



HAL
open science

L'apprenant.e de langue 2020 : profil, dynamiques, dispositifs

Denyze Toffoli

► **To cite this version:**

Denyze Toffoli. L'apprenant.e de langue 2020 : profil, dynamiques, dispositifs. Linguistique. Université de Lille, Laboratoire Savoirs Textes Langage UMR 8163, 2018. tel-02332619

HAL Id: tel-02332619

<https://hal.science/tel-02332619>

Submitted on 24 Oct 2019

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

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

L'apprenant.e de langue 2020

profil, dynamiques, dispositifs

Denyze Toffoli

Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches

Volume I : Note de Synthèse

Date de soutenance : le 3 décembre 2018

Conseillère scientifique : Annick Rivens Mompean, professeure des universités, Université de Lille

Jury :

Sophie Bailly, professeure des universités, Université de Lorraine, rapporteure

Jérôme Eneau, professeur des universités, Université de Rennes

Nicole Poteaux, professeure émérite, Université de Strasbourg

Claire Tardieu, professeure des universités, Université Sorbonne-nouvelle, rapporteure

Robert Vanderplank, professeur émérite, Université d'Oxford, rapporteur

L'apprenant·e de langue 2020 : profil, dynamiques, dispositifs

Quelle est la réalité du système d'apprentissage des jeunes de 18 à 25 ou 30 ans aujourd'hui, système complexe dans lequel chacun·e est à la fois étudiant·e, utilisateur·trice d'internet, salarié·e, voyageur·euse, joueur·euse, acteur·rice dans le monde moderne et globalisé ? Reinders & White (2016) observent :

we are currently entering a phase in educational practice and thinking where the use of technology is enabling a shift of focus away from the classroom—and indeed in some cases formal education – taking instead the learners' lives and their experiences as the central point for learning. Our understanding of how learners design their own learning experiences and environments and the role technology plays in this design are starting to [e]merge, requiring a re-visioning of the role and shape of education¹ (p.143).

L'apprenant de langue 2020 cherche à explorer cette réalité récente en France, sous des angles qui croisent le formel et l'informel² en éducation, qui ciblent des niveaux et pratiques technologiques diversifiés et qui provoquent des rencontres entre théories parfois opposées ou en tout cas divergentes par rapport à l'acquisition langagière. *L'apprenant·e de langue 2020* voudrait mettre en exergue cet·te apprenant·e d'un type nouveau, en jouant sur les associations avec la date (2020), avec le numérique et notamment le web 2.0 (l'apprenant·e 2.0 ?), avec les langues secondes ou étrangères (L2, L2.0 ? L2020 ?). Afin de garder à l'esprit toutes ces allusions imbriquées dans mon propos et en l'absence d'acronyme satisfaisant, j'ai choisi d'utiliser le sigle AL2020 tout au long de ce document.

¹ Nous entrons actuellement dans une phase de pratiques et pensées éducatives où l'utilisation de la technologie permet de détourner le regard de la salle de cours – et même parfois de l'éducation formelle tout court – et, à la place, de regarder du côté de la vie et des expériences des apprenants eux-mêmes comme source centrale de l'apprentissage. Notre compréhension de la manière dont les apprenants créent leurs propres expériences et environnements d'apprentissage et le rôle que la technologie y joue commence à émerger/fusionner, ce qui demande un nouveau regard sur la forme et le rôle de l'éducation.

² La Commission Européenne définit l'apprentissage informel ainsi : « un apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel peut posséder un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Les acquis de l'apprentissage informel peuvent être des aptitudes acquises par des expériences personnelles et professionnelles : [...], langues apprises et aptitudes interculturelles acquises durant un séjour à l'étranger [...] etc. » (Commission Européenne, 2012, p. 17). Nous définirons plus amplement cette notion dans la partie qui lui est consacrée (II.C.2).

A. Remerciements

La liste des personnes à remercier est longue et les mots ne peuvent pas récompenser l'aide et le soutien apportés.

Indiquer leurs noms n'est une petite reconnaissance que j'espère pouvoir rendre autrement à toutes ces personnes à d'autres moments.

Merci infiniment à

Pia Acker
Anne Bandry
Caroline Calba
Peggy Candas
Dominique Dujardin
Elodie Lang
Elodie Oursel
Laurent Perrot
Nicole Poteaux
Julia Putsche
Annick Rivens Mompean
Laurence Schmoll
Geoff Sockett
Kossi Seto Yibokou
À toute l'équipe du Pôle Lansad.

B. Table des matières

A.	Remerciements.....	2
B.	Table des matières	3
C.	Liste des sigles et abréviations.....	7
D.	Présentation du dossier	9
E.	Prologue.....	13
F.	Trajectoire de vie pour devenir chercheure en didactique des langues	15
I.	L'apprenant de langue(s) 2020	23
A.	La théorie des systèmes complexes et dynamiques (SCD).....	24
1.	Conditions initiales	24
2.	Dynamisme	25
3.	Émergence	26
4.	États attracteurs et recherche de stabilité dans un système	26
5.	Coadaptation.....	27
6.	Théorie des SCD et apprentissage des langues	28
B.	Théories d'acquisition d'une L2	29
C.	L'autodétermination : l'apprentissage comme attribut fondamental de l'humain	33
1.	L'autonomie au sein de théories générales de la motivation.....	36
2.	L'autonomie dans la littérature en didactique des langues.....	38
3.	Les compétences de l'AL2020.....	42
a.	Auto-efficacité.....	44
b.	Auto-direction et autonomie dans l'apprentissage	46
c.	Littératie numérique	48
d.	L2	50
4.	La reliance (relation à autrui).....	55
a.	Attachement.....	57

b.	Pertinence de la théorie de l'attachement adulte pour l'AL2020	59
c.	Acteur social et perspective actionnelle	63
5.	Conclusion sur l'autodétermination	64
6.	Esquisse de portrait de l'AL2020	65
a.	Hadi, mai 2018	66
b.	Corentin, avril 2017	67
7.	Encart méthodologique	71
II.	Contextes de l'AL2020	73
A.	Lansad	74
1.	Langue de spécialité ou langue générale ?	75
2.	CLIL/EMILE : L'enseignement disciplinaire comme socle pour l'apprentissage des langues	80
B.	Dispositifs d'apprentissage : l'apprentissage en contexte formel	87
1.	Le Centre de ressources en langues	88
2.	Les dispositifs « Lansad » de l'Université de Strasbourg	96
3.	Pertinence des Centres de ressources en langues pour l'AL2020	110
C.	L'AL2020 hors dispositif : l'apprentissage en contexte informel	112
1.	<i>OCLL (Out-of-classroom language learning)</i>	112
2.	OILE/AIAL	115
a.	Définitions	116
b.	Pratiques	118
c.	Acquisitions	122
i.	Le lexique à partir de séries américaines	122
ii.	D'autres acquisitions lexicales et grammaticales	123
iii.	Effets sur la prononciation	124
iv.	Stratégies et utilisation des ressources	128

d.	La place de la musique.....	130
e.	Premières conclusions concernant l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.....	136
D.	L'action enseignante face à l'AL2020.....	140
E.	Étudier l'apprentissage d'une langue à partir des contextes CRL / AIAL.....	149
III.	Affiner le portrait de l'AL2020	155
A.	De la modélisation au profilage	155
B.	Un profil complexe et composite	160
IV.	Conclusion	165
V.	Bibliographie	171
VI.	Sitographie	187
VII.	Liste des Figures.....	188
VIII.	Liste des Tableaux.....	188
IX.	Annexe : Questionnaire 2014.....	189

C. Liste des sigles et abréviations

AFPA	Association de Formation Professionnel pour Adultes
AFM	Analyse Factorielle Multivariée
AIAL	Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne
AILL	Apprentissage Informel des Langues en Ligne
AL2020	Apprenant de Langue(s) contemporain
ALMT	Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies
ASP	Anglais de Spécialité
CALL	<i>Computer-Assisted Language Learning</i>
CBLT	<i>Content-Based Language Teaching</i>
CBLI	<i>Content-Based Language Instruction</i>
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CFPA	Centre de Formation Professionnelle pour Adultes
CILT	<i>Centre for Information on Language Teaching and Research</i>
CLES	Certificat de Compétence en Langues de l'Enseignement Supérieur
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CLT	<i>Cognitive Load Theory</i>
CRAPEL	Centre de recherches et d'applications pédagogiques pour les langues
CREED	<i>Construction-based, Rational, Exemplar driven, Emergent and Dialectic</i>
CRAL	Centre d'Apprentissage et de Ressources en Langues
CRL	Centre de Ressources en Langues
CTL	Classroom-Trained Learners
DLE	Didactique des Langues Étrangères
DNL	Discipline Non-Linguistique
EMI	<i>English as a Medium of Instruction</i>
EMILE	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
FASIL	<i>Fully Autonomous Self-Instructed Learners</i>
FLE	Français langue étrangère
GA	General American
GERAS	Groupe d'Études et de Recherche en Anglais de Spécialité
IDLE	<i>Informal Digital Learning of English</i>
IIEF	Institut International d'Études Françaises
IUT	Institut Universitaire de Technologie
IWLP	<i>Institution-Wide Language Provision</i>
L2	Langue seconde ou étrangère
Lansad	Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines
LEA	Langues Étrangères Appliquées
LLCE	Langues, Littératures et Cultures Étrangères
LM	Langue Maternelle

LMD	Licence, Master, Doctorat
LSP	Langue de Spécialité
LV1	Première langue vivante (apprise à l'école)
LV2	Deuxième langue vivante (apprise à l'école)
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
OCLL	<i>Out of Classroom Language Learning</i>
OILE	<i>Online Informal Learning of English</i>
PAL	Programme d'Accompagnement en Langue
PRAG	Professeur·e Agrégé·e détaché·e dans le supérieur
PRCE	Professeur·e Certifié·e détaché·e dans le supérieur
RAL	Recherche en Acquisition des Langues
RP	<i>Received Pronunciation</i>
RPPLSP	Recherches et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité
SAES	Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur
SCD	Système Complexe et Dynamique
SEP	Sentiment d'efficacité personnel
SDT	<i>Self-Determination Theory</i>
SPIRAL	Service pédagogique d'innovation et de ressources pour l'apprentissage des langues
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TOEIC	<i>Test of English for International Communication</i>
UE	Unité d'enseignement
UFR	Unité de formation et de recherche
VOIP	<i>Voice Over Internet Protocol</i>

D. Présentation du dossier

Ce dossier d'Habilitation à diriger les recherches se présente sous forme de 4 volumes d'écrits. Le premier volume est cette note de synthèse intitulée « L'apprenant-e de langue 2020 : profil, dynamiques, dispositifs », qui présente la synthèse d'une carrière de recherches en didactique des langues, abordée sous l'angle d'une analyse du système de l'apprenant-e de langue(s) contemporain-e. Un projet de publication d'une version modifiée de cette note de synthèse en anglais (sous le titre provisoire *Informal learning and Institution-wide language provision*) a été soumis à deux éditeurs et est en attente de la décision de leurs comités scientifiques.

Le deuxième volume du présent dossier regroupe l'ensemble de mes publications scientifiques (articles et chapitres d'ouvrages) ayant passé le palier de la sélection par les pairs. Il se présente en ordre anti-chronologique, les écrits les plus récents paraissant en premier, dont un article (le premier) dans sa version acceptée mais non-définitive, le processus d'édition étant toujours en cours. Ces publications sont identifiées par le préfixe DT (Denyze Toffoli), bien que certains aient été co-écrits avec différents collègues. Ce préfixe est suivi d'un numéro d'ordre (01, 02, etc.) et de l'année de publication. Afin d'en faciliter la reconnaissance, le code typologique du HCERES est fourni entre parenthèses. Dans le corps du texte, seuls les trois premiers éléments de l'identifiant paraissent, par exemple : DT04-2016.

Le volume 3 reprend quelques écrits relevant de la catégorie de rapports et expertises professionnelles, qui ne sont pas des écrits scientifiques proprement dits : issues de commandes (DTR01-2016, DTR04-2011, DTR05-2008, DTR06-2008, DTR07-2006 et DTR08-2006) ou de missions (DTR02-2015 et DTR03-2014), leurs identifiants commencent par DTR (Denyze Toffoli, Rapport), mais suivent par ailleurs la même logique que les identifiants des publications scientifiques. Ils n'ont jamais été diffusés en dehors du contexte pour lesquels ils ont été rédigés. Pour ceux qui concernent des contextes confidentiels, toutes les informations confidentielles ont été supprimées ou anonymées. Ces rapports n'ont pas toujours subi de vérification rédactionnelle rigoureuse.

Un livre de vulgarisation, conçu comme un manuel de formation / accompagnement de formateurs dans le cadre spécifique de la Guyane est fourni à part. Il est codifié néanmoins de la même manière que les publications scientifiques (DT13-2008) et figure dans la liste des publications du Volume 2.

Mon Curriculum Vitae complet, détaillant l'ensemble de ma carrière, mes publications, enseignements et responsabilités est fourni dans un volume à part.

Volume 1 : Note de synthèse

Mémoire d'Habilitation à diriger les recherches.

Volume 2 : Publications scientifiques

La terminologie retenue est celle de la HCERES.

DO	Direction d'ouvrages ou de revues
OS	Ouvrages scientifiques ou chapitres d'ouvrages
ACL	Articles dans des revues internationales ou nationales avec comité de lecture répertoriées
ACT	Communications avec actes dans un congrès international ou national
OV	Ouvrages de vulgarisation (ou chapitres de ces ouvrages)
AP	Autres publications (articles dans des revues non répertoriées et sans comité de lecture)

1. DT01-2019 (ACL) – Volume 2, pp.5-28.
Yibokou, K.S., Toffoli, D. & Vaxelaire, B., 2018. "Variabilité inter-individuelle et intra-individuelle dans la prononciation d'étudiants français qui pratiquent l'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne" *Lidil*, n°59, mai 2019. Soumis.
2. DT02-2017 (OS) – Volume 2, pp.29-59.
Toffoli, D. & Perrot, L., 2017. "Autonomy and the Online Informal Learning of English (OILE): The Relationships between Learner Autonomy, L2 Proficiency, L2 Autonomy and Digital Literacy" in Capelletti, M., Lewis, T., Rivens-Mompean, A. (eds.) *Learner Autonomy and Web 2.0*. Sheffield : Equinox, pp.198-228.
3. DT03-2016 (OS) – Volume 2, pp.61-76.
Toffoli, D., 2016. "Attachment theory: insights into student postures in autonomous language learning" in Gkorou, C., Tatzl, D., Mercer, S. (eds.) *New Directions in Language Learning Psychology*. New York: Springer, pp.55-70.
4. DT04-2016 (ACL) – Volume 2, pp.77-96.
Toffoli, D. & Speranza, L., 2016. « L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement LanSAD en Sciences Historiques ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 35 n° spécial 1 | 2016. DOI : 10.4000/apliut.5505.
5. DT05-2015 (ACL) – Volume 2, pp.97-115.
Toffoli, D., 2015. "University students' plurilingual profiles in a French frontier city: Similarities and differences between more and less plurilingual students". *Language Learning in Higher Education*. 5(1): 25-43.
6. DT06-2015 (ACL) – Volume 2, pp.117-135.
Toffoli, D. & Sockett, G., 2015. « L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL), qu'est-ce que ça change pour les centres de langues ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. 34(1): 147-165.
7. DT07-2014 (ACL) – Volume 2, pp.137-154.
Toffoli, D. & Sockett, G., 2014. "English language music: does it help with learning?" *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. 33(2): 192-209.
8. DT08-2013 (ACL) – Volume 2, pp.155-170.

Toffoli, D. & Sockett, G., 2013. "University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE)". *CALL* 28 (1): 7-21.

9. DT09-2012 (ACL) – Volume 2, pp.171-184.

Sockett, G. & Toffoli, D., 2012. "Beyond learner autonomy: a dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities". *ReCALL* 24(2): 138–151.

10. DT10-2011 (ACT) – Volume 2, pp.185-198.

Gettcliffe, N. & Toffoli, D. 2011. « Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste (pour étudiants débutants en français langue étrangère) », EPAL. <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/actes2011.htm>

11. DT11-2010 (ACL) – Volume 2, pp.199-213.

Toffoli, D. & Sockett, G., 2010. "How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools". *Asp, La Revue du GERAS*. n° 58 : 125-144.

12. DT12-2010 (AP) – Volume 2, pp.215-221.

Toffoli, D. & Sockett, G., 2010. 'Analyse de « Apprentissages et documents numériques » d'André Tricot', *Alsic*. vol. 13, 2010. <http://alsic.revues.org/index1709.html> (Compte-rendu d'ouvrage)

13. DT13 – 2008 (OV) – livre indépendant (couverture, p.223).

Toffoli, D., 2008. *Le plaisir de communiquer*. Cayenne : Ibis Rouge Éditions.

14. DT14-2004 (ACL) – Volume 2, pp. 225-241.

Toffoli, D., 2004. « De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de motivation dans un centre de langues ». *Asp, La Revue du GERAS*. n° 41-42 : 99-114.

Volume 3 : Rapports, Expertises et Ingénieries Professionnelles

15. DTR01-2016 (AP) – Volume 3, pp.5-73.

Toffoli, D., Faraci, A. & Delperrie, A., 2016. *Analyse et préconisations pour une V2 du jeu sérieux Les Eonantes*, Rapport d'expertise commandité par l'entreprise Ernestine auprès de l'équipe de recherche LiLPa, Université de Strasbourg. Responsable scientifique.

16. DTR02-2015 (AP) – Volume 3, pp.75-98.

Toffoli, D., Béhague, E., Baulieu, F. & Gauer, F., 2015. *Projet de constitution d'un Pôle LanSAD*, Rapport de mission institutionnelle. Université de Strasbourg. Chargée de mission.

17. DTR03-2014 (AP) – Volume 3, pp.99-140

Toffoli, D., El Khatib, S., Fierro-Porto, M., Hamade, F., 2014. *Rapport d'enquête sur les représentations étudiantes et l'apprentissage des langues à l'Université de Strasbourg*. Chargée de mission.

18. DTR04-2011 (AP) – Volume 3, pp.141-158

Toffoli, D., 2011. *Rapport de sélection en réponse à l'appel d'offres « anglais »*. Renault SAS. Experte externe.

19. DTR05-2008 (AP) – Volume 3, pp.159-173
Toffoli, D., 2008. *L'évaluation de la qualité des formations d'anglais chez Renault*. Rapport sur le processus et les résultats d'audits. Renault SAS.
20. DTR06-2008 (AP) – Volume 3, pp.175-197
Toffoli, D., 2008. *Évolutions de l'offre formations anglais*. Analyse critique du dispositif de formation langues de la Banque de France. Banque de France.
21. DTR07-2006 (AP) – Volume 3, pp.199-214
Toffoli, D., 2006. *Rapport de sélection en réponse à l'appel d'offres formations « anglais » 2006*. Banque de France.
22. DTR08-2006 (AP) – Volume 3, pp.215-253
Toffoli, D., 2006. *Cahiers des charges Centre(s) de ressources anglais 2006*. Banque de France.

Volume 4 : Manuel

13. DT13-2008 (OV) – livre indépendant
Toffoli, D., 2008. *Le plaisir de communiquer*. Cayenne : Ibis Rouge Éditions.

E. Prologue

Chaque chercheur·e doit redécouvrir le feu ou (en fonction de la métaphore choisie) réinventer la roue à sa façon. La connaissance cumulée dans une discipline ne fait ni partie d'une phylogénèse, ni d'une sorte d'inconscient collectif jungien et n'est pas transmise tel un état des lieux à chaque nouvelle génération de chercheur·e·s. Chacun·e d'entre nous est obligé·e de construire, déconstruire, reconstruire différemment, en interprétant ses propres lectures, l'ordre dans lequel il·elle les rencontre ou les sélectionne, en confrontant ses propres expériences humaines et scientifiques et en traitant les informations ainsi cumulées avec ses propres moyens intellectuels qui sont aussi le résultat de points de départ et de parcours développementaux uniques.

Bien que l'on puisse être émerveillé·e par les progrès de l'humanité, en tant qu'individu je suis particulièrement insatisfaite par cet éternel recommencement, qui n'en est pas vraiment un, mais qui en a tout l'air.... Je suis souvent tentée de penser que toute démarche de recherche dans notre discipline, la didactique des langues, est quelque peu insignifiante, sauf peut-être à assouvir quelques besoins individuels, voire égoïstes, entretenus par des mots tels que « passage obligé », « connaissance de soi », « développement personnel », « suite de carrière », etc.

