprendre.

Pour conclure, les lectures, les recherches, les expérimentations et les analyses menées pour ce mémoire ont été cruciales et m'ont permis de prendre du recul sur ma pratique enseignante. Lors de la séance de discussion à propos de l'informel, les échanges avec les élèves ont été très bénéfiques et m'ont permis d'en savoir plus sur l'environnement de mes élèves, de leurs pratiques, de leurs loisirs et des stratégies qu'ils déploient. À l'avenir, j'aimerais poursuivre ainsi et établir au cours de l'année scolaire un moment d'échange avec mes futurs élèves afin de discuter et de débattre des points positifs et négatifs de leurs activités. Tenir compte de l'informel en classe permettrait de les amener à être conscients des stratégies qu'ils développent de manière autonome.

J'aimerais terminer avec la réponse d'un enseignant d'anglais qui m'a interpellée et qui pourrait donner un second souffle à ce sujet de mémoire. Cet enseignant a mentionné qu'il faudrait peut-être se concentrer davantage « sur les activités informelles qui permettraient une meilleure expression et prononciation, des grandes problématiques de notre métier ». Ainsi, en enseignant des stratégies adaptées, nous pouvons préparer nos élèves à ces activités de la vie quotidienne.

BIBLIOGRAPHIE

- Babault, S., Grabowska, M., & Rivens Mompean, A. (2022). Apprentissage formel et informel des langues. *Recherches en didactique des langues et cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11780>
- Beckers, J. (2007). Chapitre 3. L'acquisition des savoirs et des compétences. Fondements et conséquences méthodologiques. Dans : J. Beckers, *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (pp. 85-140). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/competences-et-identite-professionnelles--9782804155209-page-85.htm>
- Berlinguer, L. (2014). L'enseignant dans l'école de l'autonomie. *Administration & Éducation*, 4(144), 15-21. <https://doi.org/10.3917/admed.144.0015>
- Brogère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, 2(10), 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>
- Brogère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 5-12. <https://doi.org/10.4000/rfp.582>
- Brogère, G. (2019). Apprentissages informels. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 22-25). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0022>
- Brogère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, Note de synthèse. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 158, 117-160. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>
- Claude, G. (2021, 24 mars). *Le focus group (groupe de discussion)* ; caractéristiques, utilisation et exemples. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/focus-group/>

- Claude, G. (2021). *Le questionnaire ; définition, étapes, conseils et exemples*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/questionnaire/>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 2(23), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Courtillon, J. (2003). Chapitre 9. Apprendre une langue voisine en autonomie partielle. Dans : Paul Rivenc éd., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3: La méthodologie* (pp. 218-233). <https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01.0218>
- Cristol, D. & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 2(32), 11-59. <https://doi.org/10.3917/savo.032.0011>
- Debret, J. (2020, 9 juillet). Codage pour les entretiens semi-directifs et directifs. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/codage-entretiens/>
- Deschryver, N. (2010). Chapitre 14. Internet : quel impact sur les manières d'apprendre ?. Dans : Bernadette Charlier éd., *Apprendre avec les technologies* (pp. 181-191). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0181>
- Eduscol. (2016). *Déclinaisons culturelles, Anglais (Cycle 3)*. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/14671/download>
- Eduscol. (2016). *Déclinaisons culturelles, Anglais (Cycle 4)*. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/14695/download>

- Eneau, J. & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche et formation*, 68, 95-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1615>
- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2010). Listening in a Second Language. Dans A. Wolvin (dirs.), *Listening and Human Communication in the 21st Century* (pp. 158-177). Wiley-Blackwell.
- Galisson, & Coste. (1976). Dictionnaire de didactique des langues (F1).
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans Dupriez, V., & Chapelle, G., (dirs.), *Enseigner* (pp. 107-109). Presses universitaires de France, coll. « Apprendre ». <https://r-libre.telug.ca/1598/7/gauthier2007c.pdf>
- Graham, S. (2009). *Listening in the Language Classroom*, John Field. Cambridge University Press, Cambridge (2008). *System*, 37(3), 540-541.
- Jeannot, L. & Chanier, T. (2008). Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.879>
- Khasanzyanova, A. & Niclot, D. (2020). Former les enseignants aux pratiques collaboratives et au partenariat pour inclure tous les élèves. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2(65-2), 39-49. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0039>
- Larousse. (s. d.). Formel. Dans *Le dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 25 juillet 2023 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/formel/34649>
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre vers une pédagogie de l'étayage* (Pédagogies Outils). ESF sciences humaines.

- Liquète, V & Maury, Y. (2007). *Le travail autonome comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Collection E.
- Mangenot F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. *EPAL – Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble, France. <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02010467>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. BO n° 17 du 23 avril 2015. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle commun de connaissances, de compétences et de culture 415456.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019). *Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel*. Arrêté du 17-1-2019, BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/24679/download>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019). *Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel*. Arrêté du 17-1-2019, BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/24676/download>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2020). *Anglais, fiche thématique. Enseigner des stratégies de compréhension de l'écrit*. <https://eduscol.education.fr/document/24769/download>
- Oliveira Santos, D. (2022). Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience. *Recherches en didactique des langues et cultures. Les Cahiers de l'Acedle, 20-1*. <https://doi.org/10.4000/rdlc.11305>
- Paquelin, D. (2021). Chapitre 18. Comment les espaces accompagnent l'apprentissage. Dans : Benoît Raucent éd., *Accompagner les étudiants: Rôles de l'enseignant, dispositifs et*

mises en oeuvre (pp. 383-403). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2021.01.0383>

Roussel, J.F. & Lauzon, N. (2018). Professionnalités des formateurs en mode formel et informel : une perspective de complémentarité. *Éducation et Formation*, 308, 22-29.

Sagnier, C. (2012). Vers une didactique de la cognition située ? Repenser les travaux sur l'apprenant. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4(168), 407-416. <https://doi.org/10.3917/ela.168.0407>

Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>

Sockett, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2505>

Sockett, G. (2016). La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues. *Mélanges CRAPEL*, 36 (Université Paris Descartes, Laboratoire EDA (Éducation, Discours, Apprentissages)), 128-136.

Sockett, G., & Kusyk, M. (2013). L'apprentissage informel en ligne : Nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, XXXII(1), 75-91. <https://doi.org/10.4000/apliut.3578>

Staquet, C. (2019). *Pratiques de coopération en classe rendre les élèves autonomes, responsables et solidaires* (Pédagogie formation l'essentiel). Chronique sociale.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE A : Questionnaire élève « L’informel dans la vie de l’élève »	63
ANNEXE B : Questionnaire enseignant « Les pratiques informelles de l’anglais »	65
ANNEXE C : Réponses au questionnaire à destination des élèves.....	67
ANNEXE D : Réponses au questionnaire à destination des enseignants.....	70
ANNEXE E : Biographie d’activités informelles à compléter par les élèves	73
ANNEXE F : Déroulé de la séance expérimentale.....	74
ANNEXE G : Carte mentale (Étape 1).....	76
ANNEXE H : Biographies d’activités informelles complétées (Étape 2).....	76
ANNEXE I : Les productions de l’activité de réflexion (Pros and Cons, Étape 3).....	78
ANNEXE J : Tâche finale de la séquence « Social Media » : Production de 2 élèves ...	79
ANNEXE K : Retranscription de la communication entre les deux joueurs.....	80



· L'INFORMEL DANS LA VIE DE L'ÉLÈVE ·



Ce questionnaire est **anonyme**. N'inscris **PAS** ton nom dessus.

Ce questionnaire est proposé dans le cadre d'une recherche. Je vous demande de le compléter le plus sincèrement possible. Il sera utilisé à des fins d'étude en Master MEEF Anglais.

En quelle classe es-tu ? _____

Question 1 : Cela fait combien d'années que tu apprends l'anglais à l'école ?

- Entre 1 et 5 ans
- Entre 6 et 10 ans
- Plus de 11 ans

Question 2 : Es-tu en contact avec l'anglais en dehors des cours ?

- Oui
- Non

Question 3 : Si oui, dans quelles situations ?

- Lorsque je regarde des films et/ou des séries
- Lorsque je joue à des jeux vidéos
- Lorsque je suis sur les réseaux sociaux
- Lorsque j'écoute de la musique (anglaise)
- Lorsque j'utilise des applications pour apprendre l'anglais
- Lorsque j'entend et/ou discute en anglais avec mes proches

Autre : _____

Question 4 : Combien de temps par semaine consacres-tu aux loisirs mentionnés ci-dessus ?

- Moins de 2 heures
- Entre 3 et 6 heures
- Plus de 7 heures

Question 5 : Apprends-tu des mots/expressions/nouvelles informations en anglais grâce à ces loisirs ?

- Oui
- Non

Question 6 : Si oui, ré-utilises-tu ces mots/expressions/informations en classe d'anglais ?

- Oui
- Non

Question 7 : Penses-tu qu'il est possible d'apprendre l'anglais grâce aux réseaux sociaux, jeux vidéos, films/séries, musique, etc. ?

- Oui
- Non

Question 8 : As-tu déjà effectué un voyage dans un pays anglophone ?

- Oui
- Non

Question 9 : Si oui, quelle était la destination ? Et pour combien de temps ?

Question 10 : Ce voyage t'as t'il aidé à être plus à l'aise en classe anglais ?

- Oui
- Non

Question 11 : As-tu autre chose à me dire sur ce sujet ?

· MERCI D'AVOIR PRIS LE TEMPS DE RÉPONDRE À CES QUESTIONS ·

Les pratiques informelles de l'anglais

Bonjour,

Je suis étudiant en Master 1 MEEF Anglais à l'INSPE de la Réunion et je réalise actuellement une étude dans le cadre de mon mémoire.

Ce questionnaire ne devrait prendre que 5 minutes et **vos réponses resteront totalement anonymes**. Vous n'êtes pas tenu de répondre à toutes les questions.

Je vous remercie vivement pour votre participation !

1) Dans quel(s) établissement(s) du second degré enseignez-vous ? *

Collège

Lycée

2) Combien d'années d'expériences professionnelles avez-vous, en tant qu'enseignant(e) ?

Moins de 5 ans

De 6 à 10 ans

De 11 à 20 ans

Plus de 21 ans

3) Pensez-vous que les élèves apprennent l'anglais de manière informelle par le biais de contenus numérique (films, séries, musiques, jeux vidéos, etc.) ? Quelle est votre position sur la question ?

Par informel, nous entendons : "tout type d'apprentissage qui découle des activités de la vie quotidienne de l'apprenant".

Votre réponse

4) Prenez-vous ces pratiques informelles en compte lorsque vous élaborez vos séquences ?