Je me rends également compte à quel point la langue de rédaction oriente et contraint mes propos. Un premier exemple vient de la rédaction inclusive, que j'ai adoptée dès les années 1980 en anglais. La décision de poursuivre cette logique en français est cohérente, mais pas anodine. Afin de respecter une certaine grammaticalité et ancrer la démarche dans une réflexion éprouvée, j'applique ici les préconisations de Haddad (2016), qui me semblent simples et efficaces. Un deuxième exemple concerne le choix d'éliminer au maximum l'utilisation de sigles en faveur des termes rédigés en « long ». À l'usage, il me semble que la lecture n'en est pas alourdie et que l'on garde l'avantage de l'accès permanent au sens précis de ces termes. J'ai néanmoins maintenu certains sigles pour des termes très longs ou ceux qui sont passés dans un usage commun, au moins au sein de la petite communauté des chercheur·e·s en didactique des langues (par exemple « Lansad » ou « CECRL »). Le troisième exemple, partagé par la plupart de mes pairs publiant en didactique des langues, concerne la non-modification des citations d'étudiant·e·s, surtout lorsque ceux·elles-ci écrivent en L2. Mon dernier exemple du poids de la langue (et certainement le plus significatif) concerne la traduction, exercice technique auquel je ne me suis jamais réellement confrontée – ni formée – autre qu'intuitivement, raison pour laquelle je suis toujours étonnée par

le choix de certains collègues de rédiger dans une langue et de se traduire pour publier dans une autre. J'ai réalisé moi-même les traductions figurant dans ce document et en assume les fautes, d'autant plus que souvent je me suis fondée sur un brouillon fourni par le traducteur en ligne *DeepL*³. En ce qui concerne l'activité de rédaction proprement dite, mes premières publications et productions écrites pour le monde professionnel ont été réalisées en L2 (le français) avec toutes les limites et tous les défauts que cela implique. Quelle libération que de réussir la publication de mes recherches dans ma L1 (l'anglais) – accès « royal » à la diffusion scientifique mondiale. Le retour actuel, choisi mais néanmoins contraint, à une rédaction en français m'a également obligée à m'adresser à de nombreux·ses collègues pour des corrections de la langue, ce pour quoi je suis humblement et profondément reconnaissante. Cette rédaction en français a ainsi constitué un défi imposé : un moyen de rendre compte de mes propres apprentissages, basiques, de la rédaction, mais articulés au triple niveau relevé par Annick Rivens Mompean (2012) de chercheure, d'experte, d'enseignante, en y ajoutant un quatrième – celui de l'éternelle apprenante.

³ www.deepl.com

F. Trajectoire de vie pour devenir chercheure en didactique des langues

Un certain lieu commun nous incite à voir dans les jeux préférés des enfants les prémises de leurs futures carrières : petite, j'imposais effectivement à mes poupées et à mes ami·e·s le jeu de l'école, où je jouais inévitablement la maitresse. Ainsi, bien que l'objectif de ce récit biographique soit un retour sur ma carrière de chercheure, je pense que l'identité professionnelle ne se construit pas uniquement à partir du moment où nous commençons à exercer, ni même au moment où nous commençons notre formation professionnelle, mais bien avant, dans un foisonnement d'évènements personnels, de découvertes heureuses et de rencontres fortuites (*serendipity*). Cela justifie, ou tout au moins excuse peut être, le hiatus qui va suivre, notamment quand il s'agit de présenter un travail où les aspects psychologiques sont non négligeables.

J'ai vécu mon éducation primaire et secondaire au Canada dans des contextes où l'expérimentation pédagogique était à l'ordre du jour : des classes multi-niveaux et « *open area* » (plusieurs classes partageant simultanément une même grande salle). Je suis passée entre les mains d'un maître féru de la pédagogie de projets. Je me souviens de projets de plusieurs semaines durant qui combinaient des principes mathématiques, des périodes historiques, des arts plastiques avec le développement de compétences de recherche documentaire, d'observation, de rédaction, de collaboration, de vie démocratique, tout en faisant appel aux ressources de l'établissement (bibliothèque, autres enseignants, autres élèves) et de l'extérieur (visites sur le terrain, personnalités invitées, échanges scolaires).

De là, l'intégration d'une école secondaire expérimentale a été une suite logique. Sans sonnerie, sans groupe-classe par niveau d'âge, proposant des parcours individualisés aussi bien au niveau macro (choix des matières) qu'aux niveaux méso (choix et ordonnancement des séquences à l'intérieur d'une matière) et micro (poursuite et accomplissement des éléments). Je m'y trouvais stimulée et heureuse, mais aussi interpellée et critique : pourquoi la crainte d'un professeur de mathématiques (matière où j'excellais auparavant) pouvait-elle me faire abandonner cette matière ? En quoi la nécessité de passer par la médiation d'une camarade d'école pour comprendre les explications de physique disait-elle quelque chose sur moi et/ou sur le professeur ? En quoi les méthodes audio-linguales en laboratoire de langues employées pour l'apprentissage des langues étrangères (du français et du russe) pouvait-elles me permettre un jour de communiquer avec les

familles de mes aïeux, résidant toujours en grande partie en Europe continentale ? Comment d'ailleurs, car plus présent et plus prégnant pour moi, pouvaient-elles me permettre de rejoindre et faire pleinement partie de ce Canada dont le bilinguisme national récemment décrété devait en déterminer l'identité ? Je fais partie d'une génération qui se reconnaît entièrement dans les postulats motivationnels proposés par Gardner & Lambert (1972), bien qu'ayant précédé de peu la mise en place des premières écoles « d'immersion française » au niveau local.

Mes racines dans une société multiculturelle, officiellement bilingue anglais-français (quoique fonctionnellement multilingue : langue anglaise dominante, cohabitant avec les langues des grandes vagues migratoires de la région – cantonnais, mandarin, punjabi, hindi, grec, italien, allemand) m'a permis d'avoir un regard différent à mon arrivée dans la société française, officiellement et fonctionnellement monolingue, mais, au moins en région parisienne, riche d'un foisonnement de cultures et d'influences très différentes de celles que j'avais connues, notamment en provenance de l'Afrique du nord et de l'ouest, cultures présentes, mais non reconnues, marginalisées, dévalorisées, voire décriées.

Ce vécu a éveillé mon intérêt pour l'éducation, l'apprentissage, les modalités de ce qui permet d'apprendre ou plutôt de ce qui bloque l'apprentissage d'une part s'est combiné à ma fascination pour les langues étrangères, ces codes « secrets » qui permettaient à mes parents de dialoguer entre eux, sans que je ne puisse ni comprendre ni intervenir, d'autre part : dans cette enfance se trouvaient déjà les clés d'accès à une carrière dans la recherche en didactique des langues.

Mon parcours de chercheuse a, dans un premier temps, été marqué par le tâtonnement dans l'action enseignante. En tant que formatrice d'anglais professionnel en entreprise, je rencontrais surtout des personnes n'ayant pas réussi leur apprentissage de l'anglais à l'école ; les autres n'éprouvant plus le besoin de se former. Dans ce contexte, comment exercer mon métier ? Comment amener d'autres vers la réussite de cet apprentissage long et complexe ? Comment réconcilier l'apprenant-e adulte avec un apprentissage scolaire qui l'a souvent mis-e en situation d'échec ? Ces interrogations m'ont ensuite conduite vers une recherche plus théorique, plus académique, plus cadrée : thèse, communications, publications et collaboration à des projets de recherche.

Ma carrière, quelque peu atypique dans le contexte universitaire français, présente néanmoins une cohérence d'ensemble et une évolution constante vers l'expertise dans le domaine de

l'appropriation des langues étrangères. Mes premières expériences d'enseignement du français, puis de l'anglais, en tant qu'assistante de langue dans le milieu scolaire, T.A. (*teaching assistant*) ou lectrice à l'université, m'ont conduite vers la recherche en didactique des langues, à la conception d'outils et de dispositifs d'apprentissage innovants et à l'exercice de responsabilités d'encadrement pour les mettre en place, les coordonner et les déployer. Vingt-six ans d'expériences en marge du contexte académique m'ont permis de développer des compétences et d'acquérir des savoirs, notamment en termes de gestion de projets et d'encadrement, que j'ai par la suite mis au service de l'université, une fois intégrée en son sein.

C'est en France que j'ai mené des études pour la mise en place de dispositifs de formation en langues pour des structures importantes (l'Association de formation professionnelle pour adultes [AFPA], le consortium Eurotunnel ou Renault SAS), monté des Centres de Ressources en Langues (CRL) pour l'AFPA et des entreprises privées (Rank Xerox, Caisse d'Épargne LDA). J'ai aussi participé à la création de dispositifs innovants, intégrant des Centres de ressources en langues et d'autres modalités de formation ouvertes et à distance (Renault SAS, Banque de France). Mon statut d'entrepreneuse, à la tête d'une structure de quelques salarié·e·s, m'a obligée à une connaissance des rouages de l'entreprise, aussi bien financiers, que commerciaux et juridiques. Durant toute ma carrière, les activités scientifiques, pédagogiques et managériales se sont mutuellement enrichies et complétées dans un va-et-vient constant qui a généré des compétences originales.

Le travail dans le contexte de la formation professionnelle, puis continue, m'a fait prendre conscience de l'importance relative et évolutive des compétences en anglais pour les salarié·e·s dans différents secteurs professionnels. Du tout anglais impératif dans les métiers de certains secteurs à l'absence totale de besoins et en passant par le bi- ou plurilinguisme dans d'autres, l'exposition à cette multiplicité de situations m'a aussi appris une retenue et une méfiance à l'égard des grandes injonctions⁴ concernant l'enseignement / apprentissage des langues. Toutefois, la rencontre avec le milieu de la formation initiale a infléchi cette position : l'éducation initiale doit être aussi une éducation morale, citoyenne, cognitive. La langue étrangère, dans ces circonstances, peut jouer un rôle d'ouverture, de tolérance, de prise en compte de l'altérité⁵. Des spécificités de

⁴ Par exemple : tout le monde a besoin de l'anglais ; apprendre une langue étrangère est indispensable de nos jours, etc.

⁵ Voir Claire Kramsch ou Lourdes Ortega, entre autres.

cet apprentissage long et non-linéaire, les besoins particuliers des mondes différents de la formation initiale, professionnelle et continue, m'ont fait clairement prendre position pour des options pédagogiques et didactiques qui s'inscrivent non plus dans ces catégories de formation particulières, mais dans une perspective de formation tout au long de la vie et donc de formation en dehors des seules voies institutionnelles habituelles.

Depuis 2006, à l'Université de Strasbourg, j'ai investi beaucoup de temps et d'énergie dans des responsabilités de projets auxquels je crois : la responsabilité de double-diplômes franco-britanniques, la direction d'un département regroupant trois activités distinctes (formations en didactique des langues, centre de langues et atelier audio-visuel), la création de la mention Didactique des langues en 2013 et la refonte des masters qui la composent, une mission identifiée par la présidence de l'université pour redéfinir et restructurer l'enseignement des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad). Ma connaissance antérieure de publics de secteurs divers me permet de mieux envisager comment des individus dans des disciplines non-langagières conçoivent, chacun-e à sa manière et selon son point de vue, l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle me permet également d'accepter, toute enseignante que je suis, le fait qu'il-elle-s puissent ne pas considérer cet apprentissage comme quelque chose d'important, d'intéressant ou même d'utile et de le prendre en considération.

J'entame cette démarche d'habilitation à diriger les recherches en regardant par un kaléidoscope dont chaque arrêt sur image peut représenter un point de vue différent. Ce premier arrêt biographique personnel a pris une forme narrative, un peu intime. La suite présente ma production scientifique et prend un trait plus comptable, afin de permettre au·à la lecteur·rice de faire le lien entre cette note de synthèse et les volumes de publications qui l'accompagnent.

Sur le plan scientifique, mon intérêt pour la didactique s'est petit à petit mué en intérêt pour l'apprentissage, puis pour les mécanismes d'acquisition des langues. Mes recherches se sont portées au début sur les paramètres psychologiques des apprentissages autodirigés en contexte de centre de langues (dans le cadre de ma thèse d'abord [2000], puis DT14-2004, DT13-2008 et cinq communications de colloques non publiées entre 1992 et 2003), ce qui a créé un point de convergence (ignoré) avec les équipes locales dès mon arrivée à l'Université de Strasbourg en 2006. Quelques études portant sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement (DT12-2010 et DT10-2011, ainsi que deux communications de colloques non

publiées en 2003 et 2012) et le positionnement de formateur-riche-s débutant-e-s (DT10-2011 et une communication non publiée en 2010) ont abouti à la conduite de plusieurs études sur l'acquisition informelle de l'anglais en ligne (DT11-2010, DT09-2012, DT08-2013, DT07-2014 DT06-2015, DT02-2017, DT01-2018). Les apprentissages de langues par un public spécialiste d'autres disciplines ont été un fil conducteur sous-tendant l'ensemble de ces travaux (mais plus particulièrement DT15-2001, DT14-2004, DT11-2010, DT09-2012, DT08-2013, DT07-2014, DT06-2015, DT05-2015, DT04-2016, DT03-2016, DT02-2017, DT01-2018).

Ma recherche concerne les différents aspects de l'acquisition d'une langue étrangère (L2). J'ai exploré cette thématique par le biais de théories psychologiques (théories motivationnelles, des buts, de l'autodétermination, de l'attribution ou de l'attachement), sociologiques (le modèle socio-éducatif, les théories socio-constructivistes) et linguistiques (grammaire des constructions, théorie des usages) de l'apprentissage en général et de l'acquisition des langues en particulier, en contextualisant des problématiques liées aux dispositifs et aux outils d'enseignement et d'apprentissage. En convoquant le cadre global de la complexité, mes travaux se situent dans le courant de la linguistique appliquée qui fait appel aux systèmes complexes et dynamiques (Larsen-Freeman & Cameron, 2007a). Je considère l'acquisition d'une L2 comme un phénomène émergent, issu de multiples interactions entre des systèmes propres à l'individu (auto-détermination⁶, agentivité⁷, autonomie⁸, attachement⁹, auto-efficacité¹⁰, estime de soi¹¹, motivation¹², ...), ceux dépendants de son contexte social (interactions, dispositifs d'apprentissage, immersion médiatique, ...) et ceux liés à une compréhension cognitiviste de la langue. Toutefois, ma position réfute la notion chomskyenne d'un dispositif d'acquisition du langage (*language acquisition device – lad*) siège de la connaissance innée d'une grammaire structurelle universelle

⁶ La théorie d'Edward Deci, professeur de psychologie, et de Richard Ryan, psychologue clinicien, sera abordée dans le chapitre qui lui est consacré.

⁷ L'agentivité sera abordée dans le contexte de la théorie de l'auto-efficacité d'Albert Bandura et en lien avec l'autonomie, telle que vue par David Little.

⁸ L'autonomie a été particulièrement étudiée en didactique des langues par des chercheurs tels qu'Henri Holec, David Little et Phil Benson.

⁹ L'attachement se réfère à la théorie de John Bowlby & Mary Ainsworth et a été particulièrement étudié en France par Boris Cyrulnik.

¹⁰ Le concept de l'auto-efficacité relève des travaux d'Albert Bandura.

¹¹ L'estime de soi fait référence aux travaux de Bandura, mais aussi Ryan & Deci et plus particulièrement de Zoltan Dörnyei et Ema Ushioda dans le domaine de la recherche en acquisition des langues (RAL).

¹² Les recherches sur la motivation en général et plus particulièrement en didactique des langues sont nombreuses et feront l'objet de nombreuses références et explications plus bas.

(Chomsky, 1965). Je reconnait plutôt une conception de l'acquisition fondée sur la rationalité (fréquence, saillance, récence) et l'appui sur des modèles (*exemplar-based*) telle qu'elle se trouve dans la théorie émergentiste de la grammaire des constructions – acquisition à partir des usages – (Ellis, 2006 ; Tomasello, 2005). L'intégration interdépendante de ces théories de l'apprentissage des langues me permet d'envisager une schématisation des manières dont une L2 s'acquiert à l'âge adulte.

Sur le plan méthodologique, je vise une certaine robustesse des résultats en m'appuyant sur la combinaison raisonnée d'une diversité d'approches. Au début de ma carrière de chercheuse je me suis fortement appuyée sur des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) auxquels je me suis longuement formée pour mes premiers travaux (la thèse, puis DT16-1993, DT15-2001, DT14-2004 et plusieurs communications en colloque non-publiées). Plus récemment, six de mes études reposent entièrement ou en partie sur des approches d'enquête. D'autres méthodes sont utilisées dans DT03-2016 (une démarche d'analyse du discours des écrits d'étudiants), DT09-2012 (l'examen de cahiers de bord détaillant des activités entreprises en L2), DT02-2017, DT04-2016 et DT10-2011 (des approches ethnographiques d'observation). De plus en plus, je cherche à mettre en place des études combinant différentes approches méthodologiques, telle que préconisée par Blanchet & Chardenet (2011), Dörnyei (2007) ou Larsen-Freeman & Cameron (2007a). Dans une perspective de recherche-action, les allers-retours permanents entre recherche et actions sur le terrain, ainsi que l'implication du·de la chercheur·e dans un contexte d'apprentissage en évolution, empêchent la mise en place de protocoles d'expérimentation contrôlée (contexte de laboratoire). Le croisement de plusieurs méthodes permet la prise de distance nécessaire à une certaine objectivité dans le traitement de sujets où l'humain est au centre et où un certain « polythéisme » théorique (Block, 1999) est nécessaire pour approcher ces phénomènes complexes (Macaire, 2007; Narcy-Combes, 2005).

Une démarche thématique (mais non chronologique) pour la description de mes publications part d'enquêtes qui permettent de déterminer les grands traits de l'identité de publics et de leurs pratiques en termes d'apprentissage de L2. L'enquête la plus récente date de 2014 (DT05-2015). Elle a été menée auprès de plus de 1 400 étudiant·e·s de l'Université de Strasbourg, avec pour objectif d'identifier des profils d'apprenant·e·s de langues et de déterminer si leur perception de l'apprentissage des langues avait un lien de dépendance avec leurs disciplines de spécialisation,

leur degré de plurilinguisme, les structures de formation qu'il-elle-s fréquentaient (et donc le type de pédagogie auquel il-elle-s étaient exposé-e-s). L'enquête la plus ancienne a été réalisée en 2009 avec Geoff Sockett (DT11-2010) et marque le début de mon intérêt pour l'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne (AIAL [DT11-2010, DT09-2012, DT08-2013, DT07-2014, DT06-2015, DT02-2017, DT01-2018]). J'ai exploré divers aspects de l'apprentissage dans différents dispositifs de formation (Centres de ressources en langues [thèse, DT14-2004, DT05-2015, DT02-2017], classes « ordinaires » [DT15-2001, DT13-2008, DT04-2016], ou encore formations en ligne [DT10-2011]), afin d'étudier comment les paramètres individuels de l'apprentissage influencent et évoluent avec l'acquisition de la L2. Je me suis également intéressée à la formation des formateur·rice·s et enseignant·e·s de L2 (DT15-2001, DT13-2008, DT10-2011, DT08-2013, DT04-2016).

Si les différentes approches chronologiques, méthodologiques et thématiques ci-dessus permettent de mettre en évidence une progression dans la réflexion qui sera exposée dans l'ensemble de ce document, une approche par la métaphore me paraît particulièrement parlante et adaptée à une chercheuse qui a fait ses premières études en littérature. Ainsi, la métaphore destinée à me guider lors de ma recherche de thèse était celle de l'entonnoir (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2000), décrivant un corps de connaissances large, devant se réduire au fur et à mesure de l'avancement dans le temps, en ciblant un objet de recherche très pointu et permettant ainsi de le cadrer et de le décrire avec précision¹³. La référence métaphorique du tamis pouvait aussi être convoquée, afin d'évacuer les morceaux (théoriques ou données du terrain) non essentiels au produit fini et soigné qui devait être l'aboutissement de la recherche. Ces images utilitaires et quelque peu mécanistes de la recherche me semblent aujourd'hui éloignées de celle que je me suis construite, qui ressemble plus à un réseau neuronal avec ses liens synaptiques, électriques et temporaires, renforcés par l'utilisation et affaiblis lorsque délaissés, les points neuronaux eux-mêmes se multipliant ou diminuant en nombre au gré de l'apport nutritionnel qu'ils reçoivent. Une autre métaphore apte à représenter ma démarche actuelle pourrait être celle d'une fenêtre ouvrant sur l'infinité étoilée. À travers cette fenêtre, je n'aperçois qu'un nombre infime des étoiles existantes et, en fonction du moment, d'évènements qui n'ont rien à voir avec les étoiles, je prête d'avantage

¹³ Dans le cas de la thèse, il s'agissait déjà de positionner le cadre méthodologique (recherche-action et ingénierie pédagogique) au sein de la recherche en acquisition des langues, puis le concept des différences individuelles, avant de les détailler et de cerner en fin de compte certains aspects « conatifs » de l'apprentissage et de la motivation. L'expérimentation a reproduit ce schéma, en partant du dispositif pour cibler l'apprenant individuel et finalement trois études de cas.

attention à certaines d'entre elles ; je dessine des constellations. J'arrive peut-être même à me projeter tout près de l'une d'entre elles pour avoir une perspective différente et découvrir encore d'autres astres jusqu'alors inconnus et donc dessiner encore d'autres nouvelles constellations en créant des liens entre les unes et les autres. Je conçois donc ma recherche aujourd'hui non pas comme quelque chose qui s'affine et qui se précise par rapport à un objectif toujours mieux défini, mais comme quelque chose de mouvant, en expansion, qui s'enrichit de nouveaux points, parfois semblant très éloignés de cet objet, qui lui-même bouge, se redéfinit, se réinvente. Ainsi se comprend peut-être mieux ma convocation de la théorie des systèmes complexes et dynamiques comme métathéorie (Zoltán Dörnyei, Henry, & MacIntyre, 2015), capable d'englober non seulement cette diversité, mais aussi cette mouvance.