Oui

Non

5) Si oui, comment les intégrez-vous dans votre enseignement ?
Si non, pourquoi ne pas les intégrer dans votre enseignement ?

Votre réponse

6) Croyez-vous que l'utilisation en classe de ressources informelles (accessible par les élèves) pourraient faciliter la progression de la langue ?
Veillez justifier votre réponse.

Votre réponse

7) Pensez-vous que les activités informelles puissent développer l'autonomie langagière des apprenants ?
Veillez justifier votre réponse.

Votre réponse

8) Pensez-vous que les élèves en contact avec l'anglais de manière informelle participent plus et/ou sont plus à l'aise en classe ?

Oui

Non

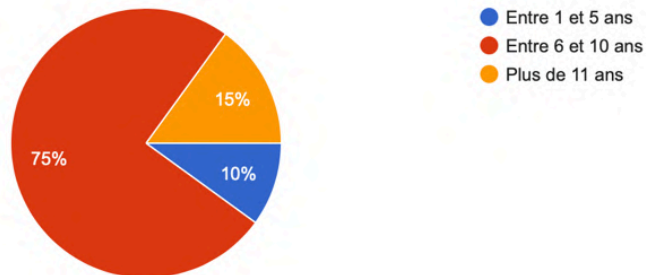
9) Avez-vous d'autres choses à me dire sur ce sujet afin que je puisse enrichir mes recherches ?

Votre réponse

ANNEXE C : RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ÉLÈVES

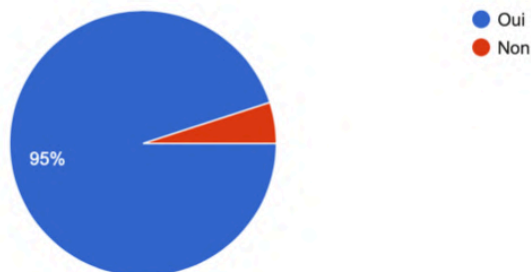
1) Cela fait combien d'années que tu apprends l'anglais à l'école ?

20 réponses



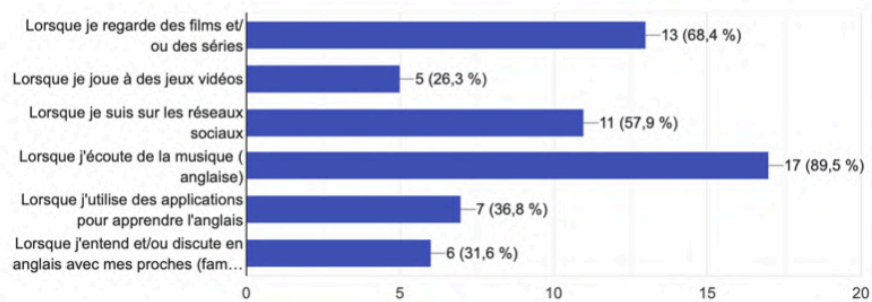
2) Es-tu en contact avec l'anglais en dehors des cours ?

20 réponses



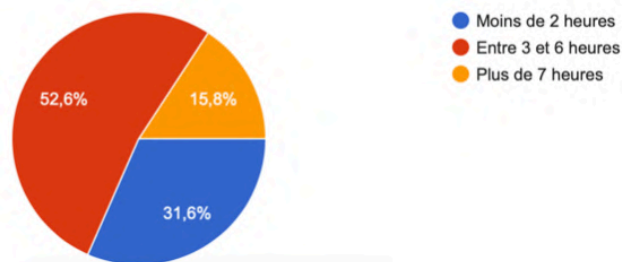
3) Si oui, dans quelles situations ?

19 réponses



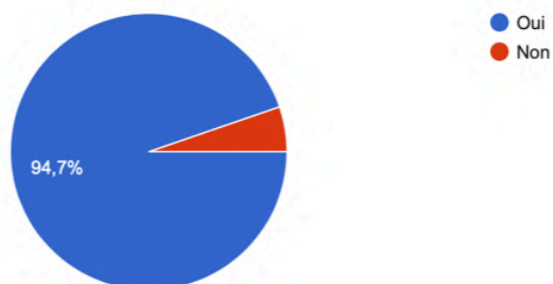
4) Combien de temps par semaine consacres-tu aux loisirs mentionnés ci-dessus ?

19 réponses



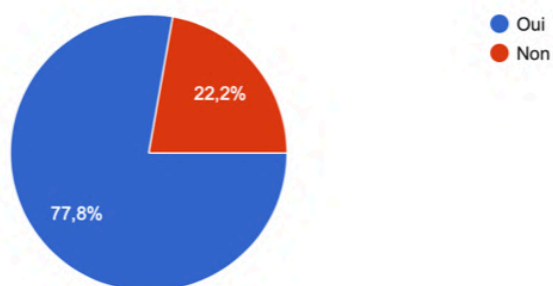
5) Apprends-tu des mots/expressions/nouvelles informations en anglais grâce à ces loisirs ?

19 réponses



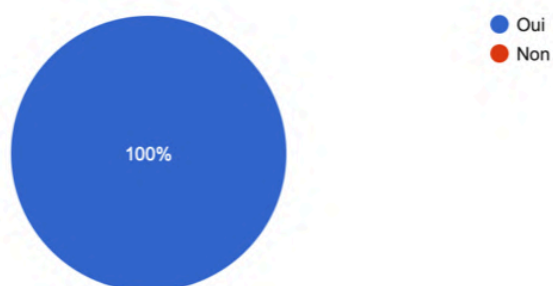
6) Si oui, ré-utilises-tu ces mots/expressions/informations en classe d'anglais ?