D'autre part, puisque la didactique des langues n'est pas un domaine unifié, puisque nous puisons nos cadres épistémologiques au sein de plusieurs disciplines, elles-mêmes multiples (les sciences du langage, les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie), nous (didacticien-ne-s de langues) ne partageons pas toujours les mêmes références. Je me permets donc, d'explicitier, parfois avec quelques détails, les théories sur lesquelles je m'appuie. L'objectif n'est pas de rendre le texte scolaire, ni d'infantiliser le-la lecteur-riche, mais bien de permettre à ce-tte dernier-ère de suivre mon évolution et mon raisonnement. La didactique des langues étant au cœur de la réflexion, c'est vers elle, et notamment vers le développement de la L2 de l'apprenant adulte, l'AL2020, que je reviendrai en permanence.

I. L'apprenant de langue(s) 2020

L'apprenant·e de langues au début du 21^e siècle est assez différent de celui·elle de la fin du 20^e, notamment au vu des technologies auxquelles il·elle peut recourir pour accéder à des ressources d'apprentissage et aux usages qu'il·elle en fait. L'apprenant·e de langues des années 1980 et 1990 n'avait comme contexte principal d'apprentissage que la classe de langue ou l'immersion dans le pays. S'il·elle suivait des cours de langue, il·elle commençait avec un groupe qui avait les mêmes antécédents que lui·elle (en fonction de l'année d'études), les mêmes ressources (un·e enseignant·e, un manuel et les ressources audio-visuelles qui l'accompagnaient, parfois un laboratoire de langues audio-actif-comparatif) et qui avançait au même rythme. S'il·elle était particulièrement investi·e dans son apprentissage, il·elle pouvait le compléter avec quelques activités en dehors de la salle de cours, par exemple en écoutant des disques de musique dans la langue étrangère ou en trouvant un·e correspondant·e épistolaire avec qui échanger une ou deux fois par mois. L'arrivée d'internet à la fin des années 1990 a complètement changé la donne et ouvert la porte à des pratiques d'apprentissage se construisant sur les mêmes volontés, motivations et attirances individuelles que par le passé, mais avec de nouvelles voies d'accès à des ressources différentes.

Tout enseignant·e de langues aujourd'hui se rend bien compte de cette évolution dans les pratiques des étudiant·e-s qu'il·elle accompagne. La chercheuse s'interroge : quelles sont précisément ces pratiques ? Si on parle de l'acronyme choisi (AL2020), qu'est-ce que cela englobe ? Les pratiques de l'AL2020 évoluent-elles en fonction de l'âge des élèves ou étudiant·e-s de la langue en cours d'apprentissage, ou tout simplement d'année en année en fonction des modes ou des innovations techniques ? Y a-t-il des effets mesurables sur l'acquisition (ou l'appropriation¹⁴) de la langue elle-même et si oui, sur quels aspects : la perception auditive, la compréhension (de mots, de concepts), la production, la grammaticalité, la prononciation, ou tout autre chose ? Et puis, en fonction des réponses que nous réussissons à trouver, que faisons-nous de ces informations de retour dans notre rôle d'enseignant·e ? Comment une connaissance de l'apprenant·e peut-elle influencer une didactique des langues du 21^e siècle ? Pour répondre à ces questions, il me semble

¹⁴ Le volume de Cicurel & Veronique (2002) propose le terme « appropriation » en français en tant qu'alternative à l'opposition « apprentissage / acquisition » qui oblige à des prises de position épistémologiques ni toujours souhaitables, ni nécessaires. Dans une démarche similaire, Larsen-Freeman (2015) plaide pour l'utilisation du mot *development* en anglais, car elle le considère plus neutre et plus inclusif d'une variété de facteurs différents.

nécessaire d'effectuer un retour sur un certain nombre de notions et de débats qui ont façonné ma compréhension de la manière dont on acquiert une L2 et dont l'individu peut se positionner face à l'apprentissage (en général) et à l'apprentissage d'une L2 en particulier.

A. La théorie des systèmes complexes et dynamiques (SCD)

Pour répondre à ces questions, le présent travail se place dans le cadre théorique des systèmes complexes et dynamiques (SCD), tel que repris et articulé autour de l'acquisition des langues par des chercheurs comme Diane Larson-Freeman & Lynne Cameron (2007b), Zoltán Dörnyei, Alastair Henry & Peter MacIntyre (2015) dans la littérature anglophone et, dans le contexte français, Jean-Claude Bertin (2012), Geoff Sockett (2012a) ou plus récemment Gregory Miras (2017).

La théorie des systèmes prend ses racines dans les travaux de Ludwig von Bertalanffy en biologie dans les années 1950 et 1960. Elle établit l'idée qu'un système se compose d'éléments différents qui participent à la réalisation d'un processus central, interagissent entre eux et s'organisent en fonction de ce processus. Développée par le sociologue Edgar Morin dans le cadre d'une épistémologie générale des sciences humaines et sociales, la théorie s'élargit pour intégrer les idées de complexité, d'incertitude et d'auto-éco-organisation. Morin affirme qu'un système est plus que la somme de ses parties (Morin, 2005).

Bertin justifie le recours à la théorie des SCD dans le domaine de la didactique des langues

dans la mesure où ses principaux objets (la langue, l'apprenant, l'enseignant) ainsi que le processus (l'acquisition/apprentissage de la langue) autour duquel le système s'organise, sont eux-mêmes des objets construits complexes (Bertin, 2012, p. 252).

De nombreux aspects de la théorie des SCD en font un candidat idéal pour un cadre théorique global permettant la compréhension des phénomènes de l'acquisition et du développement des L2 (Dörnyei *et al.*, 2015 ; Lowie, 2017). L'accent mis sur les conditions initiales, le dynamisme, l'émergence, les attracteurs et la coadaptation trouve facilement écho dans la recherche en acquisition des langues (RAL). Prenons un par un ces cinq paramètres comme points de départ.

1. Conditions initiales

La théorie des SCD considère les conditions initiales d'un système comme déterminantes dans les trajectoires suivies à l'intérieur de celui-ci et dans les résultats obtenus à sa sortie. Dans le cas de l'apprentissage des langues, notamment à l'université, ces conditions sont loin d'être uniformes, comme nous l'avons évoqué ci-dessus. Il y a de cela seulement une génération, avant l'arrivée

massive d'internet dans nos vies, la quasi-totalité des étudiants arrivaient à l'université avec un bagage de sept ans d'anglais scolaire (collège et lycée) et quasiment pas d'autres expériences ou rencontres avec cette langue, créant une certaine homogénéité au sein de ce public et même au sein de chaque groupe-classe. Dans le monde d'aujourd'hui, en évolution permanente et rapide, chaque apprenant·e de langue(s), étudiant·e, élève, adulte en formation continue, arrive dans un dispositif d'apprentissage/ enseignement (centre de langues, logiciel d'autoformation, cours, ...) avec un bagage spécifique, constitué de ses propres expériences antérieures de la L2 mais aussi des langues, du langage et de l'apprentissage en général. Dans le cas spécifique de l'anglais, y compris pour spécialistes d'autres disciplines (anglais Lansad), l'apprenant·e arrive avec son vécu scolaire, mais également avec des expériences extra-scolaires de l'anglais très diversifiées (*out-of-classroom language learning* : OCLL Benson & Reinders, 2011) et souvent inconnues de l'enseignant·e. Parmi ces expériences, il y aura, pour certain·e-s, quelques voyages ou rencontres avec des locuteur·rice-s (natif·ve-s ou non) de la langue. En revanche, tous ces étudiant·e-s (même les plus réfractaires) auront rencontré l'anglais par le biais des médias, ne serait-ce que des mots ou expressions isolés dans les publicités ou les affichages. Même des marques très françaises intègrent des slogans en anglais, à l'instar de Renault, avec *the French touch*. La vaste majorité des étudiant·e-s est en contact quasi-quotidien avec l'anglais : visionnage de séries américaines, lecture de sites web, interactions écrites sur des blogs, forums ou jeux vidéo, interactions orales par des jeux multi-joueurs, etc. Chez certain·e-s, cette exposition peut atteindre plusieurs centaines d'heures d'anglais par an (DT09-2012), une quantité nettement supérieure à l'exposition en classe, même dans le cas de classes bilingues ou de type immersif.

2. Dynamisme

Le deuxième concept important des SCD pour la didactique des langues concerne le dynamisme du système. Ces apprenant·e-s, une fois à l'université, entament une trajectoire d'apprentissage **non linéaire** et instable, impossible à définir de manière précise en amont (voire même en aval), car intégrant aussi bien ce qui se passe dans le contexte universitaire (le paradigme de l'instruction) qu'en dehors (dans le paradigme de l'appropriation). En pleine évolution, il·elle-s avancent à des rythmes parfois lents, parfois rapides. Les éléments en cours d'acquisition, qu'ils soient grammaticaux, phonologiques ou lexicaux, de compréhension ou de production, ne suivent pas un ordre strict. L'apprentissage (en langue) de ces étudiants est en évolution permanente et dans un état de flux constant. C'est le dynamisme du processus.

3. Émergence

Le concept d'émergence est un processus ouvert de régénération permanente de soi (d'autopoïèse), sans qu'un état final en soit prédéterminé, ni même souhaitable. En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue, l'objectif, longtemps considéré idéal, d'atteinte d'une compétence langagière identique ou comparable à celle d'un locuteur natif, est aujourd'hui considéré illusoire (Conseil de l'Europe, 2001 ; Lowie, 2017) et même contre-productif (May, 2013). Pour les chercheur·e·s engagé·e·s dans cette réflexion, plutôt que de viser un état ou un « point d'arrivée », il serait plus productif de cibler le processus même d'apprentissage / pratique en constante évolution. Certains d'entre elles-eux le désignent sous le néologisme « *linguaging* » (Garcia & Wei, 2013), parfois traduit par le verbe « langager ». De ce processus d'interaction entre l'individu, le langage et le monde, émergent des pratiques langagières, des compétences en L2, des connaissances concernant cette langue en particulier et le langage en général.

L'apprenant·e évolue, progresse, sans trop s'en rendre compte, puis, à un moment donné, constate qu'il/elle a des compétences qu'il·elle n'avait pas avant. Ces transitions entre différentes phases intéressent particulièrement le·la chercheur·e, car elles modifient la vision de l'apprentissage qui n'est plus une juste restitution de schémas reçus (Sockett, 2012a), mais l'émergence de compétences nouvelles et uniques.

4. États attracteurs et recherche de stabilité dans un système

L'individu, apprenant·e et praticien·ne de langue, avance dans ce territoire tridimensionnel de développement du langage sous l'influence de divers éléments. Certains, les attracteurs, lui proposent des voies de moindre résistance qui l'attirent, souvent en l'éloignant de son but ou en l'amenant dans une impasse ou dans un état plus ou moins temporaire de stagnation (Lowie, 2017). Le contraire d'un état attracteur, un état « repousseur », demande une énergie considérable pour s'en approcher et ne permet pas de s'y reposer. Métaphoriquement, c'est une balle qui remonte une pente pour atteindre une cime. Plus prosaïquement, cela peut être vu comme une bonne résolution de nouvel an qui est loin d'être en accord avec toutes nos habitudes quotidiennes. Les attracteurs sont ainsi souvent des éléments qui peuvent détourner l'énergie apprenante de la trajectoire la plus directe vers l'objectif recherché. Phil Hiver (2015) nous incite à considérer des

états comme l'apathie, l'autotélie¹⁵ ou l'impuissance acquise comme des attracteurs émergents et dynamiques, plutôt que comme de simples variables. Ainsi, la L1 peut être un attracteur qui limite l'expérimentation ou la recherche de variabilité en L2 et mène à différents effets de fossilisation. Dans notre article de 2017 (DT02-2017), nous avançons l'idée que l'autonomie, la compétence en L2, la littératie numérique¹⁶ peuvent toutes fonctionner comme des états attracteurs positifs, comme peut le faire l'attrait (voire la fascination) exercé par un jeu vidéo, une série télévisée ou un bon roman.

5. Coadaptation

Dans un système dynamique, une modification ou une évolution dans un système produit des changements dans les autres systèmes ou sous-systèmes qui y sont liés. L'interaction même des sous-systèmes produit des changements qui s'organisent par eux-mêmes et qui sont donc imprévisibles. C'est à la fois une cause et un produit de l'émergence. L'influence mutuelle de tous ces différents sous-systèmes crée des trajectoires qui sont par essence non-linéaires. Lowie confirme que le développement du langage émerge d'une histoire complexe et continue d'une manière imprévisible :

Language development is not predetermined, but emerges from the complex history of all affecting factors, which include communication and input. Consequently, language development is essentially non-linear and difficult to predict. (Lowie, 2017, paragr. 9)

Les trajectoires d'apprentissage sont éminemment individuelles, personnelles, mais elles ne se déroulent pas en solitaire, loin de là. Les étudiant·e·s créent des relations interactionnelles (qui leur demandent de l'adaptation permanente) avec d'autres apprenant·e·s, avec des locuteur·rice·s natif·ve·s et non-natif·ve·s de la langue, avec des enseignant·e·s et enfin avec des ressources, aussi bien numériques qu'analogiques, créant ainsi de l'interdépendance et de la complexité dans une démarche permanente de coadaptation. Cette coadaptation peut produire des changements profonds, des déphasages, qui modifient fondamentalement la nature qualitative du système et qui

¹⁵ Ou « flow » cf. (Csikszentmihalyi, 2008).

¹⁶ Quelques premières définitions de littératie numérique se trouvent sur le site d'eduscol : <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-la-litteratie-numerique>. Nous abordons cette question plus spécifiquement dans la section qui lui est consacrée sous le titre « compétence numérique » au sein du chapitre sur l'autodétermination.

permettent d'identifier les paramètres qui contrôlent le système (Larsen-Freeman & Cameron, 2007).

6. Théorie des SCD et apprentissage des langues

La métaphore des SCD a été utilisée en linguistique appliquée pour qualifier le langage (Verspoor, Lowie, Chan, & Vahtrick, 2017) aussi bien que l'apprenant et le système d'apprentissage. Kail (2015) fait remonter cette utilisation à « l'un des articles les plus influents pour les sciences cognitives », publié en 1990 par Jeffrey Elman¹⁷, et qui introduit

l'idée que le langage constitue un système dynamique et que les catégories linguistiques ne nécessitent pas d'être définies *a priori* comme des entités discrètes dans la représentation mentale, mais peuvent émerger de l'interaction entre l'apprenant et les propriétés linguistiques de l'environnement (Kail, 2015, p. 79).

Dans cette perspective, deux systèmes complexes et dynamiques, ainsi que les interactions entre eux m'intéressent dans la recherche qui suit : d'une part l'apprenant·e, de l'autre les dispositifs d'apprentissage qui lui servent de contexte.

Si aujourd'hui de nombreux chercheur·e·s considèrent que l'apprentissage des langues fonctionne comme un système complexe et dynamique, ceci tient aux cinq facteurs déterminants de ces systèmes présentés ci-dessus : l'importance et la variabilité des états initiaux, le dynamisme, l'émergence, les états attracteurs et la coadaptation qui se manifestent tous dans l'apprentissage des L2. Nous verrons, plus loin dans ce texte, que ces éléments sont particulièrement présents chez les AL2020. C'est ainsi que la plupart de mes publications depuis 2012 s'y réfèrent (DT01-2019, DT02-2017, DT06-2015, DT07-2014, DT08-2013, DT09-2012) et que même pour celles qui ne s'y réfèrent pas explicitement, cela reste un cadre conceptuel sous-jacent. Ces écrits prêtent attention aux six aspects susmentionnés, mais la coadaptation, les états attracteurs et l'émergence ont plus particulièrement fait l'objet d'explorations explicites dans DT02-2017, DT06-2015 et DT09-2012.

Bien que de nombreux aspects de la théorie des systèmes complexes et dynamiques semblent fournir un excellent cadre de compréhension globale des phénomènes de l'acquisition et du développement des L2 (voir en page 23 ci-dessus), il ne s'agit ni d'un outil de prédiction, ni d'un cadre concret d'ingénierie pédagogique. Marc Trestini (2016) rappelle qu'

¹⁷ Elman, J. L. (1990) *Finding structure in time*.
http://groups.lis.illinois.edu/amag/langev/pubtype/article_CognitiveScience.html, 14(2): 179--211.

un système complexe est de nature imprévisible. Il ne permet donc pas de prédire, par le calcul, aussi poussé soit-il, l'issue des processus ou phénomènes mis en jeu, même pas de manière probabiliste (p. 118).

Daniel Véronique (2017) doute que l'émergentisme, notamment sous la forme des systèmes complexes et dynamiques « puisse contribuer aux activités curriculaires en DLE, à la structuration de la matière à enseigner, à la définition des tâches d'enseignement ou à la mise en place de conduites pédagogiques en classe de langues » (Véronique, 2017, paragr. 27), ce qui est une autre manière de dire la même chose en le reportant spécifiquement au domaine de la didactique des langues. La compréhension du système complexe et dynamique de l'AL2020 ne permettra pas de réaliser l'ingénierie d'un Centre de langues ou d'un autre dispositif censé accompagner l'apprentissage. En revanche, elle pourrait permettre de mieux comprendre comment l'AL2020 apprend dans le contexte particulier qui est le sien aujourd'hui, au sein de certaines structures et sur sa trajectoire toujours personnelle.

Différentes théories spécifiques à l'acquisition des langages aujourd'hui s'appuient également sur le cadre global des systèmes complexes et dynamiques et proposent ainsi une explication de l'appropriation des L2 compatible avec l'état des recherches actuelles concernant les apprenant·e·s et les contextes contemporain·e·s.

B. Théories d'acquisition d'une L2

Qu'est-ce qu'une L2, comment la perçoit-on et comment se développe-t-elle chez l'individu ? En schématisant à outrance et sans retracer toute l'histoire de la linguistique ou même celle des méthodologies d'enseignement des langues au cours des siècles, un très bref point historique à propos de quelques courants importants concernant le langage et son acquisition permettra de situer et suivre le raisonnement présenté ici pour décrire l'AL2020. Toute personne, sans être chercheur·e, peut constater une différence importante entre l'acquisition d'une L1, langue maternelle, et une L2, dont l'apprentissage est entamé à un âge plus avancé. Sans entrer dans la question de « l'âge critique » qui a préoccupé de nombreux·ses chercheur·e·s et qui fait encore l'objet de recherches avancées, chacun·e peut constater que jusqu'à un certain âge l'apprentissage d'une langue semble se faire « tout seul » et après semble être une entreprise difficile, longue et aux résultats incertains.

Deux grands courants se sont disputés la théorisation de l'organisation et le développement du sens et de la structure linguistique en ce qui concerne l'acquisition d'une L2 au cours du 20^e siècle : le courant béhavioriste et le courant cognitiviste. Le premier postulait l'imitation comme modèle essentiel de l'apprentissage. Pendant les années 1950 et 1960, Robert Lado, dans la lignée des travaux de B. F. Skinner, soutenait que l'acquisition de structures grammaticales était une question d'accoutumance. Mais il défendait aussi l'idée que l'apprentissage d'une L2 s'appuie sur l'acquisition d'une vaste quantité de lexèmes pour des besoins sémantiques et que c'est la complexité induite par la quantité d'éléments lexicaux qui exigeait l'appel à des notions grammaticales (Ellis, 2002).

D'autre part et presque conjointement, le modèle chomskyen avançait l'idée d'une structure linguistique profonde qui soutient toutes les langues du monde et qui, d'une certaine façon, fait partie de notre composition génétique et nous fournit le potentiel pour générer tout énoncé dans toute langue. Cette proposition de la linguistique générative permettait d'expliquer le paradoxe entre la pauvreté relative du langage auquel un enfant est exposé et le fait que, dès l'âge de 5 ans, il puisse créer une quantité innombrable de phrases pour exprimer sa pensée. Arrivé à l'âge adulte, ce nombre et la complexité des phrases ainsi créées deviennent quasi-infinis. L'apprentissage d'une L2, d'après ce modèle, est piloté par l'apprentissage de règles qui permettent de générer des énoncés puis des phrases et des constructions de plus en plus importantes.

Deux constats ont conduit la recherche au-delà de ces modèles. D'une part, aucun « dispositif d'acquisition linguistique » physique n'a jamais été trouvé dans le cerveau (bien que des aires de langage distribuées existent et soient visibles en imagerie cérébrale). D'autre part, l'apprentissage prescriptif de règles (alors que celles-ci ne sont que la description du fonctionnement d'une langue) ne semblait pas permettre une application très fonctionnelle lorsqu'il s'agissait de produire une L2 en situation de communication. Partant de là, des chercheurs comme Stephen Krashen ont été amenés à reconsidérer l'importance d'une approche quantitative d'exposition de la L2. Krashen (1978) a ainsi proposé son hypothèse de l'input compréhensible, où il indique que l'acquisition langagière peut se produire à partir de l'exposition à une quantité significative de la L2. Les hypothèses de Krashen et cette conception de l'apprentissage des L2 ont été relativement discrédités pendant près de 40 ans en Europe et en Amérique du Nord, face à la puissance du courant chomskyen.