18 réponses



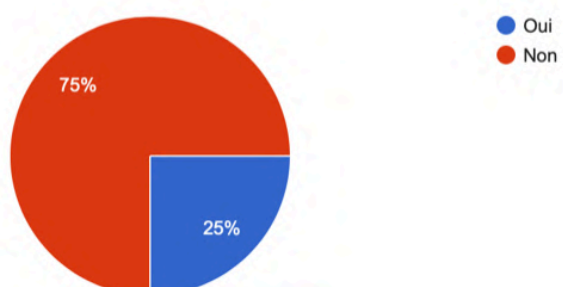
7) Penses-tu qu'il est possible d'apprendre l'anglais grâce aux réseaux sociaux, jeux vidéos, films/séries, musique, etc. ?

20 réponses



8) As-tu déjà effectué un voyage dans un pays anglophone ?

20 réponses



9) Si oui, quelle était la destination ? Et pour combien de temps ?

5 réponses

Inde 1 mois et Maurice pendant 2 semaine

Afrique du sur / Maurice (2 semaines)

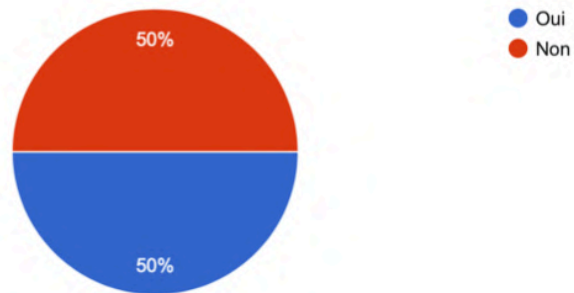
Maurice (3 semaines)

Royaume-Uni

Australie

10) Ce voyage t'as t'il aidé à être plus à l'aise en classe anglais ?

6 réponses



11) As-tu autre chose à me dire sur ce sujet ?

5 réponses

Je ne sais pas

J'aimerais perfectionner mon anglais

Rien de plus a dire , j'apprends l'anglais avec une application (Duolingo)

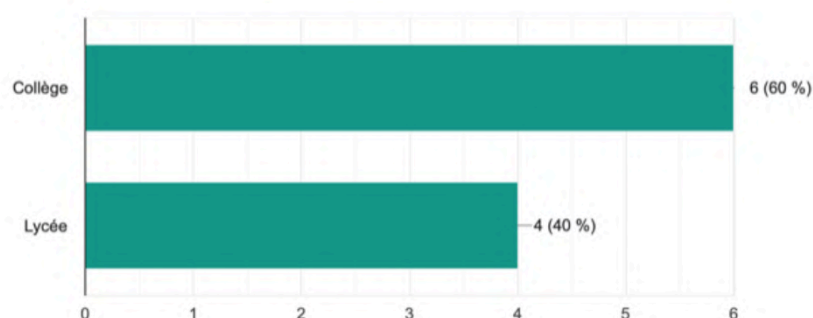
J'aime l'anglais mais pas envie d'apprendre

Non

ANNEXE D : RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ENSEIGNANTS

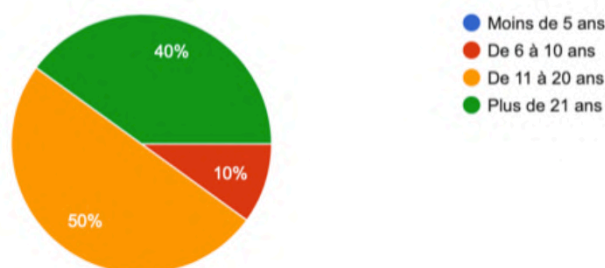
1) Dans quel(s) établissement(s) du second degré enseignez-vous ?

10 réponses



2) Combien d'années d'expériences professionnelles avez-vous, en tant qu'enseignant(e) ?

10 réponses



3) Pensez-vous que les élèves apprennent l'anglais de manière informelle par le biais de contenus numérique (films, séries, musiques, jeux vidéos, etc.) ? Quelle est votre position sur la question ?

Par informel, nous entendons : "tout type d'apprentissage qui découle des activités de la vie quotidienne de l'apprenant".

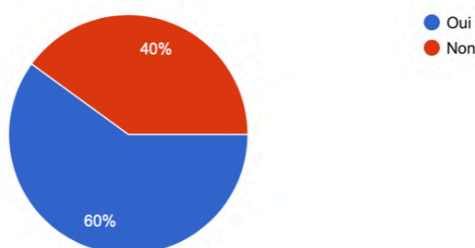
10 réponses

Enseignant 1	« Tout dépend de l'élève. Certains sont curieux et vont l'utiliser soit en regardant des films ou séries en VO ou lors des jeux vidéos. Quelques élèves lisent même des livres en anglais! »
Enseignant 2	« Je constate qu'en dépit de la présence de l'anglais dans leur environnement quotidien, cela n'a pas systématiquement un impact sur leur apprentissage. Certains ne font pas le lien entre la présence de l'anglais dans leur quotidien et l'apprentissage de cette langue. »
Enseignant 3	« Oui, avant c'était via les chansons mais depuis 2/3 ans je trouve qu'ils acquièrent beaucoup de lexique par les jeux vidéo. »
Enseignant 4	« Oui, et cela se traduit en classe par un accent plus authentique pour les élèves qui ont l'habitude de regarder des séries en VO, et par un vocabulaire plus élargi. Il appartient à l'enseignant de corriger certains contresens ou de contextualiser leurs apprentissages. »
Enseignant 5	« Oui, surtout par le jeu vidéo en ligne. »