De nouvelles recherches menées dans les vingt dernières années à l'aide de systèmes computationnels puissants ont permis de mettre à l'épreuve l'idée que le cerveau humain puisse traiter de vastes quantités d'informations langagières. Ainsi, depuis les années 2000, certain·e·s chercheur·e·s en sont revenu·e·s à une conception du langage comme construit à partir d'agglomérats ou de morceaux de langage que l'on associe souvent de manière similaire ou suivant les mêmes schémas. Nick Ellis (2002) montre comment chaque aspect du langage¹⁸ s'appuie en fait sur les effets de fréquence afin qu'émerge la langue elle-même, aussi bien en L1 qu'en L2. L'HDR de Heather Hilton (2009) retrace particulièrement bien cet historique, permettant de comprendre les enchaînements et les recoupements théoriques.

Les alternances entre ces deux perspectives donnent lieu à une tension toujours existante entre approches explicites et approches implicites d'apprentissage et d'acquisition des langues. Ellis (2007) relie ces recherches les plus récentes dans une théorie « associative-cognitive » qu'il appelle « CREED », acronyme des mots-clés qui le composent¹⁹. Cette théorie présente l'acquisition des langues comme fondée sur cinq paramètres : des constructions, la rationalité, des modèles, l'émergence et la dialectique. Préciser chacun de ces termes permettra une compréhension rapide de ce dont il s'agit.

La grammaire des constructions, telle que pratiquée par des chercheur·e·s comme Adele Goldberg (1995) ou John Sinclair (1991), conçoit le langage comme un ensemble construit d'unités sémantiques ou de collocations²⁰ qui paraissent souvent comme des locutions figées. Il ne s'agit pas forcément d'expressions idiomatiques comme « voir midi à sa porte », mais de mots qui se trouvent très souvent ensemble et ainsi constituent une sorte d'unité, par exemple : « qu'est-ce que », « l'un et l'autre », « ainsi de suite ». En construisant le langage, un·e locuteur·rice assemble de nombreuses blocs « tout faits » de ce type, permettant ainsi de minimiser l'effort cognitif au service de la grammaire et de le libérer pour se concentrer sur le sens de ce qu'il·elle souhaite exprimer.

¹⁸ la phonologie, la phonotactique, la lecture, l'orthographe, le lexique, la morphosyntaxe, la phraséologie, la compréhension, la grammaticalité, la production des phrases, et la syntaxe

¹⁹ *Construction-based, Rational, Exemplar driven, Emergent and Dialectic.*

²⁰ Un récent mémoire de master de Pierre Wery (2018) recense plus d'une trentaine de dénominations pour ces unités phraséologiques.

La notion de rationalité exprime le fait que le cerveau va prioriser toutes les informations en fonction de leur saillance, leur fréquence ou le fait qu'elles soient récentes. Celles qui répondent à ces critères sont plus facilement accessibles cognitivement que celles qui sont plus anciennes, moins fréquentes ou moins saillantes. Dans le cas de l'appropriation des langues, la rationalité fait que l'on est prioritairement réglé sur les normes de la L1 et ces normes influencent ce à quoi on prête attention dans la L2.

Une acquisition fondée sur des modèles s'établit en opposition à une acquisition fondée sur des règles. Ainsi, un·e apprenant·e intègre en tant qu'éléments exemplaires les constructions auxquelles il·elle est fréquemment exposé·e : celles-ci deviennent ensuite des modèles sur lesquels il·elle se base pour comprendre ou produire d'autres énoncés. Par exemple, en entendant fréquemment « voulez-vous un café », il·elle serait tenté d'extrapoler à un moment donné pour substituer d'autres objets ou peut-être même d'autres sujets ou verbes, en fonction des autres constructions fréquentes rencontrées à la même période.

La notion d'émergence a été décrite ci-dessus en section I.F.3 et réfère au fait que ce sont les interactions systémiques et complexes entre ces différents éléments qui permettent au langage d'émerger, de se construire. Encore une fois, cette émergence n'est ni linéaire, ni régulière et peut présenter des accélérations et des ralentissements, ou des sauts plus ou moins grands.

Enfin Ellis (2007) affirme que l'apprentissage se construit sur une tension dialectique entre les phénomènes connus de la L1 d'une part, qui agissent comme un état attracteur incitant l'interlangue à ne pas évoluer, et d'autre part des phénomènes nouveaux de la L2 qui demandent de l'attention de l'apprenant et qui permettraient de continuer à avancer sur la trajectoire d'évolution de son interlangue. Dans cette conception, ce sont notamment les rétroactions explicites que peut récolter l'apprenant·e sur la forme (linguistique, pragmatique ou métalinguistique) qui mèneront au développement progressif de cette interlangue.

Nous retrouvons ainsi ici une vision émergentiste de l'apprentissage qui permet d'expliquer la complexité du développement d'une L2. Mais cette explication n'est valable que parce qu'elle oblige à reconnaître la nature essentiellement individuelle de l'apprentissage d'une langue (Lowie,

2017). Ainsi, pour Lowie, une langue ne peut pas être enseignée, mais seulement apprise²¹. Adopter le CREED²² de Nick Ellis (2007) et se référer au cadre des systèmes complexes et dynamiques oblige donc à intégrer cette conception de la nature individuelle de l'apprentissage et de la nature active de l'apprenant·e (DT09-2012, DT20-2017). Cela mène aussi par conséquent à l'intégration d'autres cadres théoriques permettant de positionner et de comprendre les aspects psycho-sociaux de l'être humain dans son désir d'apprendre. Le plus ambitieux d'entre eux, et celui dont les ramifications étendues me permettront de continuer à constituer une représentation cohérente de l'AL2020, est la théorie de l'autodétermination (*self-determination theory – SDT*).

C. L'autodétermination : l'apprentissage comme attribut fondamental de l'humain

La théorie de l'autodétermination est considérée comme une métathéorie de la personnalité humaine et de la motivation. Pour ses concepteurs, la théorie de l'autodétermination est une approche contemporaine de la motivation et du développement, ancrée dans des recherches empiriques²³. C'est une théorie psychologique, qui se réclame d'un positionnement organismique, tenant compte aussi bien des phénomènes biologiques qui sous-tendent les processus psychologiques, que des perspectives évolutionnaires (Ryan & Deci, 2017). Dans ce sens, elle est totalement compatible avec une perspective de systèmes complexes et dynamiques. L'apprentissage a fait l'objet d'une attention particulière au sein de la théorie de l'autodétermination, étant donné l'accent qui y est mis sur l'action de l'être humain, son développement, ainsi que les manières dont il trouve des réponses à ses besoins fondamentaux. Le contexte particulier de l'éducation a fourni le cadre pour de nombreuses études se référant à la théorie de l'autodétermination et son pouvoir explicatif des fonctionnements motivationnels l'a rendu particulièrement pertinente dans ce contexte où le besoin de pistes d'intervention pragmatiques est également une préoccupation.

La théorie de l'autodétermination considère que l'apprentissage est inné et naturel et que tout être humain est curieux, cherche naturellement la nouveauté et internalise des pratiques et valeurs

²¹ "Languages, we can conclude can be learned, but cannot be taught. The only thing a teacher can do is to provide optimal conditions for learning to take place" (Lowie, 2017, paragr. 11).

²² L'acronyme peut se traduire par « credo » ou « conviction » en français.

²³ "Self-determination theory is a contemporary, empirically based approach to motivation and development" (Ryan & Deci, 2017: 202).

nouvelles tout au long de la vie (Ryan & Deci, 2013). Dès la naissance, l'être humain est intrinsèquement motivé pour apprendre. Parmi la quarantaine de théories de la motivation existantes en psychologie (Thill & Vallerand, 1993) et les quatre ou cinq parmi elles qui semblent particulièrement pertinentes pour la recherche en acquisition des langues (DT14-2004 ; Raby & Narcy-Combes, 2009), celle de l'autodétermination détient peut être la première place. Cette théorie postule qu'il existe essentiellement trois classes de motivation, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (parfois traduite par « démotivation » pour des raisons de consonance). Ce qui les distingue, c'est le degré d'autodétermination lié à leur fonctionnement (Ryan & Deci, 2017). La théorie de l'autodétermination estime que la plupart des apprentissages sont basés sur une motivation intrinsèque, bien que l'école n'exploite pas les possibilités de ce type de motivation (Ryan, 2014 ; Ryan & Deci, 2013, 2017). Ma recherche doctorale avait permis d'entendre et de mettre en exergue des exemples de motivation intrinsèque au cours d'entretiens dans un centre de langues. Ces personnes indiquent apprendre une langue tout simplement parce qu'elles aiment ça, ou parce qu'elles aiment discuter avec des étrangers dans cette langue lorsqu'elles en rencontrent dans la rue ou en vacances (thèse, p. 304). La motivation intrinsèque est autodéterminée par essence.

Contrairement à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque serait instrumentale, c'est-à-dire que l'on poursuivrait une action non pas pour l'activité en soi mais pour se procurer quelque chose que l'on désire ou pour éviter une conséquence désagréable (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Trois sous-catégories (régulations) permettent de nuancer la motivation extrinsèque : les régulations externes, introjectées et identifiées (Ryan & Deci, 2017). Une personne motivée par régulation externe adopte un comportement en fonction de contraintes ou de récompenses extérieures à elle-même. C'est la notion classique du bâton et de la carotte issue des approches behaviouristes. L'apprenant de langue ayant ce type de motivation attribue souvent son action à un manque de choix ou à une obligation (dans le cadre des licences et masters de l'Université de Strasbourg, par exemple, une UE de langue par semestre est, en effet, obligatoire). Les institutions éducatives ont bien appris à jouer sur ce type de motivation et elles mettent en place toutes sortes d'incitations et de règles afin d'essayer de contrôler l'apprentissage (Ryan & Deci, 2017). La régulation introjectée est plus internalisée que la régulation externe, mais fait néanmoins référence à des pressions externes antérieures, même si elles ne sont plus entièrement d'actualité. Nous avons détecté ce type de motivation chez des apprenant·e·s en entreprise qui suivaient des

cours d'anglais parce qu'ils-elles se seraient senti-e-s incompétent-e-s aux yeux des autres s'ils-elles n'étaient pas arrivé-e-s à se débrouiller dans cette langue (thèse, p. 306). La régulation identifiée est encore plus intériorisée et plus autodéterminée. Un-e apprenant-e motivé-e de cette manière prend à son propre compte l'importance attribuée au comportement en question, même s'il s'agit toujours de motivation extrinsèque. Il-elle déclare, par exemple, faire de l'anglais pour rencontrer d'autres personnes et d'autres cultures en voyage (thèse, p. 304). Dans l'ordre présenté ici, chacune de ces régulations représente un degré d'autodétermination supérieure à la précédente. La théorie de l'autodétermination permet d'appréhender l'intensité de la motivation, son degré d'intériorité et sa relation avec l'environnement. Elle postule des types de motivation qualitativement différents qui agissent sur son intensité (Ryan & Deci, 2017). Elle peut donner des pistes, suivant les cinq degrés identifiés, aux enseignants cherchant à favoriser ou à faire croire la motivation des apprenants. En effet, pour Ryan & Deci, « l'internalisation de la motivation extrinsèque est indispensable pour un fonctionnement académique efficace à tous les niveaux de la formation²⁴ » (Ryan & Deci, 2013, p. 198). Nous reviendrons à la notion d'actions enseignantes dans la dernière partie de ce travail.

L'autodétermination crée la motivation intrinsèque, la volition motivationnelle, mais aussi le bien-être et l'épanouissement humains (Deci et al., 1991). Les besoins psychologiques fondamentaux qui soutiennent l'autodétermination sont l'autonomie, la relation à l'autre (*relatedness*) et le sentiment de compétence (Ryan, 2014). Bien que la théorie de l'autodétermination ait déjà fait partie des théories sur lesquelles je me suis appuyée dans le cadre de mes premières recherches (notamment la thèse), c'est rétrospectivement que la convocation de cette théorie me permet de tisser un fil entre les différentes recherches menées au cours de ma carrière, allant de celles consacrées spécifiquement à la motivation (DT14-2004, DT13-2008), à celles sur l'autonomie (DT09-2012, DT06-2015, DT04-2016, DT02-2017), la compétence (DT11-2010, DT07-2014, DT05-2015, DT01-2019) ou la relation à l'autre (DT10-2011, DT03-2016). C'est en posant un regard plus détaillé sur chacune de ces composantes (l'autonomie, la compétence et la relation à l'autre) que nous cheminerons vers une compréhension des interactions complexes entre ces éléments et les contextes de l'appropriation des langues dans l'enseignement supérieur qui nous permettra ultimement de présenter un profil de l'AL2020. Je présenterai d'abord l'autonomie comme une caractéristique

²⁴ « *internalization of extrinsic motivation is critical to effective academic functioning at all levels of education* »

essentielle de l'AL2020, en indiquant comment la théorie de l'autodétermination permet de conceptualiser cette caractéristique en relation avec d'autres définitions d'autonomie rencontrées dans les publications en didactique de langues. Les autres parties de cette section sur l'autodétermination seront consacrées aux différentes compétences et à la notion de reliance. Cela nous permettra d'esquisser un premier portrait de l'AL2020, sur la base des apports théoriques.

1. L'autonomie au sein de théories générales de la motivation

Afin de tisser les différents fils que j'explorerai ici relatifs à l'autonomie, resituons d'abord le terme par un retour à une définition étymologique. Du grec *αυτος* (autos) « soi-même » et *νομος* (nomos) « usage, coutume, loi, règle » (A. Bailly, 1901), la cité ancienne autonome était celle qui gérait ses propres lois. S'il serait totalement antinomique que chaque individu gère et suive ses propres lois, l'idée qu'un individu ait son libre-arbitre, se comporte en congruence avec lui-même et peut choisir de se soumettre ou non aux lois de la société, détermine son autonomie. Celle-ci s'établit en opposition à un comportement hétéronome, « qui tire sa loi du dehors » (Larousse, 2017). Cette distinction est fondamentale dans la compréhension de l'autonomie au sein de la théorie de l'auto-détermination et peut nous être utile pour suivre différentes facettes de son évolution dans le contexte de l'apprentissage des langues.

La théorie de l'autodétermination conçoit l'autonomie comme constituant l'un des trois besoins psychologiques de base qui soutiennent notre volition, notre bien-être et notre épanouissement (Ryan & Deci, 2017). Elle considère que l'autonomie,

sur le plan phénoménal, [...] concerne la mesure dans laquelle les gens perçoivent leur comportement comme étant volontaire ou pleinement accepté, plutôt que forcé, contraint ou séduit par des forces extérieures à soi²⁵ (2017, p. 97).

L'autonomie, définie ainsi, serait étroitement liée à une notion voisine, celle d'agentivité, c'est-à-dire la perception de soi comme quelqu'un qui agit dans le monde et non pas comme l'objet relativement passif des actions d'autrui. Défini par Albert Bandura (2007) dans le cadre de sa théorie sociocognitive, il s'agit du fait d'exercer son contrôle, d'être agent. Bandura voit l'agentivité comme liée aux valeurs personnelles et affirme que les personnes « ont tendance à choisir des actions qui leur offrent une satisfaction personnelle et le sens de leur propre valeur, et rejettent

²⁵ *"Phenomenally, autonomy concerns the extent to which people experience their behavior as volitional or as fully endorsed, rather than being coerced, compelled or seduced by forces external to the self."*

celles qui les dévalorisent²⁶ ». Elles seraient toujours en quête de moyens leur permettant de diriger leur vie dans le sens désiré. C'est l'agentivité qui leur permet de prendre les directions ainsi perçues. Être agent, c'est « faire en sorte que les choses arrivent par son action propre et de manière intentionnelle » (Brewer, 2013 : 200). D'après Bandura, la capacité de l'humain à anticiper (imaginer son avenir, se donner des objectifs, envisager les conséquences de ses actions) augmente son agentivité (Bandura, 1977). L'AL2020, lorsqu'il-elle entreprend ses différentes activités d'apprentissage et d'utilisation de la langue cible, démontre cette agentivité et nous qui l'étudions pouvons ainsi comprendre les éléments de son fonctionnement qui en dépendent.

L'autonomie, vue ainsi, se distingue de l'indépendance, l'individualisme, l'égoïsme ou la liberté. Selon la théorie de l'autodétermination, un comportement autonome est en accord avec des valeurs et des intérêts durables et la personne autonome reconnaît la nature légitime des demandes et des influences externes, même si elle ne les approuve pas forcément. Une activité autonome est assumée et affiche une congruence entre les mobiles explicites et implicites qui l'animent (Ryan, 2014). Pour Ryan & Deci (2017), l'autonomie du sujet se définit en opposition aux personnes ou aux facteurs externes qui veulent exercer un contrôle sur son activité. Plus un individu peut exercer son autonomie, sans négliger le sentiment de compétence et l'importance des relations, plus il internalise les facteurs qui le motivent pour l'activité en question et plus sa motivation se renforce, produisant ainsi « la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Thill & Vallerand, 1993, p. 18) nécessaires à la réalisation d'un objectif. De ce point de vue, l'autonomie est indispensable à la motivation et donc à l'avancement dans l'apprentissage.

Ce sont des éléments sur lesquels un·e formateur·rice ou un·e enseignant·e peut jouer, ainsi que Ryan (2014) l'indique, exemples à l'appui. Ma recherche de doctorat avait permis de mettre à jour le fait que, chez certain·e·s apprenant·e·s, une évolution de la qualité de leur autodétermination entre le début et la fin d'une formation est possible. En effet, j'ai pu témoigner dans sept cas (sur trente) d'une autodétermination plus internalisée, donc s'approchant d'une motivation intrinsèque. Il n'y a pas eu de cas, dans cet échantillon de trente, où le degré d'autodétermination a diminué (DT14-2004).

²⁶ entretien, *Sciences Humaines* n°148, 2004.

Lorsque Little (2017, p. 18) se saisit de la théorie de l'autodétermination, il souligne le fait que ce désir de fixer et de suivre sa propre trajectoire dans la vie est un besoin, une caractéristique humaine fondamentale. En effet, le-la jeune adulte à l'université n'est pas seulement un individu unique, mais il-elle est autonome. Dans le contexte universitaire, peut-être plus qu'ailleurs, il-elle a (ou développe, ou devrait avoir) l'envie d'exercer son agentivité (nous reviendrons à cette notion). L'un des rôles de l'enseignant·e est de savoir interpeler cette envie, de la nourrir et de la propulser vers les activités qui soutiendront l'apprentissage. Little *et al.* (2017) suggèrent que l'enseignant·e pédagogiquement astucieux·se exploiterait l'autonomie inhérente des apprenant·e·s en la liant aux finalités de l'apprentissage des langues.

Afin d'approfondir la compréhension que nous avons de la complexité de l'autonomie chez l'AL2020, je ferai appel à de nombreuses théories, en tissant des liens entre elles et la théorie de l'autodétermination. Pour moi, il ne s'agit pas de théories en concurrence avec ce que nous avons vu jusqu'ici, mais de théories qui seraient aptes à expliquer les phénomènes de l'AL2020 à partir d'optiques différentes, qui complètent ou qui peuvent être complétées par les notions explorées jusqu'ici. La richesse des interactions complexes et dynamiques de ces théories entre elles (dynamiques puisqu'elles changent en fonction de l'endroit où nous nous positionnons et en fonction du sujet que nous regardons) nous permettra un regard plus complet sur l'AL2020 et sur son apprentissage. Des notions essentielles, telles que l'auto-efficacité, l'auto-direction, l'agentivité, l'attribution et même l'actionnel (notion ayant une résonance particulière en didactique des langues) seront convoquées au cours de cette discussion.

2. L'autonomie dans la littérature en didactique des langues

Dans cette section je commencerai par indiquer l'importance du construit de l'autonomie dans la recherche en apprentissage des langues, avant d'aborder les différents types d'autonomie présents dans la littérature et de les reconsidérer à la lumière de la théorie de l'autodétermination comme des compétences et non pas, pour la plupart, des manifestations d'autonomie en tant que telles.

Parmi les travaux les plus reconnus sur le concept de l'autonomie dans l'apprentissage des langues, les travaux de Holec (1979 ; 1997), Benson (2001, 2006, 2009, 2011, 2012) et Little (1991, 2000, 2002, 2007, 2015, 2016, 2017 ; Little *et al.*, 2017) font figure de références. En s'appuyant sur des concepts provenant de la psychologie, l'autonomie liée directement à l'apprentissage des langues a été abordée sous l'angle des stratégies (Cohen, 1998 ; Gremmo & Riley, 1995 ; A. Wenden, 1991 ; A. L.

Wenden, 2002), mais elle a aussi été beaucoup sollicitée pour parler du contexte des centres de ressources en langues (Candas, 2009 ; Castillo Zaragoza, 2006 ; Gremmo & Riley, 1995 ; Holec, 2000), ou de la formation des conseiller·ère·s et des apprenant·e·s (S. Bailly, 1995 ; S. Bailly, Ciekanski, & Guély-Costa, 2013 ; Ciekanski, 2005 ; Gremmo, 2009). La publication de l'ouvrage de Holec sur *L'Autonomie et l'apprentissage des langues* (Holec, 1979) par le Conseil de l'Europe, il y a presque 40 ans, a ouvert un champ de recherche et d'innovation foisonnant en didactique des langues, débouchant sur plusieurs centaines de publications. D'après Benson, la définition de l'autonomie de Holec (« l'autonomie de l'apprentissage est la capacité à prendre en charge son apprentissage ») était la plus citée vingt-cinq ans après sa publication (Benson, 2006, p. 21) et l'est probablement toujours. Le concept a beaucoup été repris et développé pour aboutir à des définitions plus précises et nuancées, mais aussi plus larges, pour englober des aspects sociaux et interactifs de l'apprentissage, peu présents dans la conception de Holec. Je postule, dans le travail présenté ici, que l'AL2020 est autonome dans son apprentissage d'une L2, même si cette autonomie ne correspond pas toujours aux types de prises en charge de l'apprentissage que certain·e·s enseignant·e·s souhaitent voir.

Venant du domaine de la formation des adultes, Knowles *et al.* (1998) ou Tremblay (2003) présentent l'autonomie en tant que disposition psychologique, permettant de faciliter l'apprentissage tout au long de la vie. Pour Mezirow (2000), l'autonomie de l'apprenant est considérée comme un facteur d'émancipation et de responsabilisation (*empowerment*), qui permet une véritable transformation de l'individu, voire de la société. C'est ainsi que, se basant sur les philosophies libérales de l'éducation, Little considère l'autonomie comme étant aussi bien l'objectif de l'apprentissage et l'une des caractéristiques qui en constitue sa dynamique sous-jacente²⁷ (Little, 2000).

Le contexte institutionnel impose parfois une vision beaucoup plus prosaïque, où le concept de l'autonomie d'apprentissage peut parfois être vu comme une réponse pragmatique aux obligations de la massification et de la maîtrise des coûts, comme le relève Albergo (2000). Ceci semble être particulièrement le cas lorsqu'il s'agit de formations en langues, car les compétences en question (communiquer dans une langue étrangère) sont considérées de plus en plus comme des

²⁷ "autonomy is at once the goal of developmental learning and a characteristic of its underlying dynamic" (Little, 2000, p. 31)

compétences de base (comme lire ou compter), donc pas forcément une spécificité valorisante (tout le monde doit maîtriser au moins une langue étrangère), mais néanmoins obligatoire. La durée importante de ce type d'apprentissage (comme la littérature ou la numératie) en fait également un facteur dans la recherche de solutions permettant une rationalisation des dépenses. Piron (1994) souligne qu'il faudrait « 10 000 voire 12 000 heures d'exposition active à la langue étrangère [...] pour qu'un universitaire non-natif puisse être en mesure de réellement travailler dans cette langue. » Ces facteurs de durée et de masse en font des éléments de coût, aussi bien social, sociétal, qu'individuel. Si les institutions et politiques sont sensibles au coût financier, il revient aux enseignant·e·s et aux apprenant·e·s de gérer les facteurs sociaux et psychologiques.

Nous verrons que la durée est un paramètre important aussi bien pour l'apprentissage en tant que processus, que pour la compétence en langue et que, si elle a pu justifier la mise en place de Centres de ressources en langues et d'autres dispositifs censés exploiter l'autonomie individuelle pour l'apprentissage des langues en contexte universitaire ou d'entreprise, elle est aussi fondamentale dans les pratiques langagières autonomes de l'AL2020 en dehors du cadre institutionnel. Par le biais de ce bref tour d'horizon des publications sur le sujet, l'enjeu de l'autonomie se présente comme pouvant servir des besoins aussi bien instrumentaux et institutionnels que psychologiques et individuels. J'approfondirai plutôt ce deuxième aspect, même si je reviendrai sur le premier dans la discussion des dispositifs de formation et plus particulièrement des Centres de ressources en langues.

Du côté de l'individu, Germain & Netten (2004) distinguent trois types d'autonomie lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue : l'autonomie générale, l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage. L'autonomie générale concerne la prédisposition psychologique pour l'autonomie dont nous avons parlé ci-dessus dans le cadre global de la théorie de l'autodétermination et semble correspondre à ce que Benson (2012) appelle « l'autonomie personnelle ». Formulé simplement, il s'agit d'avoir les moyens de son libre-arbitre dans les actions entreprises, chez soi, au travail, pour les études, dans les loisirs. Dans le contexte universitaire ou scolaire, Germain & Netten subordonnent la relation entre l'autonomie et l'apprentissage des langues à la méthodologie pédagogique utilisée. Pour eux, l'enseignement de la langue comme matière disciplinaire, « objet d'étude » et donc « savoir » (en opposition à « savoir-faire »), ne peut pas mener à un développement de l'autonomie. En revanche, ils postulent « qu'il est possible de développer

l'autonomie de l'apprenant lorsque la langue est enseignée comme un véritable moyen de communication » (2004, p. 4). Ceci rejoint la position de Little, même s'il ne fait pas cette distinction entre autonomie d'apprentissage et autonomie langagière, car il estime que c'est l'utilisation de la langue pour communiquer dans la classe et en dehors qui permet de développer aussi bien la langue que l'autonomie (Little, 2015).

En 2017, avec Laurent Perrot (DT02- 2017), nous avons voulu explorer l'autonomie telle qu'elle se vit au sein d'un Centre de ressources en langues de nos jours, en lien avec des pratiques s'appuyant sur l'accès facile et illimité aux ressources que fournit l'internet. Lors de cette tentative de modélisation des liens entre l'autonomie de l'apprenant, la compétence en L2, l'autonomie langagière et les compétences numériques, nous avons soutenu que l'autonomie est un processus dynamique et dialogique d'une part entre les trois types d'autonomie identifiés ci-dessus (autonomie générale, d'apprentissage et langagière, voir Figure 1), et d'autre part entre différents aspects de la L2, sur lesquels je reviendrai dans la section I.C.3.d.

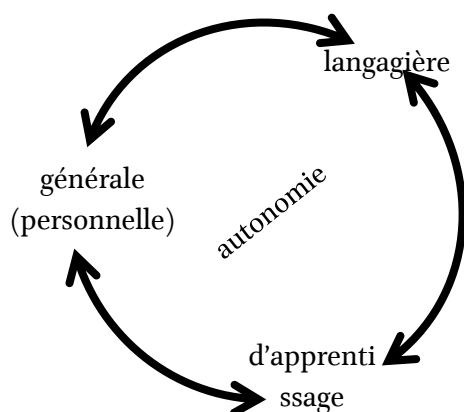


Figure 1 : Interactions entre les différents types d'autonomie

Aujourd'hui, et à la lumière des cadres conceptuels qui seront mis en avant ici, il semblerait que, pour l'AL2020, le schéma de ces interactions s'articule différemment. Ce sera l'objet de la dernière partie de ce document.

Pour les besoins de ce travail, notons que tout·e étudiant·e à l'université jouit d'une autonomie générale ou personnelle, même s'il·elle habite encore chez ses parents ou ne sait peut-être pas encore assumer toutes les tâches d'une vie indépendante. Il n'en est pas totalement de même lorsque nous parlons d'autonomie d'apprentissage et d'autonomie langagières, attributs essentiels chez l'AL2020, mais relevant plutôt de facteurs de compétence que d'autonomie proprement dite (cf. section I.F.3). Ainsi, la théorie de l'autodétermination est importante dans notre modélisation

de l'AL2020, dans la mesure où elle montre les liens entre ces trois besoins psychologiques fondamentaux (les compétences, les relations à autrui et l'autonomie) et leurs effets sur la motivation intrinsèque et donc sur les apprentissages. En guise de conclusion à cette section, citons la définition de l'autonomie de Steve Thorne, qui essaie de réunir toutes ces idées lors d'une discussion avec David Little et Tim Lewis (2017, p. 27) en y apportant sa perspective extérieure (il n'est pas spécialiste de l'autonomie) : l'autonomie dans les apprentissages langagiers serait pour lui « autant de possibilités élargies d'expression d'agentivité, de formation identitaire, de processus de décision et de prise de contrôle de son propre apprentissage²⁸ ».

Ayant présenté quelques aspects généraux de la notion de l'autonomie ci-dessus, telle qu'elle se présente dans les publications en didactique des langues et dans la théorie de l'autodétermination, nous nous arrêterons ci-dessous sur les deux autres constituants de la théorie de l'autodétermination : la compétence, ou plutôt les compétences, qu'elles soient perçues ou mesurables, et le lien à l'autre, qui sera exploré plus en détail par le biais de la théorie de l'attachement (voir p. 57 sqq.).

3. Les compétences de l'AL2020

Dans le contexte de la linguistique appliquée, le mot compétence est polysémique et peut évoquer des phénomènes différents. Chomsky (1965) utilise le terme « compétence » pour identifier les connaissances (notamment grammaticales) sous-jacentes et essentiellement inconscientes qu'il oppose aux « performances », les manifestations visibles ou audibles de ces compétences. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) définit les compétences comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Il indique que les « compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (p.15). L'utilisation du mot « compétence » ou « compétences » à 541 reprises dans ce document de référence de notre discipline a rendu cette notion omniprésente. La mise à disposition de référentiels très détaillés pour toutes les compétences langagières a aidé à faire la transition d'une notion vague de niveau vers une conception critériée d'habiletés et la notion d'une ingénierie pédagogique utilisant une « approche par compétences » pour la conception de parcours de formation est effectivement connue dans le milieu de la formation aux langues par l'intermédiaire

²⁸ «enhanced opportunities for agency, identity formation, decision-making, and taking control of your own learning.»

du CECRL depuis sa publication en 2000, contrairement au milieu universitaire français plus large, où ces notions sont encore relativement nouvelles pour un grand nombre de nos collègues.

Si la compétence en langue est au centre de mes préoccupations en tant qu'enseignante-chercheuse en didactique des langues, deux autres compétences semblent essentielles pour l'AL2020, avançant sur sa trajectoire individuelle de l'apprentissage d'une langue. La première concerne l'apprentissage lui-même : la compétence à mettre en œuvre les éléments nécessaires à l'apprentissage. Nous l'avons abordé ci-dessus au titre de l'autonomie d'apprentissage. Nous y reviendrons à nouveau ci-dessous, à partir de la page 46. Une deuxième compétence, la compétence numérique, est un nouvel élément de cet apprentissage, qui concerne l'AL2020 et qui n'a pas affecté les apprenant·e·s de langues des générations antérieures. La troisième compétence est bien sûr la compétence (ou les compétences) langagière(s), dans toute sa splendeur polysémique. Ainsi, après une réflexion plus globale sur la notion de compétence, élément essentiel de l'autodétermination, nous reviendrons à un examen de ces quatre compétences spécifiques qui entrent en compte dans l'apprentissage de l'AL2020 : l'auto-efficacité, la compétence d'apprentissage, la compétence numérique et la compétence langagière.

Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, le besoin de compétence est moteur dans le processus d'apprentissage²⁹ (Ryan & Deci, 2017, p. 27). En effet, lorsque nous sommes entièrement satisfaits de notre compétence dans un domaine, l'apprentissage s'arrête et l'on agit à partir de ses acquis. De surcroît, la compétence

est facilement mise en échec. Elle diminue dans des contextes où les défis sont trop grands, où les rétroactions négatives sont trop présentes ou lorsque le sentiment de maîtrise et d'efficacité est amoindri ou sapé par des facteurs interpersonnels, tels que des critiques de la personne ou des comparaisons sociales³⁰ (Ryan & Deci, 2017, p. 11).

Enfin, pour avoir un véritable sentiment de compétence, nous devons considérer que nous sommes à l'origine de nos compétences, qu'elles nous appartiennent pleinement³¹ (Ryan & Deci,

²⁹ *"The need for competence supplies the energy for this process of learning."*

³⁰ *"Competence is ... readily thwarted. It wanes in contexts in which challenges are too difficult, negative feedback is pervasive, or feelings of mastery and effectiveness are diminished or undermined by interpersonal factors such as person-focused criticism and social comparisons."*

³¹ *"To develop a true sense of perceived competence, people's actions must be perceived as self-organized or initiated; in other words, people must feel ownership of the activities at which they succeed."*

2017, p. 95). C'est cette *perception de compétence* qui est moteur dans la motivation et donc dans l'action.

La théorie sociocognitive d'Albert Bandura (2007) peut permettre de mieux comprendre ce fonctionnement par le biais de la notion d'auto-efficacité. Si je choisis d'en parler ici, c'est que, comme d'autres, je fais un lien entre les notions de compétence perçue (provenant de la théorie de l'autodétermination) et celle du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou de l'auto-efficacité telle qu'élaborée par Bandura. Bien que certains arguent pour une distinction conceptuelle (et même statistique) entre les deux notions (voir par exemple Rodgers *et al.*, 2014), mon objectif n'est pas de nier les distinctions, mais d'œuvrer dans une perspective pragmatique, qui permet de conceptualiser la notion de compétence au sein d'une modélisation de l'AL2020.

a. Auto-efficacité

L'auto-efficacité est un facteur de compétence car elle nous permet de percevoir cette dernière, de la « saisir » et de croire en elle. Un regard appuyé sur l'auto-efficacité, comment elle fonctionne et comment un·e apprenant·e de langue peut s'en saisir nous permettra, lorsque nous reviendrons à une description plus incarnée de l'AL2020 (qui est cet·te étudiant·e et que fait-il ou elle ?), de conceptualiser l'ensemble organique de son fonctionnement particulier dans son environnement.

L'auto-efficacité se réfère à l'ensemble des « croyances des individus au sujet de leur efficacité personnelle » (Bandura, 2007, p. 124). Ce sont donc des représentations qui peuvent différer de l'efficacité effective. L'auto-efficacité relève de l'évaluation de sa propre efficacité telle que perçue par soi-même ; elle se différencie de l'estime de soi (Bandura, 2007, p. 24). L'auto-efficacité donne aux individus la volonté de changer leurs habitudes (leurs choix d'objectifs), influence la façon dont il·elle·s envisagent de changer (les efforts à y consacrer) et impulse la persévérance nécessaire pour réussir les changements qu'il·elle·s ont décidés. Elle influence également leur état émotionnel face aux obstacles, leur capacité à reprendre le contrôle après des échecs et à conserver de bonnes habitudes prises (Bandura, 2007). Les travaux d'Albert Bandura portent sur l'exercice de ce contrôle et de cette régulation (Rondier, 2004).

Dans le domaine de la recherche en acquisition des langues, des chercheur·e·s comme Benson (2006), Dörnyei & Ushioda (2010), Barbot (2000), ou Brewer (2006) se sont emparé·e·s de la théorie de l'auto-efficacité pour en exploiter son potentiel explicatif du développement de la motivation lors de l'apprentissage d'une L2. J'essaye, dans ce qui suit, de montrer clairement les

répercussions de ces phénomènes motivationnels dans l'apprentissage des langues, en indiquant en quoi ils sont particulièrement importants chez l'AL2020.

L'auto-efficacité est construite à partir de quatre sources d'informations (Bandura, 2007) : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel. Ces sources permettent aussi de modifier le sentiment d'efficacité personnelle mais à des degrés différents (Carré, 2005). En outre, et bien que l'expérience active de maîtrise soit la source la plus importante des informations sur le sentiment d'auto-efficacité (*ibid.*), ces quatre sources se complètent et varient en fonction de l'individu et du contexte.

Bandura souligne que toute information provenant de ces quatre sources, sera inutile tant qu'elle n'aura pas été traitée sur le plan cognitif (Bandura, 2007). Ce traitement suppose la mobilisation de l'attention de l'apprenant-e, menant à la sélection d'informations particulières qui constitueront un stock de données pour l'évaluation de son sentiment d'efficacité (*ibid.*). Ensuite, l'apprenant-e doit mettre en place un processus d'évaluation et d'intégration de ces informations, qui contribue à la construction de son auto-efficacité (*ibid.*) et qui s'opère à l'aide d'une réflexion. Ainsi, une attitude réflexive entraînant une prise de conscience et une interprétation adéquate des informations permettra de mieux comprendre son auto-efficacité et de la renforcer. Ce traitement cognitif permet la transformation par l'apprenant-e d'informations sans effet à l'état brut en « une connaissance [...] procédurale, voire comportementale » (Carré, 2003 : 89) et par la suite pragmatiquement capitalisable dans son apprentissage.

Ainsi, la personne présentant un sentiment d'efficacité élevé n'hésitera pas à choisir des tâches difficiles qu'elle se présente comme des défis à soulever (S. S. Brewer, 2008), qu'elle abordera avec confiance, tout en intensifiant et prolongeant les efforts nécessaires face à un échec potentiel (Dörnyei & Ushioda, 2010). Par contre, une personne avec un faible sentiment d'efficacité personnelle considère les tâches difficiles comme des menaces personnelles, se fixe sur ses propres faiblesses et sur les obstacles qu'elle perçoit comme infranchissables (au lieu d'envisager les solutions possibles) et par conséquent elle renonce facilement à l'action (*ibid.*). En d'autres termes, le sentiment d'auto-efficacité est à l'origine de la motivation de l'individu pour choisir, pour entreprendre une action et pour persévérer dans cette direction.

Transposé à un contexte d'apprentissage de langue, l'auto-efficacité correspond à la croyance de l'apprenant-e en sa capacité à atteindre les résultats voulus, moyennant sa propre action (Chateau,

Ciekanski, Guély Costa, Pereiro, & Normand, 2014), c'est-à-dire « parvenir à communiquer efficacement dans la nouvelle langue qu'il étudie » (S. S. Brewer, 2013b, p. 201). Ce sentiment influence sa motivation à s'engager et à persévérer dans l'apprentissage de la langue et dans les tâches spécifiques qui y sont reliées. Chateau *et al.* considèrent qu'il revient aux acteurs du contexte éducatif de lui offrir, dans la mesure du possible, les conditions nécessaires pour le développement de son auto-efficacité, indispensable à sa perception de soi en tant qu'agent et à son sens perçu de contrôle relié à l'autonomisation (Chateau et al., 2014). Pour ma part, je considère qu'il revient d'abord à l'apprenant·e de se saisir de son agentivité dans cette perspective, ce qui est souvent le cas pour l'AL2020. En tout début d'apprentissage, ou lorsqu'il lui manque certains éléments pour y arriver, l'intervention d'un·e conseiller·e, d'un·e enseignant·e, ou d'un·e tuteur·e peut effectivement s'avérer utile, voire indispensable.

L'auto-efficacité peut ainsi être considérée comme un aspect de la compétence (perçue) à apprendre, mais à l'interface et en prise directe avec l'autonomie générale (voir Figure 2 ci-dessous). Elle devient donc un facteur primordial du système de l'AL2020, qui petit à petit constitue son propre environnement d'apprentissage et développe sa propre représentation de soi en tant qu'apprenant·e de langue.

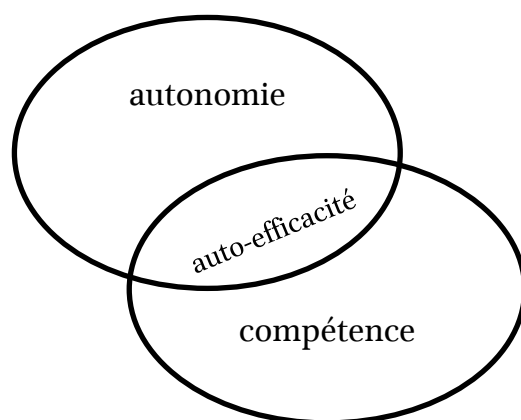


Figure 2 : L'auto-efficacité, à l'interface de la compétence et de l'autonomie

b. Auto-direction et autonomie dans l'apprentissage

D'autres aspects de cette macro-compétence à apprendre se trouvent dans la littérature de la didactique des langues sous l'appellation « autonomie d'apprentissage » (Germain & Netten, 2004) ou *learner autonomy* (Little, 1991, 2000, 2007, 2013, 2015, 2016) et permettent de cerner davantage le profil de l'AL2020, qui peut être appelé à travailler dans des dispositifs universitaires

« à visée autonomisante³² » ou non et à beaucoup s'impliquer dans des activités langagières de sa L2 totalement indépendamment du cadre formel de l'apprentissage universitaire. En didactique des langues, à commencer par Holec (1979), ces compétences sont étroitement associées à l'apprendre à apprendre et au développement d'une culture d'apprentissage. Elles sont plus particulièrement déclinées en une série de neuf compétences qu'un apprenant doit développer afin d'apprendre de manière efficace, notamment dans un contexte de Centre de ressources en langues. Ces compétences ne sont pas toujours entièrement acquises à l'arrivée à l'université. Elles comportent avant tout des opérations cognitives : la décision initiale d'apprendre, la définition des objectifs, la détermination des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et des techniques d'apprentissage, le suivi du processus d'acquisition et l'évaluation des acquis (Holec, 1979). On remarquera qu'il s'agit essentiellement de décisions et de choix, à l'exception du suivi et de l'autoévaluation. Dans l'optique de Holec, lorsque l'apprenant maîtrise ces opérations, on considère qu'il est autonome. Peut-être dû aux imprécisions de la traduction, on constate ici une divergence terminologique, ces opérations que Holec appelle « autonomie » correspondant à celles de l'auto-direction telle que définie par Malcolm Knowles³³ (1975).