Enseignant 6	« Cela dépend des élèves mais certains jouent en ligne et regarde des séries en anglais. »
Enseignant 7	« Très certainement. »
Enseignant 8	« Effectivement certains élèves apprennent ou plutôt retiennent énormément de choses de part leur exposition à l'anglais lu ou entendu (chansons, films et séries et même des jeux vidéo) »
Enseignant 9	« Il est indéniable que les contenus numériques ont permis à certains élèves d'améliorer leur niveau en anglais.»
Enseignant 10	« Tout apprentissage « réussi » ou en tout cas mieux appréhender découle des centres d'intérêts de l'apprenant. »

4) Prenez-vous ces pratiques informelles en compte lorsque vous élaborez vos séquences ?

10 réponses



5) Si oui, comment les intégrez-vous dans votre enseignement ?
Si non, pourquoi ne pas les intégrer dans votre enseignement ?

9 réponses

Enseignant 1	« Oui, je mets souvent ces documents sur l'ENT dans ma banque de ressources. Les élèves les visionnent librement si ils veulent aller un peu plus loin dans séquence.»
Enseignant 2	« Non, une classe est hétérogène; en tant qu'enseignante, je dois prendre en compte ce facteur non négligeable. »
Enseignant 3	« Non, ils ne font pas le lien et souvent lorsque j'en parle cela n'est pas évident pour eux. Je vais plutôt faire appel à leurs connaissances acquises au cours de leurs années au collège ou au primaire.»
Enseignant 4	« Oui, j'essaie de faire du lien, de dégager parfois du culturel des contenus auxquels les élèves sont exposés sur des réseaux tels que Instagram, TikTok... Un lieu, une chanson revenue à la mode, une routine quotidienne,... C'est aussi les aider à exercer un regard critique vis-à-vis de ces plateformes sans se satisfaire du tout-venant. »
Enseignant 5	« Liens avec les séries/films du moment. »
Enseignant 6	« En créant des liens en y faisant référence de pas à autre. »
Enseignant 7	« Je ne les intègre pas systématiquement, uniquement si cela apporte une plus value à ma séquence. »
Enseignant 8	« Tout d'abord, lors de la phase de rituels, essentielle au collège, ou j'intègre plusieurs onglets dont « news of the day » et « video of the day » qui me permettent d'évoquer une information insolite, un fait culturel, une bande-annonce, une sortie de jeu vidéo... et qui me permet de créer des situation où l'expression et l'interaction sont indéniables. Les contenus numériques font partie intégrante de chacune de mes séances/séquences. »
Enseignant 9	« En comparant l'anglais parlé (auquel ils sont confrontés) aux règles de l'anglais standard dont ils doivent être conscients. »

- 6) Croyez-vous que l'utilisation en classe de ressources informelles (accessible par les élèves) pourraient faciliter la progression de la langue ?
Veillez justifier votre réponse.

10 réponses

Enseignant 1	« Oui, dans la mesure où ils correspondent à des centres d'intérêt importants pour les élèves »
Enseignant 2	« Oui, mais cela me semble difficile à mettre en oeuvre. »
Enseignant 3	« Oui, cela pourrait les motiver davantage et contextualiser leurs apprentissages en les ancrant dans un univers qui leur est plus familier. »
Enseignant 4	« Oui, je suis persuadée que d'exploiter des ressources qui suscitent l'intérêt des apprenants permet encore une fois, de provoquer l'intérêt de la langue à court terme et une progression dans au moins une activité langagière à long terme. »
Enseignant 5	« Oui. L'apport lexical est plus important et cela aide pour le travail sur la phonologie. »
Enseignant 6	« Je pense qu'ils l'ont au quotidien avec les jeux vidéos, les réseaux sociaux et pour ceux qui regardent les films en version originale. Cependant pas tous regardent les films en version originale. Et ceux qui jouent en ligne ne le mettent pas forcément à profit dans leur apprentissage en classe. Pourquoi? Un grand nombre d'apprenants ne savent pas utiliser ces ressources informelles dans la classe ou pour comprendre un texte didactisé ou autres documents à but pédagogique. »
Enseignant 7	« Oui, car quand ils l'utilisent ils ont un réel besoin.. ex : choix du personnage d'un jeu de ses capacités de ses armes etc... »
Enseignant 8	« C'est déjà le cas. (recommandations...) »
Enseignant 9	« D'après moi c'est même essentiel. Les élèves sont sensibles à cette exposition en classe, même courte et sous un format forcément plus pédagogique, à ce qu'ils retrouvent continuellement sur leur téléphone. Ils réalisent aisément que l'anglais est une langue vivante, dynamique, utile. La diversité des accents, des contextes et des niveaux de langue les aide à relativiser l'erreur, à l'accepter ainsi qu'une prononciation approximative comme des étapes essentielles de leur progression. »
Enseignant 10	« Oui, mais difficilement réalisable. »

- 7) Pensez-vous que les activités informelles puissent développer l'autonomie langagière des apprenants ?
Veillez justifier votre réponse.