Dans une optique similaire, Alberio (2000) identifie sept catégories de compétences qui interviennent dans un apprentissage autonome efficace : des compétences techniques, informationnelles, méthodologiques, sociales, cognitives, méta-cognitives et psycho-affectives. Stephanou *et al.* (2004) ont regroupé ces compétences en trois grandes catégories : organisationnelle, procédurale et cognitive. L'autonomie organisationnelle, qui est essentiellement technique, comporte des savoir-faire tels que définir et respecter des règles de fonctionnement au sein d'une classe ou bien choisir des dates limite pour des travaux à rendre. L'autonomie procédurale, qui comporterait aussi bien les compétences informationnelles que méthodologiques identifiées par Alberio, concerne la recherche d'informations, le choix de ses propres ressources, outils et média. L'autonomie cognitive recouvre tous les aspects cognitifs, métacognitifs, sociaux et

³² Nicole Poteaux insiste sur cette formulation, plutôt que « dispositifs autonomisants » pour parler des Centres de ressources en langues (communication personnelle).

³³ *"self-directed learning" describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes* (Knowles, 1975: p.18).

« L'apprentissage auto-dirigé » décrit un processus au cours duquel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, d'analyser leurs besoins d'apprentissage, de formuler les objectifs d'apprentissage, d'identifier les ressources humaines et matériels pour apprendre, de choisir et mettre en place des stratégies d'apprentissage adaptées et d'évaluer les résultats d'apprentissage ».

psycho-affectifs de l'apprentissage et implique, par exemple, la manière dont les apprenants analysent diverses parties d'un problème, vérifient des hypothèses et résultats, réfléchissent au processus d'apprentissage, coopèrent avec d'autres ou cherchent de l'aide. Elle concerne également la confiance en soi et la tolérance de l'incertitude (DT04-2016). Dans sa discussion de l'autonomie, Little (2000, 2002, 2013, 2015 ; Little *et al.*, 2017) y intègre également des compétences cognitives et métacognitives, notamment la capacité à se distancier et à réfléchir à ses propres processus d'apprentissage (Little, 1991) que j'ai liée à l'auto-direction dans l'apprentissage. Dans leur dimension psycho-affective, il me semble qu'elles sont également à relier à la notion de relation à autrui, que nous aborderons avec la théorie de l'attachement (en page 57 sqq. ci-dessous).

Little (2016) remarque que ces compétences n'ont pas de spécificité par rapport à l'apprentissage d'une langue (et pourrait donc s'appliquer à tout type d'apprentissage). Les compétences d'auto-direction de l'apprentissage d'une langue pourraient donc être conçues comme une sous-catégorie des compétences d'un apprentissage général auto-dirigé, ce qui semble être l'orientation de Holec (1979), qui se réfère, à l'origine notamment, au contexte des Centres de ressources en langues ou d'autres centres d'apprentissage en accès libre. Holec identifie les compétences organisationnelles et procédurales qui permettaient à un étudiant de s'en sortir dans un environnement et à une époque où l'accès direct aux langues étrangères et aux locuteurs d'une L2 n'était possible que par le biais de ressources fournies par une institution éducative. Ce n'est plus le cas de l'AL2020, comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce travail ; l'environnement d'apprentissage auquel cet apprenant est confronté est encore plus complexe que l'environnement des centres de langues des années 1980 et 1990 (DT06-2015). Avant de revenir à la notion des compétences langagières, nous abordons donc brièvement la notion de compétence numérique.

c. Littératie³⁴ numérique

Cela peut sembler évident, mais l'un des facteurs essentiels à l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues concerne justement les compétences techniques des étudiants, leur

³⁴ Le site du ministère de l'éducation français eduscol.education.fr définit la littératie numérique comme « une solide culture numérique », constituée d'une « combinaison de capacités technologiques, de compétences intellectuelles et de comportements éthiques » (<http://eduscol.education.fr/numerique/tout-le-numerique/veille-education-numerique/archives/2015/mai-2015/definir-la-litteratie-numerique>). Dans cette partie, je ne différencie pas entre littératie et compétence numérique.

permettant d'accéder à un grand nombre de ressources et de les exploiter en en tirant un maximum de bénéfice. Des auteurs comme Colin Lankshear & Michele Knobel (2011) ou Malgorzata Kurek & Mirjam Hauck (2014) considèrent que la maîtrise des technologies est une littératie essentielle de notre époque. Les premiers affirment que ces littératies « impliquent l'utilisation des technologies numériques pour encoder et accéder aux textes par lesquels nous générons, communiquons et négocions du sens de manière socialement reconnaissable³⁵ ». Les seconds nous rappellent que le Conseil de l'Europe considère les littératies numériques comme étant l'une des huit compétences clés de l'apprentissage tout au long de la vie (2014). Leur texte est publié dans un recueil qui définit les littératies numériques comme moyen pour être un citoyen engagé, responsable et réflexif au sein d'une communauté globale du 21^e siècle imprégnée de technologies multimodales³⁶.

Fuchs, Hauck & Müller-Hartmann (2012) lient l'autonomie de l'apprenant à la littératie numérique spécifiquement en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Bien que des compétences techniques ne suffisent pas pour que l'apprentissage langagier se fasse, même dans le contexte d'apprentissages en ligne ou avec le numérique, une certaine maîtrise de ces outils conditionne tout engagement avec ce type d'apprentissage.

Il est vraisemblable que la littératie numérique (ainsi que les équipements auxquels les étudiant·e·s ont accès) influence fortement le type d'activités d'apprentissage numérique dans lesquels les AL2020 s'engagent. Les études de Kusyk (2017) ou la nôtre (DT02-2017) mettent à jour des différences importantes entre les pratiques d'étudiant·e·s dans les sciences humaines et sociales et celles et ceux dans les filières techniques et informatiques. Guichon (2015) constate des différences en littératie numérique en fonction des origines nationales des étudiant·e·s et d'autres études qu'il répertorie dans le même article relèvent également des inégalités liées à l'année d'études ou d'autres variables ethniques et socio-économiques. La question de la littératie numérique en tant que compétence sous-jacente à l'apprentissage d'une langue a aussi sa place dans toute description de l'AL2020. Cette compétence numérique agit sur la compétence langagière de manière indirecte, permettant l'accès aussi bien à la L2 qu'à différentes manières de

³⁵ "quite simply, involve the use of digital technologies for encoding and accessing texts by which we generate, communicate and negotiate meanings in socially recognizable ways" (Lankshear & Knobel, 2011, p. 258).

³⁶ "as a way of being an engaged, responsible, reflective citizen in a 21st-century global community permeated by multimodal technologies" (Guikema & Williams, 2014, p. 3).

s'exercer avec elle. Avec Perrot (DT02-2017), nous avons schématisé ce lien indirect entre les deux compétences de la manière suivante :

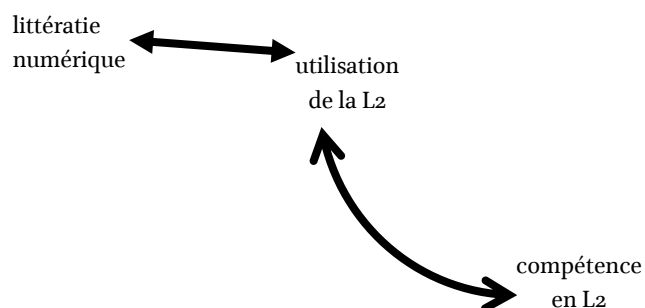


Figure 3 : L'influence de la littératie numérique sur l'utilisation et la compétence en L2

Bien qu'une littérature importante ait été consacrée aux usages du numérique dans l'apprentissage des langues, mon objectif ici est seulement de souligner l'importance de la littératie numérique et non pas de reprendre d'autres aspects de ces travaux.

Afin de compléter notre panorama des compétences de l'AL2020, après l'auto-efficacité, l'auto-direction et la littératie numérique, revenons enfin à la notion de compétence langagière et à son corollaire dans la littérature en didactique des langues, l'autonomie langagière.

d. L2

Plusieurs définitions de la compétence en L2 ont été fournies dans le cadre conceptuel de l'autonomie langagière. Macaro identifie l'autonomie langagière à la capacité de dire ce qu'on a envie de dire plutôt que de reproduire le langage d'autres (2002). Benson affirme que l'importance ultime de l'apprentissage des langues étrangères n'est pas l'acquisition d'un corpus de connaissances partagées, mais la capacité de dire ce qu'on a envie de dire dans plus d'une seule langue³⁷(2012). Rivens Mompean & Eisenbeis (2009) reprennent une définition similaire de Germain & Netten (2004), qui ciblent « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 ». Ce qui ressort de ces définitions de l'autonomie langagière est le lien entre celle-ci et les compétences communicatives en L2.

³⁷ "The ultimate importance of foreign language learning is not the acquisition of a shared body of knowledge, but the ability to say what one wants to say in more than one language" (Benson, 2012, p. 37).

Little (2015) aussi nous ramène à la compétence en langue en tant qu'objectif véritable de cet apprentissage. Pour lui, la réussite d'un apprentissage de la L2 serait l'utilisation spontanée et authentique de la langue, lorsque les apprenants sont totalement impliqués, ayant accès à une large panoplie de rôles discursifs, à la fois pour initier et pour répondre à la parole, tout en étant encouragés à réfléchir à ce qu'ils font³⁸ (Little, 2015). Little met l'accent ici sur deux aspects indissociables de cet apprentissage : l'utilisation de la langue cible et l'implication dans l'acte d'apprendre. En ce qui concerne le premier, l'apprenant décrit ici doit avoir la capacité à utiliser la L2 (quel que soit son niveau) dans des contextes réels où il doit résoudre des situations ou des problèmes de communication. En même temps, il doit aussi avoir les réflexes (compétences) d'apprentissage qui l'amènent à réfléchir à sa communication – peut-être s'agit-il de savoir où aller chercher le sens d'un mot en L2, ou comment l'écrire, ou encore comment l'accoler à un autre mot, porteur d'une autre idée ; peut-être s'agit-il de décider ce qu'il convient d'apprendre par la suite ou d'évaluer ses compétences du moment. Ainsi nous sommes à une frontière entre l'autonomie et les compétences (langagières et pour apprendre), mais une frontière inclusive des trois aspects et non pas une frontière gardée par des barbelés ou des zones de séparation. L'implication évoquée serait celle de l'autodétermination, bien que seules deux de ses trois composantes soient présentées pour le moment. Le schéma suivant matérialise cette interaction entre les deux pôles :

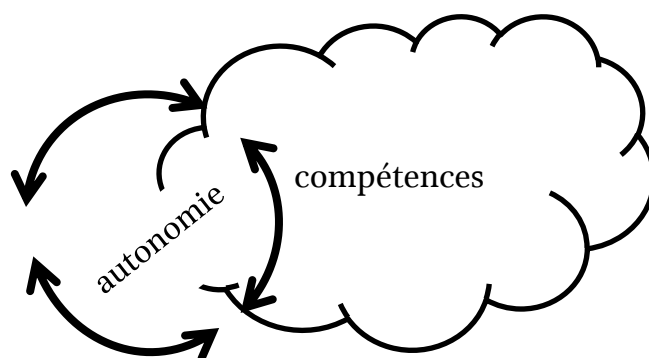


Figure 4 : Superposition des pôles « autonomie » et « compétences »

Si l'objectif principal de l'apprentissage d'une L2 est la communication avec d'autres (que ce soit à l'écrit ou à l'oral, en simultané ou en différé, de manière réelle ou virtuelle), la notion de niveau de compétence peut nous permettre non seulement de décrire une communication plus ou moins efficace (comme dans les descripteurs du CECRL), mais aussi d'évoquer des besoins

³⁸ "success in L2 learning depends crucially on authentic and spontaneous L2 use, [...] when learners are fully involved, have access to a wide range of discourse roles, initiating as well as responding, and are encouraged to think about what they are doing" (Little, 2015, paragr. 11).

d'apprentissage différents liés à ces niveaux de maîtrise. La théorie de la charge cognitive (*cognitive load theory* ou *CLT*), qui explique la capacité cognitive des individus à traiter les informations reçues, suggère que différentes méthodes et stratégies d'enseignement doivent être adoptées en fonction du niveau de compétence de l'apprenant, quel que soit le domaine. Les besoins cognitifs du novice et de l'expert sont différents et les techniques d'enseignement devraient être en accord avec ces différences (Chanquoy, Tricot, & Sweller, 2007 ; Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011). Benson fait une distinction globale entre les besoins divergents chez l'apprenant·e de L2 novice ou expert·e :

*Up to a certain point, learning a foreign language may, indeed, involve acquiring a defined body of knowledge (of the most frequent words and basic phonological and grammatical structures, for example), but beyond this point ... the content of language learning is related to the 'why' of language learning: what the learner wants to do with the language, or more fundamentally, who the learner wants to become as a user of it*³⁹ (Benson, 2012, p. 37).

Des études portant sur les apprentissages informels des langues avec le numérique (Cole, 2015 ; Sockett, 2014) renforcent cette position : chez l'AL2020, celles et ceux qui n'ont pas un niveau suffisant n'accèdent pas à la majeure partie des activités informelles et celles et ceux qui ont atteint le « seuil d'admission » (environ un niveau B du CECRL) ont des pratiques liées à leur identité (actuelle ou désirée). Nous problématisons la question du niveau de langue chez l'AL2020 dans la deuxième partie de ce travail (voir pp.77 sqq.), lorsqu'il s'agit de regarder son apprentissage dans le contexte universitaire. Cette réflexion autour des compétences nous a amenés avec Perrot (DT02-2017), à identifier un deuxième système dynamique, en interaction avec celui de l'autonomie déjà identifié, centré sur la L2 et où les éléments qui s'influencent mutuellement sont la compétence, l'usage et l'autonomie langagières. Nous l'avons représenté dans la Figure 5 :

³⁹ « Jusqu'à un certain point l'apprentissage d'une L2 peut, en effet, exiger l'acquisition d'un corpus de connaissances prédéfini (des mots les plus fréquents et des structures phonologiques et grammaticales de base, par exemple), mais au-delà de ce point ... le contenu de l'apprentissage de la langue est lié au « pourquoi » de l'apprentissage de la langue : ce que l'apprenant veut faire avec la langue ou, de manière plus fondamentale, qui l'apprenant veut devenir en tant qu'utilisateur de cette langue ».

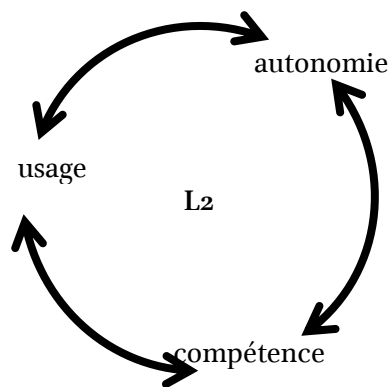


Figure 5 : Les enjeux langagiers de l'AL2020 – interactions entre la compétence, l'autonomie et l'utilisation langagières

Dans la réflexion actuelle, qui s'intègre au cadre plus large de l'autodétermination, ce pôle compétences doit s'élargir pour englober les trois autres aspects présentés ici, la littératie numérique et les deux compétences relevant de l'autonomie : l'autonomie d'apprentissage et l'auto-efficacité.

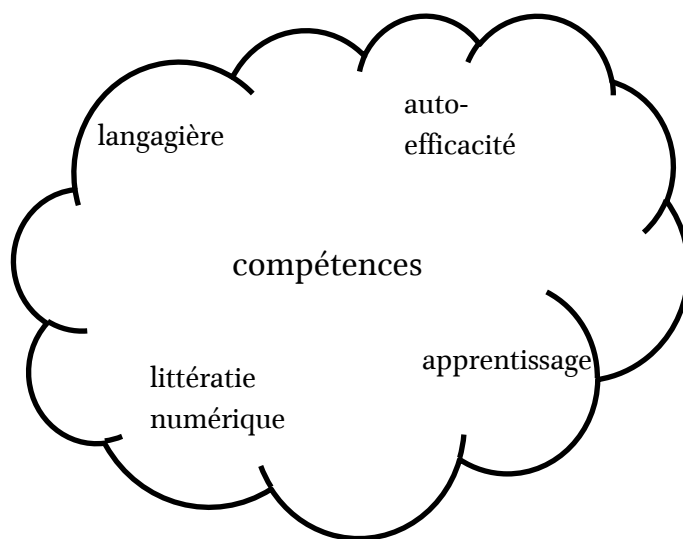


Figure 6 : Les compétences de l'AL2020

Dans notre réflexion de 2017 (DT02-2017), le schéma qui permet de visualiser l'articulation entre les pôles « L2 » et « autonomie », n'intègre pas entièrement toutes les compétences évoquées ici ou en tout cas ne les rend pas encore totalement explicites :

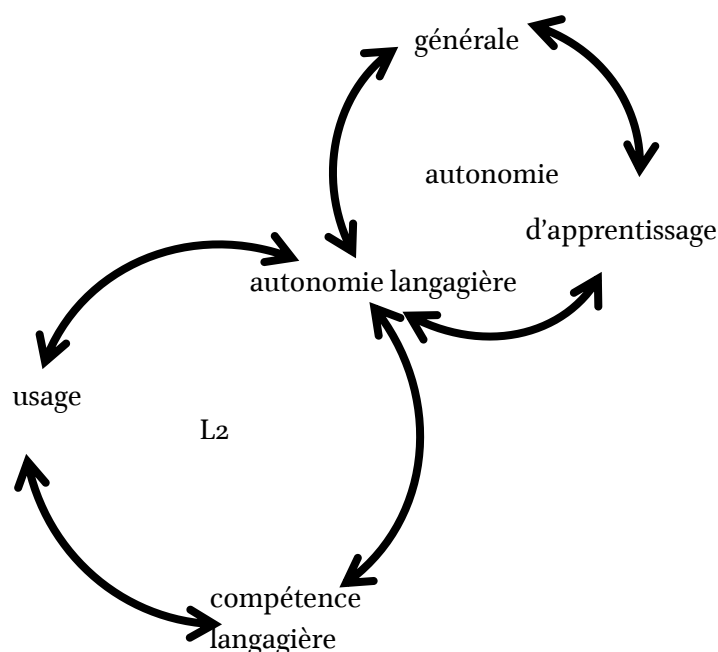


Figure 7 : Interaction entre type d'autonomie et aspects de la L2 (DT02-2017)

Ainsi, l'autonomie langagière se trouve à l'intersection des deux pôles, mais les compétences d'apprentissage, notamment l'auto-efficacité, ne s'y trouvent pas encore. Une simple superposition des Figures 6 et 7 ne permet pas une schématisation lisible de ces éléments ; ce qui est important c'est l'imbrication et l'articulation des aspects évoqués de la compétence (langagière, d'apprentissage, d'auto-efficacité et de littératie numérique), de la L2 (usage, autonomie et compétence) et de l'autonomie (en générale, pour apprendre et dans l'utilisation de la L2). Le codage couleur de la Figure 8 représente une tentative de montrer les éléments qui sont essentiellement les mêmes, tout en gardant la configuration des relations décrites précédemment.

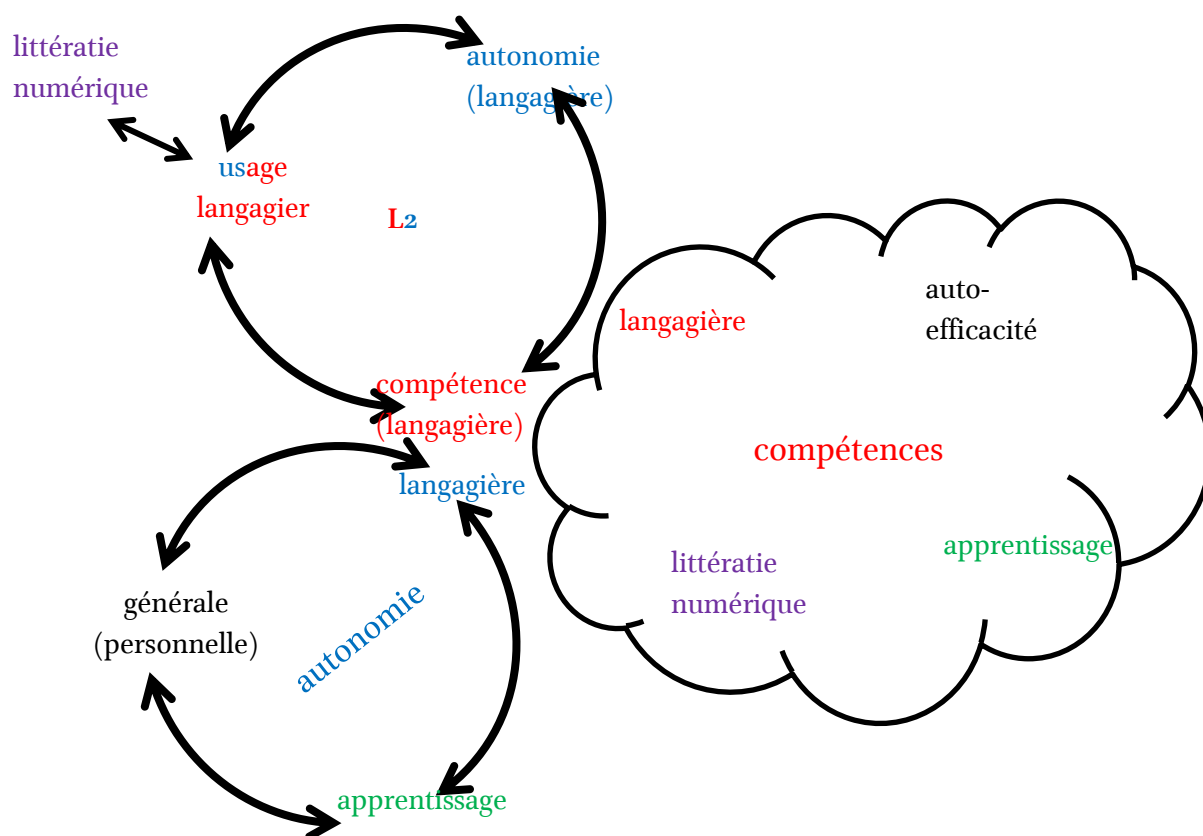


Figure 8 : Schéma de l'autodétermination de l'AL2020

Si ce schéma ne reprend pas la Figure 7 à l'identique, c'est qu'il n'a pas été possible de montrer toutes les « doubles appartenances » dans une configuration à l'identique. Ainsi j'ai opté pour le codage couleur : le rouge représente ce qui relève de la compétence langagière, le bleu de l'autonomie langagière, le vert des aspects de l'apprentissage (que ce soit l'autonomie ou la compétence), le violet de la compétence numérique et le noir des aspects plus fondamentaux et généraux de la personne (son autonomie personnelle et son auto-efficacité). Une réelle intégration en trois ou quatre dimensions verrait les mots d'une même couleur superposés sur un même point.

4. La reliance (relation à autrui)

Dans le cadre de la théorie de l'auto-détermination, la relation à autrui (*relatedness*) est le troisième besoin psychologique fondamental, permettant à l'individu d'évoluer et de prétendre au bien-être. Puisque ce facteur est un élément indispensable à l'apprentissage (ce dernier n'étant qu'une forme particulière d'évolution personnelle), un bref détour terminologique semble important, car il n'existe pas de traduction directe du terme « *relatedness*⁴⁰ », notamment tel qu'il

⁴⁰ Le dictionnaire de traduction spécialisée *Linguee* (www.linguee.fr) propose « parenté » et « filiation »

est utilisé dans le cadre de la théorie de l'auto-détermination. Albert Drouin, le traducteur d'une publication de La Guardia & Ryan, utilise les expressions « relation à autrui », « sentiment d'appartenance » et « sentiment d'être relié à des personnes qui sont importantes pour soi » (La Guardia & Ryan, 2000, p. 285). Bien que ces expressions traduisent correctement les notions derrière « relatedness », ils sont difficiles à manier en français. L'équipe éditoriale de *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* a choisi plutôt le terme « reliance » pour un numéro spécial de 2018 intitulé « Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur⁴¹ ». Linda Terrier (2018), dans son éditorial « De la reliance », explique longuement ce choix du terme (reliance) en se référant d'une part au sociologue Marcel Bolle de Bal (2003), qui propose la définition « créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes » et d'autre part à Joëlle Aden *et al.* (2011), qui le traduisent en anglais par « *interrelated* ». Bolle de Bal met en garde contre l'adoption du terme « reliance » en se référant directement à son homonyme anglais, où les signifiés de « confiance, soutien, appui » sont primaires. En mettant l'accent sur le réseau, les liens, la connexion entre personnes, tout en suggérant le sens sous-jacent et indirect de soutien, « reliance » est un excellent candidat à la traduction de « *relatedness* », tel que ce terme est utilisé dans la littérature sur la théorie de l'auto-détermination. C'est ainsi que je l'adopterai dans la suite de ce travail.

La reliance est liée au sentiment d'être socialement connecté, aimé des autres, mais aussi à l'idée d'appartenir et de se sentir important au sein d'un groupe (Ryan & Deci, 2017). Cette relation à l'autre est vue dans différentes théories psychologiques comme l'un des besoins fondamentaux de l'être humain, pas seulement en ce qui concerne la survie de l'espèce, mais surtout le bien-être psychologique et émotionnel de l'individu. C'est notamment le cas dans la théorie de l'autodétermination, mais également dans celle de l'attachement, que nous regarderons dans quelque détail ci-dessous. Dans les deux cas, la satisfaction du besoin de reliance est fondamentale au développement harmonieux de l'être humain et en retour, elle permet également l'établissement et maintien de relations profondes et nourrissantes avec autrui. Pour Ryan (2014) l'empathie, la chaleur humaine, la reconnaissance des émotions font toutes partie de cette notion de reliance. Elle est essentielle à l'apprentissage, pour l'échafaudage qu'elle permet, lorsqu'une

⁴¹ « *Trust, Relatedness and Language Learning in Higher Education* »

personne accompagne ou en guide une autre vers de nouvelles connaissances, lorsque l'on prend modèle sur un autre ou se met en compétition avec lui. Elle est particulièrement importante dans l'appropriation d'une L2, car on communique toujours avec quelqu'un et même si la maîtrise du code peut être un objectif, elle l'est en général pour permettre la communication.

a. Attachement

Lorsque l'on parle de la relation à l'autre, de l'autonomie et de la construction de l'individu la notion de l'attachement joue un rôle de premier plan dans le paysage de la psychologie depuis de nombreuses années. Dans le cas de l'AL2020, cette théorie propose des explications potentielles pour les réussites parfois très variables d'étudiants dans différentes situations d'apprentissage des langues, notamment celles qui s'appuient davantage sur des dispositifs « à visée autonomisante ». C'est d'autant plus pertinent dans notre cadre actuel que Ryan et Deci considèrent les concepts de reliance (*relatedness*) et d'attachement comme étant très similaires (Ryan & Deci, 2017, p. 370) et estiment que l'attachement sécurisé va de pair avec la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (*ibid.*, p.380).

La convergence de ces facteurs m'avait amenée en 2013 à commencer à explorer l'autonomie dans l'apprentissage des langues à partir de cette perspective (DT03-2016). Dans un premier temps, j'ai entrepris pour ce faire de trouver des traces de l'existence de l'attachement adulte dans des données de journaux de bord d'apprentissage d'étudiants universitaires, afin d'établir l'éventuelle pertinence de cette théorie pour l'apprentissage des langues, notamment dans les contextes des Centres de ressources en langues et apprentissages extra-muros qui m'intéressaient.

La théorie de l'attachement est reconnue comme ayant une puissante force explicative de la psychologie du développement de l'enfant. D'après Cyrulnik (2006), elle est aujourd'hui la théorie la plus citée en psychologie, puisqu'elle intègre les aspects biologiques, affectifs, psychologiques, sociaux et culturels de l'être humain. Le lien entre l'attachement créé lors de la petite enfance (entre le bébé et un personnage maternant) et les comportements plus ou moins autonomes de l'adulte est bien établi (Crittenden & Landini, 2011 ; Rholes & Simpson, 2006). Dans les quinze dernières années, la théorie de l'attachement s'est trouvée un nouveau terrain d'application dans les domaines de l'éducation et de la formation, concernant aussi bien des adultes que des enfants (Fleming, 2008 ; Geddes, 2006). En revanche, dans le domaine de la linguistique appliquée (en pays anglophones) et de la didactique des langues (en France), malgré l'importance de la

recherche concernant l'autonomie (Benson, 2006 ; Candas, 2009), presque rien n'a été publié à propos des liens possibles entre l'autonomie de l'apprenant des langues et la théorie de l'attachement.

Née de la rencontre entre la psychanalyse, l'éthologie et la théorie de l'évolution, la théorie de l'attachement a été conçue par John Bowlby (1907-1990) et mise à l'épreuve empirique par Mary Ainsworth dans la Grande Bretagne de l'après-guerre 39-45. À son origine, la théorie de l'attachement visait à expliquer la réaction à la séparation de jeunes enfants, séparés de leurs parents pour de longues périodes (lorsque ce n'était pas définitif). Plus tard, la théorie est devenue une théorie complète de la maturation de l'enfant, depuis un état de dépendance totale à un état d'autonomie physique, psychologique et affectif. Elle postule que c'est la qualité de l'attachement du bébé aux premiers personnages maternants⁴² qui permet à l'enfant de s'établir sur le plan psychologique, de croire pour devenir autonome à terme et s'épanouir dans la société. L'attachement a été défini comme « un lien durable avec une personne qui fournit de la sécurité⁴³ » (Fleming, 2008). Ce lien fort induit des comportements qui permettent au bébé de rester à proximité de celui ou celle en mesure de fournir cette sécurité et cette affection (Riley, 2011). L'enfant qui jouit d'un attachement sécurisé commencera progressivement à explorer son environnement et à créer sa place dans le monde au fur et à mesure. Des enfants qui ont toujours été dans des relations d'attachement sécurisé deviennent des adultes autonomes (Cyrulnik, 2006). Il-elle-s ont une image de soi et des autres saine et équilibrée et sont heureux-ses dans l'interdépendance⁴⁴ (Riley, 2011).

Mary Ainsworth (1913–1999) a été particulièrement instrumentale dans la mise à l'épreuve de la théorie de l'attachement, avec une procédure clinique qui a permis de distinguer entre différents comportements que les enfants manifestent en l'absence de leur mère (ou personnage maternant). Elle a ainsi identifié deux types d'attachement non-sécurisé : l'attachement évitant et l'attachement résistant-ambivalent. La perte ou la peur de la perte de la mère (ou personnage maternant), l'anxiété de la séparation ou des réponses colériques à cette anxiété, ainsi que le désespoir, le deuil et différents mécanismes de défense (par exemple le déni du besoin de l'autre)

⁴² appelés aussi dans la littérature "adultes donneurs de soins" (cf. Noël, 2003). Il s'agit la plupart du temps de la mère, mais cela pourrait être toute autre personne qui assume ce rôle affectif, protecteur, nourricier.

⁴³ "an enduring tie with a person who provides security" (Fleming, 2008, p. 35).

⁴⁴ They "have a healthy and balanced view of self and others. They are happy to be interdependent" (Riley, 2011, p. 26).

sont tous des réactions dans le système sociobiologique complexe de l'attachement non-sécurisé de l'enfant.

Avec l'évolution de la psychologie et l'inclusion de la psychologie de l'enfant dans une perspective plus large de psychologie du développement humain, certains chercheurs (notamment Hazan & Shaver, 1987, 1990, 1994, cités par Riley, 2011) ont fait l'hypothèse que des processus d'attachement nouveaux entraient en jeu dans des situations relationnelles entre adultes. Bartholomew & Horowitz (1991) ont proposé un modèle de l'attachement adulte en matrice, caractérisé par l'interaction entre les facteurs d'évitement et d'anxiété (voir Figure 9).

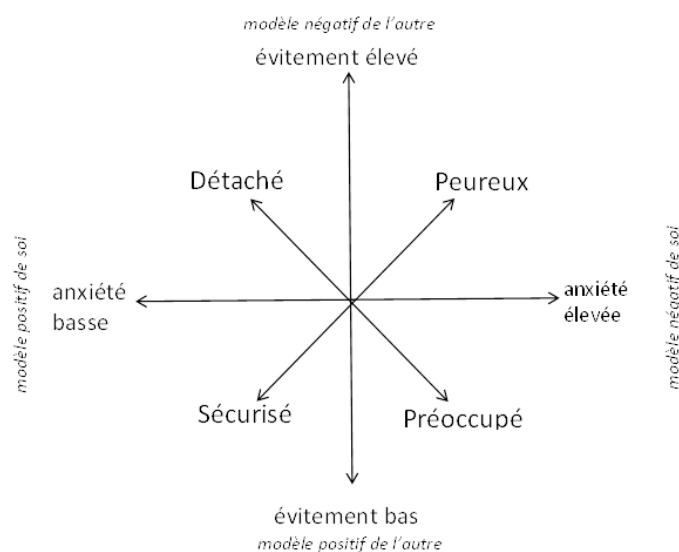


Figure 9 : Le modèle de l'attachement adulte de Bartholomew & Horowitz (1991 – ma traduction)

Les quatre types d'attachement ainsi identifiés permettent de qualifier les relations qu'entretient un individu avec autrui, ainsi que les façons dont il est capable d'interagir socialement. Chaque individu interagit en cohérence avec son modèle opérationnel interne (*inner working model*), c'est-à-dire sa vision du monde, composée d'une série de règles, représentations et attentes implicites à propos d'autrui et des relations.

b. Pertinence de la théorie de l'attachement adulte pour l'AL2020

L'étude publiée dans *New Directions in Language Learning Psychology* (Gkonou, Tatzl, & Mercer, 2016 : DT03-2016) avait un objectif principal : discerner si la théorie de l'attachement peut fournir un cadre théorique pertinent pour mieux comprendre l'autonomie d'apprentissage et l'autonomie langagière, notamment dans des contextes d'apprentissage informels. Plus concrètement, propose-

t-elle une explication pour ce qui peut sembler une prédisposition à l'autonomie d'apprentissage dans les contextes de Centres de ressources en langues et de l'apprentissage informel ? Permet-elle de mieux comprendre les réussites divergentes de l'apprentissage des langues dans ces contextes autonomes ou à visée autonomisante ?

Pour ce faire j'ai choisi d'explorer trois questions de recherche sous-jacentes :

- voit-on des traces des différents styles d'attachement dans des journaux de bord d'apprentissage de langue ;
- discerne-t-on une progression vers l'autonomie (d'apprentissage et langagière) ;
- peut-on repousser les limites de la capacité d'autonomie d'un apprenant (c'est-à-dire est-il possible de changer de style d'attachement) ?

À partir d'un corpus de 14 blogs d'apprentissage (autour de 49 000 mots), une lecture exploratoire a permis d'en cibler un pour réaliser une analyse interprétative approfondie liée aux styles d'attachement. Le cas choisi fournissait en effet des exemples significatifs des différents styles d'attachement et permettait d'appréhender le processus d'apprentissage, ainsi que différents aspects relationnels de ce processus.

Cette étude de cas (DT03-2016) met à jour trois types de relation et leurs influences correspondantes à l'autonomie de cette apprenante et à ses pratiques langagières. Les premières sont celles de la petite enfance avec les premières personnes maternantes qui engendrent des styles d'attachement de base et par conséquent influencent fortement le potentiel d'autonomie (générale et d'apprentissage). Le deuxième type de relation serait celui en lien avec des personnes qui influencent le ressenti de l'apprenant·e au sujet de la langue étrangère : il s'agit de personnes avec qui on est en lien et qui représentent, incarnent ou autrement exercent une influence sur ce qu'est cette langue pour l'individu. Le troisième type est la relation avec la L2 elle-même. C'est en explorant ces trois orientations complémentaires que j'entrevois le potentiel et les conséquences de la théorie de l'attachement en ce qui concerne l'autonomie et l'apprentissage des langues.

La position de la psychologie traditionnelle, soutenue par la plupart des publications à l'égard de l'attachement, est de la considérer comme un trait de la personnalité (Fraley & Brumbaugh, 2006), autrement dit quelque chose de relativement immuable, établi pendant la petite enfance et peu apte à évoluer avec le temps. C'est une position déterministe qui est parfois explorée par des recherches qui visent à faire valoir l'idée d'une aptitude particulière pour l'apprentissage des

langues, basée sur un quotient intellectuel ou une intelligence langagière. Une orientation plus en cohérence avec les recherches actuelles en acquisition des langues (par exemple, Dörnyei & Ushioda, 2009 ; Mercer & Williams, 2014 ; Norton, 2000, 2014) adopterait plutôt une vision située des construits psychologiques, considérant qu'il s'agit de variables sous l'influence d'autres variables aussi bien internes que contextuelles. Un tel positionnement permet d'explorer plus en profondeur le deuxième type de relation suggérée ci-dessus : les relations aux autres personnes qui influencent le ressenti de l'apprenant à propos de la langue. Il peut s'agir de différents types de locuteur·rice·s de la L2 : natif·ve·s et non natif·ve·s, enseignant·e·s, autres personnes de l'entourage qui expriment des opinions tranché·e·s par rapport à la L2 en question.

Enfin, on peut considérer l'apprentissage de la langue en soi, non pas comme un objet, mais comme le développement d'une *relation* où l'autre serait les langues et cultures en cours d'acquisition. En tant que tel, l'apprentissage d'une L2 serait influencé par les mêmes processus psychologiques (*inner working models*) que les relations aux êtres humains. Ces processus incluraient donc ceux de l'attachement / détachement et ainsi le développement de l'autonomie. La langue elle-même (ou son apprentissage) devient une sorte de personnalité, capable de susciter l'admiration, l'anxiété, la frustration, la peur, la satisfaction, le plaisir et toute la panoplie des émotions humaines. Ce côté émotionnel de l'apprentissage des langues a souvent été présent, mais caché tout au long de l'histoire de la didactique des langues, comme l'analyse avec élégance Piccardo (2013). Au cours de la dernière décennie, des chercheurs comme Dewaele *et al.* (2008), Pavelescu & Petrić (2018), MacIntyre & Vincze (2017), López & Aguilar (2013), entre autres, ont étudié les émotions dans l'apprentissage des L2, notamment en lien avec la motivation. Étudier ces phénomènes représenterait donc un effort d'identification du positionnement de l'individu à l'égard d'une langue en particulier ou bien à l'égard de différentes situations d'apprentissage, différents contextes ou différentes cultures, lorsqu'on les aborde en tant que relation.

L'étude DT03-2016 pointe les étapes développementales que traverse une étudiante dans son apprentissage de l'allemand, étapes qui passent par chacune des quatre catégories de l'attachement de Bartholomew & Horowitz (1991 – cf. p.59 ci-dessus). De ce point de vue, ni l'autonomie d'apprentissage, ni l'autonomie langagière ne seraient des données fixes ou allant de soi pour chaque apprenant·e. Au contraire, il faudrait les considérer comme des facteurs pouvant être influencés, modifiés et développés dans le temps et dans l'espace. Cette perspective libère les

apprenant·e·s d'une vision déterministe sur l'aptitude à apprendre une langue (je suis un·e apprenant·e faible). Elle les libère aussi des représentations immuables à propos de l'autre, que ce soit la langue (la langue que j'apprends est inaccessible) ou les personnes (celles et ceux qui la parlent ne sont pas attrayant·e·s). Cela nous permet également d'entrevoir une perspective où l'on utiliserait des moyens suggérés par la théorie de l'attachement pour dépasser les limites de la capacité d'autonomie d'un·e apprenant·e.

Cette étude préliminaire me paraît significative, dans la mesure où elle fournit des observations permettant d'envisager l'utilisation de la théorie de l'attachement comme une nouvelle ressource pour étudier l'acquisition des L2, notamment dans leur lien avec la notion de l'autonomie. Contrairement à son objectif premier, à savoir fournir une explication pour ce qui pouvait sembler une prédisposition à l'autonomie d'apprentissage dans le contexte des Centres de ressources en langues et des apprentissages extra-muros, elle a abouti à une conclusion toute autre, à savoir le caractère plutôt situé de différentes « postures » d'attachement vis-à-vis d'un objet d'apprentissage (une L2). Les résultats, quoique modestes, indiquent que les différents styles d'attachement peuvent être discernés dans un même parcours d'apprentissage de L2. Ils semblent, par ailleurs, fournir un cadre utile pour l'étude des relations que les apprenants de langue établissent avec la langue qu'ils apprennent et avec les personnes qui les accompagnent dans ce processus. En tant que telle, la théorie de l'attachement adulte pourrait fournir des orientations nouvelles particulièrement intéressantes pour la recherche en acquisition des langues, notamment à l'égard de perspectives développementales concernant l'autonomie et les situations d'apprentissage autodirigées.

Que l'on considère les relations significatives de l'apprentissage des langues comme étant celles de la petite enfance qui ont déterminé nos styles d'attachements de base, comme étant celles avec les personnes qui influencent ou personnifient cette langue pour nous, ou bien comme étant nos relations avec la L2 elle-même (voir Figure 10), la théorie de l'attachement me semble fournir un cadre conceptuel pertinent à partir duquel nous pouvons comprendre l'autonomie dans l'apprentissage des langues et envisager son développement incorporé dans un·e AL2020 pleinement agent de son apprentissage et de ses utilisations des langues. Au regard de ce potentiel, il me paraît cohérent d'intégrer cette notion, à sa place au sein de la théorie de

l'autodétermination, en tant que facteur influent, dans notre description du système complexe et dynamique de l'AL2020.

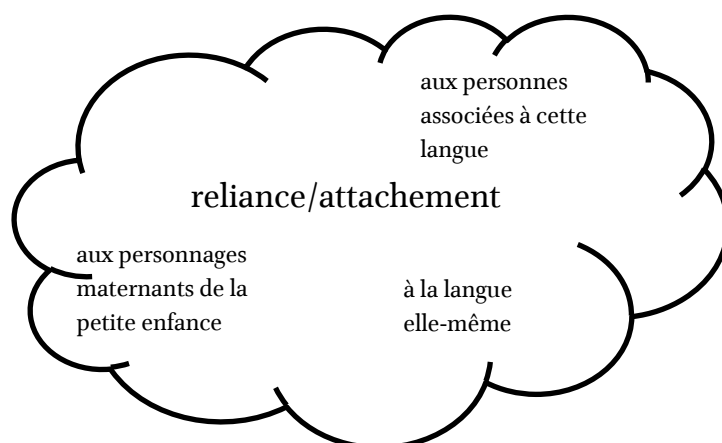


Figure 10 : Le pôle « reliance »

c. Acteur social et perspective actionnelle

Afin de pouvoir conclure cette partie sur la reliance, il est important de reconnaître que la connaissance de l'individu, cette structuration des différences individuelles et ce regard sur les aspects psycholinguistiques de l'appropriation langagière, ne se fait jamais en isolement total, mais toujours dans et par rapport à un environnement social qui influence lui-même les différents paramètres personnels.