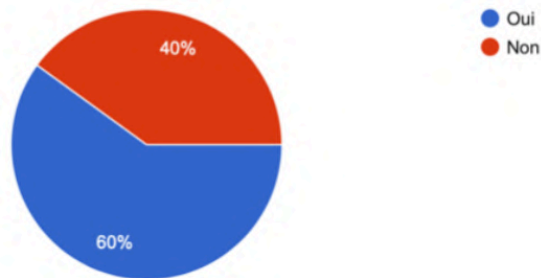
10 réponses

Enseignant 1	« Sans aucun doute. Dans notre lycée nous avons des élèves qui n'ont jamais quitté le département et qui parle un anglais impeccable grâce aux séries et aux vidéos sur YouTube. »
Enseignant 2	« Une autonomie partielle si je me fie à l'intérêt de mes élèves et aux ressources auxquelles ils sont exposés. Une autonomie en terme de lexique et de compréhension, c'est indéniable. En terme d'expression sous toutes ses formes, je suis un peu plus dubitative. »
Enseignant 3	« Oui, dans la mesure où les élèves sont contraints de s'exprimer en anglais (jeux vidéo) pour communiquer avec leurs pairs »
Enseignant 4	« Oui, car ils doivent élucider le sens de ce qu'ils ne comprennent pas par leurs propres moyens (inférence plus développée, recherche avec des outils numériques, émissions d'hypothèses et vérifications) »

Enseignant 5	« Cela dépend grandement du type d'apprenants que nous avons. Travaillant en REP + je développe particulièrement cette compétence pour les élèves d'option Euro ou pour les 3e. En ce qui concerne les 6e-5e cela est très difficile d'utilisation »
Enseignant 6	« Les activités d'expression orale et de compréhension orale peuvent être améliorées; toutefois, tout va dépendre du registre de langue utilisé dans ces activités. »
Enseignant 7	« En effet elles peuvent aider mais cela ne va concerner qu'une minorité des apprenants. »
Enseignant 8	« Limité en ce qui concerne l'interaction. »
Enseignant 9	« Oui, mais juste pour quelques-uns. »
Enseignant 10	« Bien sûr tout contact avec la langue encore plus lorsque c'est en dehors de l'environnement artificiel d'une classe. »







8) Pensez-vous que les élèves en contact avec l'anglais de manière informelle participent plus et/ou sont plus à l'aise en classe ?

10 réponses



ANNEXE E : BIOGRAPHIE D'ACTIVITÉS INFORMELLES À COMPLÉTER PAR LES ÉLÈVES

Do you learn English outside of school?

 YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	 YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	 YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
<div style="border: 1px solid #ccc; border-radius: 10px; padding: 5px; background-color: #fff9c4;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>	<div style="border: 1px solid #ccc; border-radius: 10px; padding: 5px; background-color: #fff9c4;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>	<div style="border: 1px solid #ccc; border-radius: 10px; padding: 5px; background-color: #fff9c4;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>
 YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	 YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	 YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
<div style="border: 1px solid #ccc; border-radius: 10px; padding: 5px; background-color: #fff9c4;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>	<div style="border: 1px solid #ccc; border-radius: 10px; padding: 5px; background-color: #fff9c4;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>	<div style="border: 1px solid #ccc; border-radius: 10px; padding: 5px; background-color: #fff9c4;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>




ANNEXE F : DÉROULÉ DE LA SÉANCE EXPÉRIMENTALE

Durée totale : 7 séances	SÉQUENCE SOCIAL MEDIA	Année : 2023/2024
------------------------------------	--	--------------------------

Période :	AOÛ	SEP	OCT	NOV	DEC	JAN	FEV	MAR	AVR	MAI	JUI	JUIL
------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

Cycle :	Cycle 4	Classe	5ème
Axes culturels	• École et société	Niveau(x) du CERCL visé(s)	A1+ vers A2

ACL DOMINANTE	La production écrite	ACL MINEURE	La production orale
----------------------	----------------------	--------------------	---------------------

TÂCHES COMMUNICATIVES	Tâche intermédiaire	<i>Create your own social media</i>
	Tâche finale	<i>Your parents are tired of you being on social media, provide arguments to show that there are positive sides.</i>
SAVOIR FAIRE	Dans cette séquence tu vas :	
		Créer ton propre réseau social
		Comprendre les bons et les mauvais usages des technologies
		Exprimer ton opinion sur un sujet familier

Séance n°3	Séance expérimentale
Supports :	<ul style="list-style-type: none"> • Carte mentale "How can you learn English outside of school" • Biographie d'activité langagière à faire compléter • 6 feuilles (format A3) pour un travail de groupe

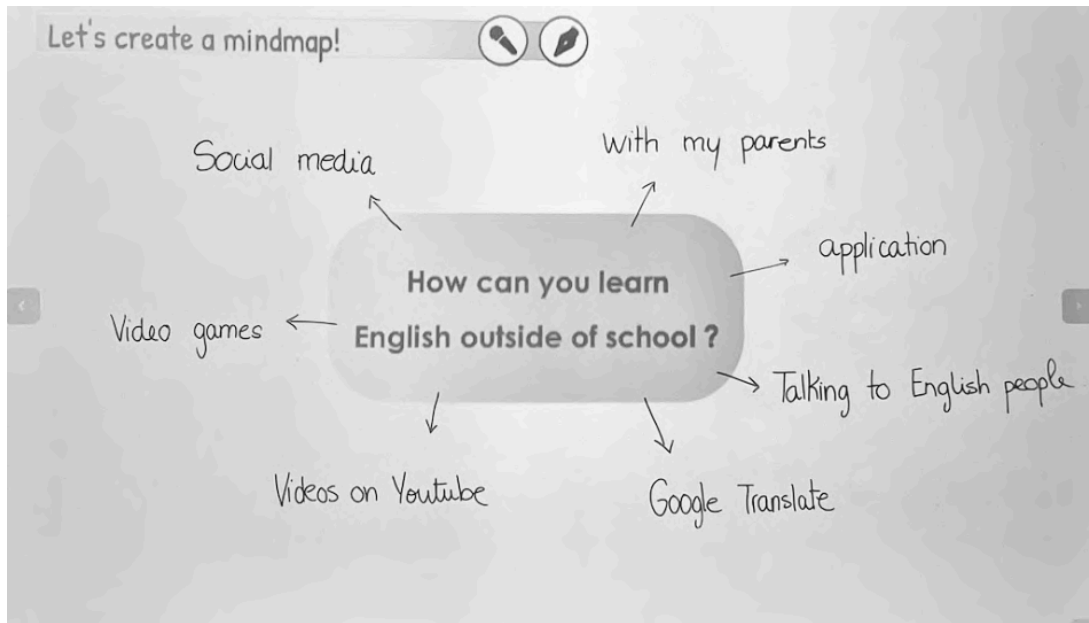
COMPÉTENCE CULTURELLE	<ul style="list-style-type: none"> • La culture anglophone à travers les médias sociaux, les films, les séries, ou les jeux vidéo • Les dangers et les bons usages de ces pratiques 		
COMPÉTENCES LANGAGIÈRES	Linguistique	Grammaire	→ Le modal "Can" → L'impératif
		Lexique	→ Lexique varié et lié aux pratiques informelles : <ul style="list-style-type: none"> - Médias sociaux (like, share, comment, post) - Films et séries (actors, scenes, watch) - Jeux vidéo (levels, characters, play, multiplayer) - Voyages (discover, countries, etc.) - Musique (listen, singers, etc.)
		Phonologie	→ Les syllabes accentuées
	Pragmatiques	→ Exprimer une hypothèse avec "Maybe...", "Perhaps..." → Exprimer son opinion de manière claire avec "I think...", "In my opinion..."	

ACL dominantes	Niveau visé	Stratégies mises en place
<ul style="list-style-type: none"> • POC 	A1+	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre la parole à bon escient - Émettre des hypothèses - Prendre appui sur des supports visuels - S'appuyer sur son parcours en tant qu'élève (ses propres pratiques informelles)
<ul style="list-style-type: none"> • PE 	A1+	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming en groupe (discuter et noter des idées) - Mobiliser ses connaissances lexicales, grammaticales et culturelles - S'appuyer sur son parcours en tant qu'élève (ses propres pratiques informelles)

Compétence méthodologique	
Aptitudes (Savoir-faire)	<ul style="list-style-type: none"> • Collaborer en groupe • Exprimer son opinion de manière claire • Utiliser un vocabulaire approprié lié aux médias sociaux, aux films, aux séries, etc.
Attitudes (Savoir-être)	<ul style="list-style-type: none"> • Être motivé, attentif, participatif, à l'écoute, • Demander de l'aide • Volonté de comprendre et d'explorer de nouvelles pratiques • Reconnaître les points positifs et négatifs de ces pratiques

3	DÉMARCHE / DÉROULEMENT	DIAPPOSITIVES	ACL
15'	<p>■ Discussions (Classe entière)</p> <p><i>"Let's create a mind-map."</i></p> <p><i>"How can you learn English outside of school?"</i></p> <p>= Discussion sur les pratiques informelles des élèves</p> <p>= Faire prendre conscience aux élèves des moments où ils sont en contact avec la langue anglaise</p> <p>Amorce pour exprimer l'hypothèse : <i>"Maybe..."</i></p> <p>= Valider les hypothèses émises par les élèves avec les icônes</p> <p><i>"Do you watch movies in English?"</i></p> <p><i>"Who listens to English music ?"</i></p> <p>= Discuter des pratiques informelles des élèves</p>		PO
10'	<p>■ Biographie d'activités informelles (Individuel)</p> <p>= Faire compléter aux élèves leur propre biographie d'activités informelles</p>		PE
30'	<p>■ Travail de groupe / de réflexion (en îlot)</p> <p><i>"In groups, write something positive and negative about these activities"</i></p> <p>= Élaborer 6 groupes, chaque groupe devra écrire 1 ou 2 points positifs/négatifs sur les différentes activités informelles (listening to music, reading books, playing video games, watching movies, etc.)</p> <p>= Faire circuler les feuilles A3</p> <p>= Trace écrite</p>		PE







ANNEXE G : CARTE MENTALE (ÉTAPE 1)



ANNEXE H : BIOGRAPHIES D'ACTIVITÉS INFORMELLES COMPLÉTÉES (ÉTAPE 2)







Élève A :

Do you learn English outside of school?

 <p>YES <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> 	 <p>YES <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> 	 <p>YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> GTA Detroit Become Human The last of us U
 <p>YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> Teen Wolf The last of us Spiderman Arrow 	 <p>YES <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> 	 <p>YES <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none">







Élève B :

Do you learn English outside of school?


 YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> • David Kushner • Runaway • Stand up	 YES <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/> • • • •	 YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> • Roblox • • •
 YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> • Demon slayer • The summer I turned pretty • •	 YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> • Tik Tok • Instagram • Duolingo • Spotify	 YES <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/> • • • •

Élève C :


Do you learn English outside of school?

 YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> • Super-man Eminem • Moonlight • Die • bad habit	 YES <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/> • • • •	 YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> • Minecraft • Roblox • Dragon ball Xenoverse • Dragon ball Legend
 YES <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/> • • • •	 YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> • youtube • • •	 YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> • South Africa • • •


ANNEXE I : LES PRODUCTIONS DE L'ACTIVITÉ DE RÉFLEXION (PROS AND CONS, ÉTAPE 3)

Playing video games in English 

PROS	CONS
<ul style="list-style-type: none"> - On peut apprendre en s'amusant. - On peut communiquer avec les autres joueurs - On peut jouer avec des joueurs et nos amis - On peut apprendre des mots et des vocabulaires en voyant que ça se fait. - Il y a des jeux éducatifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a certains mots que on comprend pas. - On ne peut pas comprendre leur langue - On ne peut pas parler anglais avec d'autres joueurs

Learning English with Social media 

PROS	CONS
<ul style="list-style-type: none"> - You can watch videos - Learn with your friends. - Communicate 	<ul style="list-style-type: none"> - You can't understand all. - The translation are sometimes wrong.

Listening to English music 

PROS	CONS
<ul style="list-style-type: none"> - Learn english - We learn to pronunciation - Memorise the lyrics 	<ul style="list-style-type: none"> - Too fast - Sometime we don't understand - The lyrics are not appropriate - When we singing w somethng, we don't understand maybe the words is not good

PROS

Learn New words

- Apprendre à écrire les mots en anglais.

- We can learn new words from our grammar

On apprend l'orthographe des mots
On apprend des phrases pour mieux comprendre

CONS

d'ont understand

- ÊTRE fatigué et force de lire

- Read words we don't understand

- Lose the time to try understand every words

Have plus envie de continuer à lire

ANNEXE J : TÂCHE FINALE DE LA SÉQUENCE « SOCIAL MEDIA » : PRODUCTION DE 2 ÉLÈVES

Production écrite - Élève (A)

MOM

Hello, are you on social media?

Which one?

Yes, I'm on Tik Tok

Well.. I don't think it's a good idea!

Why do you use it? (opinion)

Give me arguments.

Tik Tok is amazing because you can chat share videos ^{with} my friends and I can learn dances and music. ^{if I forgot the word} you can see the idea and creativity on people. ^{we} can learn English, Spanish... And it make video have followers.

Production écrite - Élève (B)

MOM

Hello, are you on social media?

Which one?

I'm using Youtube & I think it's great because I can watch funny videos.

Well.. I don't think it's a good idea!

Why do you use it? (opinion)

Give me arguments.

I'm able to watch funny videos.

I can share ^{with} my friends, I can listen to music, I can discover new games.

ANNEXE K : RETRANSCRIPTION DE LA COMMUNICATION ENTRE LES DEUX JOUEURS

Joueur 1 : Hello?

My friend... to use, please.....euh.....microphone, casque!

Joueur 1 : Hello?

Joueur 2 : Hello!

Joueur 1 : You.....euh..... English?

Joueur 2 : I'm German.

Joueur 1 : OK, I French!

Joueur 1 : Let's go! The place in snow.....euh.....neige, white!

Joueur 2 : Okay, let's go.....*question inaudible*

Joueur 1 : What? Repeat, please? I don't.....understand.

Joueur 2 : OHHHH YEAAH, I shot him!!!

Joueur 1 : OK, gg, gg¹!!
Give me..... euh.....

Joueur 2 : What?

Joueur 1 : Give me AR²!

Joueur 2 : What's this?

Joueur 1 : My gun, my gun, please.

Joueur 2 : SCAR³?

¹ Le sigle GG, ou encore l'abréviation GG, est une expression qui signifie « Good Game ». Cette expression est souvent utilisée dans les jeux vidéo, notamment ceux qui sont joués en ligne.

² Le sigle AR (Assault Rifles) signifie « Fusils d'assauts »

³ Le sigle SCAR (Special Combat Assault Rifle) correspond à un type de fusil d'assaut qui possède une grande précision.

Joueur 1 : No. Give me.....euh...shots for my SCAR.

Joueur 1 : Thank you!

And for the gun,.....the minigun⁴?

Give me shots for gun, minigun.

Joueur 2 : Wait!

I have shots for your minigun.

Joueur 1 : OK, do you have a gun for me?

Joueur 2 : No, I just have a sniper.

Ohhh, there is someone.

Joueur 1 : I have 30 FPS⁵.

Joueur 2 : I have 60.

Joueur 1 : I'm just here, please please please GUN!

OOOHH YES, I have a gun.

Joueur 2 : I also have a gun.

Joueur 1 : I have.....someone on me!

Joueur 2 : I'm coming!

Joueur 1 : He have also a gun.....mayday!

⁴ Le Minigun est également un type de fusil d'assaut sur Fortnite.

⁵ Le sigle FPS signifie « Frame Per Second ». Il s'agit du nombre d'images par seconde afin de garantir à un enchaînement fluide. Ces fréquences d'images sont habituellement utilisés pour les jeux pour ordinateur ou les jeux vidéos.