Étant donné que les femmes et les hommes agissent toujours dans le cadre d'une société, les moyens d'apprentissage seront construits aussi bien individuellement que dans les interactions sociales (Bandura, 2007). C'est la base de la théorie de l'apprentissage social⁴⁵ de Bandura (1977). La perspective actionnelle telle qu'elle est prônée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001) est élaborée, elle aussi, à partir d'une « conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social, co-construisant du sens dans l'interaction » (Council of Europe, 2018, p. 23). Pour Little *et al.* (2017) l'approche actionnelle du CECRL cherche à exploiter l'agentivité individuelle et à la transformer en agentivité sociale, telle que décrite par Bandura (2007). D'ailleurs, c'est dans la classe de langue construite autour de la notion d'autonomie (ce que Little *et al.* appellent « *the autonomy classroom* ») que l'apprentissage peut avoir lieu et que l'agentivité de l'apprenant peut être canalisée, car la langue cible est l'outil œuvrant à

⁴⁵ *Social Learning Theory*

l'apprentissage et le vecteur par lequel passe l'agentivité⁴⁶ (Little *et al.*, 2017). Pour moi, il s'agit aussi de se rappeler qu'une langue est fondamentalement et par essence un outil de communication, donc social, et que c'est dans l'accomplissement de son rôle social que l'on entreprend l'apprentissage d'une L2.

5. Conclusion sur l'autodétermination

L'autodétermination, comme nous l'avons présentée, est une théorie générale de la motivation humaine qui s'appuie sur trois piliers : l'autonomie, la compétence et la reliance. Dans les pages qui précèdent, j'ai œuvré à expliquer comment l'utilisation de ce cadrage permet une nouvelle compréhension des recherches psycholinguistiques actuelles en didactique des langues ainsi que des relations entre elles, tout en obéissant au cadre scientifique plus large des systèmes complexes et dynamiques. Ainsi, je conceptualise les notions d'auto-efficacité et d'autonomie d'apprentissage comme appartenant au pôle « compétences » de l'autodétermination, dans la mesure où elles résultent d'un certain apprentissage et que leur niveau d'intégration permet d'être plus ou moins efficace dans l'appropriation d'une langue. J'associe les compétences langagières et numériques à ce pôle « compétences » également, pour les mêmes raisons, ce qui a abouti à la Figure 3.

La notion de l'autonomie dans cette perspective se retrouve plus restreinte que dans une vaste partie de la littérature en didactique des langues, car on en sépare les aspects liés à la compétence pour se focaliser sur l'aspiration psychologique profonde à être et à devenir soi-même et à pouvoir décider de ses propres actions. C'est un positionnement philosophique et phénoménal autant que psychologique. Il distingue le « soi » des « autres ».

Enfin, le pôle reliance intègre autrui et les besoins psychologiques fondamentaux d'être socialement en lien. J'inclus dans ce pôle la recherche sur l'attachement (qui a peu fait partie des écrits en didactique des langues) et y vois un intérêt particulier pour conceptualiser l'autonomisation dans l'apprentissage à partir d'une base solide d'attachement. Ce cadrage me paraît particulièrement fécond pour profiler l'AL2020, car ses apprentissages se construisent de façon autonome sur un vaste réseau technico-social, comme nous le verrons par la suite. La Figure 11 ci-dessous présente l'autodétermination de l'AL2020 telle que je l'ai décrite dans cette section.

⁴⁶ *“the TL itself is the principal tool of learning and the medium through which the learners' agency is channelled”* (Little, Dam, & Legenhausen, 2017, p. 18)

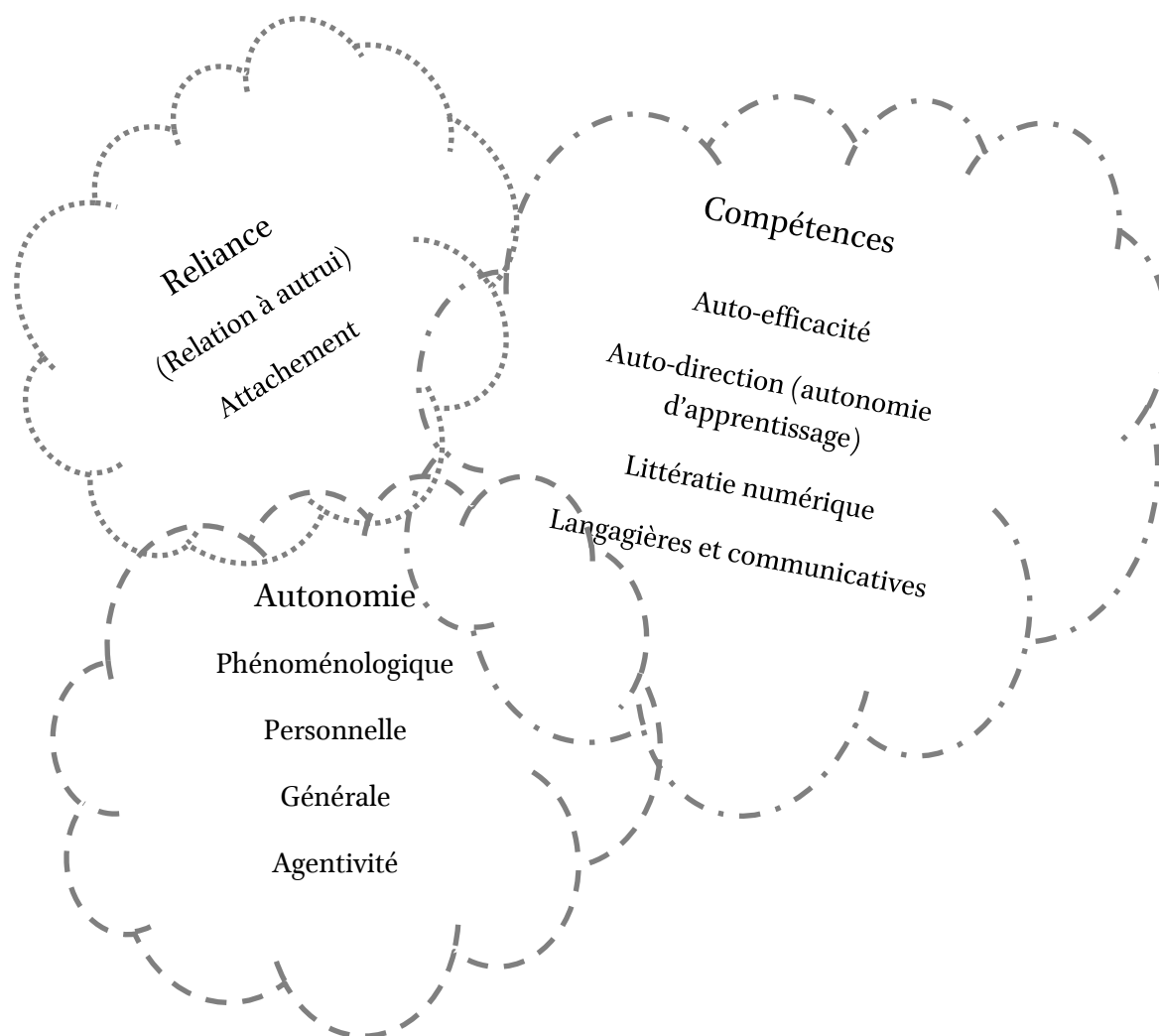


Figure 11 : L'autodétermination de l'AL2020

Ainsi, ayant prêté une attention appuyée à l'individu et aux aspects psychologiques et psycholinguistiques de son apprentissage par le biais de la théorie de l'autodétermination dans cette première partie, je la conclurai en esbossant un premier portrait de l'AL2020 à l'aide de deux étudiants en première année de licence de physique.

6. Esquisse de portrait de l'AL2020

Afin de conclure cette première partie sur l'AL2020, je propose de passer des considérations théoriques à l'examen de deux écrits d'étudiants qui permettront de leur donner corps. Ils relatent leurs propres pratiques en anglais et avec les langues plus globalement. Je commente chaque portrait en fonction de ce qui a été exposé jusqu'ici et ce qui sera développé par la suite.

a. Hadi, mai 2018

24 hours with Hadi using english⁴⁷

Well in Lebanes so everyone knows that we can use three langagues in one sentence : « Hi, Kifat, ça va ? » So when I wake up, I talk with my brother using english. Then I open my phone who is also in english because I can read faster in english more than arabic. So after some time at the phone I get up (waking up is different than getting up). I go to the university while listening to english music. Well I hate arabic songs and I dont listen to french music also I dont know other than these three languages. So english is my only option. But because I listen just at english music everyday I get bored so I need to wait for new songs. Nevermind. Let's go back to the story. I arrive to the university I see my arabs friends. One is from Yemen the other one is from Saudi Arabia. Well the arabic is somehow a little different so we talk mostly in english. After university I go back while listening to english music. When I get home the first thing that I go to is my PC. I turn it on and open 3 things

- 1) Is Youtube I cant do anything without listening to english.*
- 2) If it's a Tuesday/Wednesday/Sunday it's an anime day. If not it's a series day.*
- 3) I open League of legends we communicate in english.*

If I get bored I open CSGO (counter strike global offensive). We talk in english mostly but we use a little of russian in it. At like 10pm I turn off my PC and talk with my turkish friend. She prefer to talk in english rather than french. (2 hours)

Commentaires sur le texte de Hadi

Ce texte court met en exergue différents éléments vus sur le plan théorique dans les pages précédentes. Il présente tout d'abord un étudiant plurilingue (son arabe, anglais et français sont assez courants, mais il mentionne incidemment le russe qu'il va utiliser aussi lorsqu'il joue en ligne), comme une bonne partie de la population estudiantine, notamment étrangère (DT05-2015). Il illustre l'omniprésence de ce plurilinguisme dans la vie courante de ce garçon, aussi bien en famille que dans la rue ou à l'université, alors qu'il ne mentionne jamais ses cours de langue (anglais) qui sont obligatoires. On voit que ce qui l'incite à la pratique de telle ou telle autre langue n'est surtout pas une question d'objectif d'apprentissage, ni vraiment une question d'amour de la

⁴⁷ Les écrits des étudiant·e·s n'ont subi aucune correction ni modification, à part la saisie dactylographique.

langue, mais tient essentiellement à des considérations pragmatiques (les arabes yéménite, saoudien et libanais sont trop différents pour se comprendre mutuellement en arabe populaire, donc on opte pour l'anglais ; l'amie turque n'aime pas parler en français, donc l'anglais est utilisé ; les jeux pratiqués – *League of legends* et *CSGO* – se déroulent en anglais). Certains choix, notamment de musique, semblent tenir plutôt d'une idée de ce qui est « cool » (« *I hate arabic songs and I dont listen to french music* ») et donc illustrent une notion d'affect liée au choix de la langue. On peut relever plusieurs paradoxes linguistiques également : entre des expressions courantes (never mind ; l'utilisation de « get » dans différents contextes est toujours correct ; « like » en tant que marqueur discursif en remplacement de « around ») et des phénomènes courantes d'interlangue de niveau B2 (la persistance de l'oubli du -s final aux verbes à la troisième personne du singulier ; la non capitalisation des noms de langues ; confusion entre les pronoms relatifs « who » et « which » ; problèmes de prépositions). On détecte clairement les éléments qui paraissent dans la Figure 5 : son autonomie fondamentale qui lui fait choisir différentes activités en s'impliquant par rapport à elles ; son autonomie, mais aussi sa compétence langagière, qui lui permettent d'agir en parfaite indépendance pour réaliser ces activités ; son auto-efficacité, qui lui permet de se voir comme un locuteur de l'anglais parfaitement opérationnel ; et sa compétence (littératie) numérique qui influence son usage de la L2 pour les jeux, la musique et le visionnement de séries et animés. Enfin, tout ceci se réalise en relation aux nombreuses personnes de son entourage : son frère au réveil, ses deux amis arabophones à l'université, les joueurs (compétiteurs et compagnons) de ses jeux en ligne et son amie turque. La musique qu'il écoute pendant ses trajets est peut-être aussi un moyen de rester « relié » au monde, pendant des moments plus solitaires.

Notre deuxième exemple, Corentin, est à la fois plus développé dans son auto-analyse et moins complexe dans son plurilinguisme.

b. Corentin, avril 2017

How do I learn english informaly?

I think that when you have English grammar basis and vocabulary, learning informally is the best way to improve your English. English class are much less useful when you have a good level in English, at least for oral and written comprehension and written expression.

Why is English the easiest language to learn informally?

First of all because of its popularity. English is the first world's language. It means that most of the things that you are looking for on the internet will be in English. That's why it is very important to know how to speak English properly.

How do I learn informally?

There is several way to learn informally. But I've never been in a mindset such as "Today I will try to learn English informally". It has always been natural. Why? Because on the internet, when you want to find something really relevant and interesting it will be most of the time in English. So that's why you will naturally improve without even wanting to.

Basically I'm reading a lot on the internet. Not because I want to improve my written comprehension but because I'm just looking for stuff about a specific topic or subject and most of the interesting website about it are in English. A very simple example is Wikipedia. Most of the article in Wikipedia exists in French and in English. But very often (even always) the English version is much more complete. And there is a very simple explanation for that: the English community is much bigger than the French one. That's why you will always prefer to read in English rather than in French. And so you read about it without even thinking that you are actually working on your English and you improve with no efforts.

It's the same thing for oral comprehension. Most of movies, series, YouTube channel are in English. Movies and series production are nearly always English. And you should always prefer to watch it the original version, it's much better to have the real actor voice, no translation error, no fail lip synchronization. And the good thing is that, regardless if you are good or bad in English you can improve your oral comprehension with movies and series because if you have trouble in English you can put on the French subtitle, if you are average you can put on English subtitles and if you are good but still want to improve you can just disable subtitles. By doing this activity you're enjoying a movie or a series without even thinking that you are trying to improve you English.

I'm also watching a lot of YouTube channels and TED talks, not because I want to improve my English but just because it is very interesting stuff about a subject that I wanted to know about but it's doubly good because in addition of learning about a subject you improve your language skills.

Written and oral expression are harder to train informally.

For written expression you learn by simply interacting with people on the internet, asking for help about something or having a debate on a subject. Very often you talk with people in another country and the language you use is English. But the only problem is that there is nobody to correct you if you make small mistakes.

Oral expression is also trainable by talking with other peoples on video games etc. But that's some very simple interaction so I would say that improving oral expression informally is very hard if you're not living in an English country.

And I think that's it's the only point of English class: training oral skills. That's why when I was in high school I took a class called "European English class" which was basically training your oral skills by having 4 or 5 oral presentation to do each semester on a historical or geographical subject.

To summarize it, when you come to a certain point in English, English class are only useful to train oral expression and correct written expression with the teacher. Oral and written comprehension are skills that are really easy to train informally.

Par rapport à l'expérience de Hadi, celle de Corentin n'a pas la même amplitude plurilingue. Il est français, francophone, mais avec une pratique et une expérience scolaire de l'anglais qui semblent dépasser celles de Hadi.

Il fait une analyse assez poussée et pertinente de la place particulière que tient l'anglais pour des apprentissages informels (popularité et ubiquité de l'anglais en ligne, taille de la communauté anglophone et donc qualité supérieure des sites collaboratifs, quantité de ressources disponibles, intérêt pour la vidéo en VO, sans les inconvénients des doublages). Il aborde l'aspect « naturel » de l'apprentissage informel, l'approche des sujets par l'intérêt intrinsèque qu'ils ont pour l'apprenant-e, mais aussi l'aspect de la facilité et de l'acquisition incidente. Il touche aussi à la question de niveau : les cours seraient plus adaptés pour *commencer* un apprentissage de L2, les activités informelles seraient « la meilleure façon d'apprendre » lorsqu'on a déjà une base grammaticale et lexicale.

Corentin aborde la question des stratégies de compréhension, notamment concernant l'utilisation des sous-titres, et propose une déclinaison de leur utilisation en fonction du niveau de

compétence. Il conclut que l'apprentissage informel est très utile pour le développement des compétences réceptives (compréhension), que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Sa comparaison avec la classe d'anglais formelle intervient pour présenter l'utilité (d'après lui) de ce type d'apprentissage pour la pratique de l'expression écrite et orale. Il nous fait part de son expérience en « section européenne » (avec l'enseignement de l'histoire et la géographie en anglais) où, pour lui, l'intérêt essentiel réside dans le fait de devoir faire un exposé oral en anglais plusieurs fois par an. Son expression en anglais est plus développée, plus fluide et moins sujette à l'erreur que la rédaction de Hadi. Par rapport à mon modèle (Figure 5), on voit chez Corentin, comme chez Hadi, une autonomie qui lui fait choisir différentes activités, sans coercition ou impulsion externes, en étant totalement à l'aise dans son identité vis-à-vis de sa L2. On discerne les aspects langagiers (autonomie et compétence en anglais), qui lui permettent de réaliser concrètement ces activités, et son auto-efficacité, qui lui renvoie une image de soi en tant que locuteur de l'anglais opérationnel. La compétence (littératie) numérique est moins mise en avant que dans le récit de Hadi, mais l'accès aux ressources par le biais d'internet est omniprésent. La reliance est également moins prégnante dans le texte de Corentin. Il parle d'interactions avec d'autres personnes (essentiellement des « inconnus ») sur internet pour débattre d'un sujet ou demander de l'aide, mais moins pour des raisons relationnelles que fonctionnelles. (Il considère que c'est utile pour l'entraînement, mais regrette qu'il n'y ait pas de correction.) Même dans la classe de langue, Corentin commente plus l'utilité de l'enseignant·e pour corriger que l'intérêt de la relation qu'on pourrait développer avec il·elle ou avec les autres apprenant·e·s.

L'aspect relationnel ne semble ressortir de ce texte que dans le style de rédaction, qui est directe, très personnel et semble cibler un·e interlocuteur·rice familier·ère, notamment en rédigeant à la deuxième personne. Tout en parlant de son expérience personnelle (emploi de la première personne), Corentin semble saisir l'occasion de ce texte pour donner des conseils, ce que j'interprète comme une volonté relationnelle.

Ces deux autoportraits permettent de donner corps, succinctement, aux principaux éléments que j'ai présentés dans cette première partie. Nous y trouvons une illustration des différents aspects de l'autonomie de l'apprenant·e, vue sous l'angle de l'autodétermination, mais aussi sous l'angle des chercheur·e·s en didactique des langues. Y paraît également les notions de compétence évoquées, liées à la L2 elle-même, à la pratique du numérique et à l'apprentissage. Enfin, nous y apercevons

également, notamment dans le texte de Hadi, l'importance de la reliance dans l'utilisation de la L2. Ces différents éléments interdépendants agissent, s'influencent et évoluent de manière peu prévisible, mais cohérente dans le système individuel de chacun de ces deux apprenants. Leurs apprentissages paraissent ainsi comme deux exemples du système complexe et dynamique que je prétends décrire.

Par le biais de ces deux portraits, ma description de l'AL2020, à travers les prismes de l'autodétermination et des systèmes complexes et dynamiques, prend une première forme concrète. La première grande partie de ce mémoire se constitue ainsi d'une approche personnelle pour décrire l'AL2020 qui fera l'objet d'une conclusion d'étape dans quelques pages. Dans un désir de partir du particulier au général et d'aboutir à un « modèle », un « profil » ou tout au moins une « schématisation » de l'AL2020, quelques commentaires méthodologiques semblent s'imposer.

7. Encart méthodologique

Comment, en partant de ce premier cadrage, essentiellement théorique, rendre compte au mieux de l'AL2020, en développant les schémas esquissés jusqu'ici pour englober (presque) tous les paramètres du système ? Tenter de modéliser implique de trouver des méthodologies qui soient en adéquation avec les cadres théoriques convoqués et permettre au terrain de livrer des perceptions ou perspectives nouvelles. Les orientations préconisées dans les cadres épistémologiques des sciences du langage et des sciences de l'éducation, notamment dans une perspective systémique, complexe et dynamique, plaident pour le croisement de méthodologies, afin d'améliorer la robustesse d'une recherche (Blanchet & Chardenet, 2011 ; Dörnyei, 2007 ; Dörnyei et al., 2015 ; Larsen-Freeman & Cameron, 2007).

Dans les publications qui contribuent à ma construction de l'AL2020, l'enquête a souvent servi de point de départ pour cerner des tendances au sein d'une population (DT11-2010, DT07-2014, DT06-2015, DT05-2015). Ces approches de type quantitatif donnent une entrée en matière précieuse pour délimiter l'étendue d'un phénomène, repérer les grandes lignes de pratiques, ou approcher les représentations d'un public. Dans les publications évoquées ci-dessus (DT11-2010, DT07-2014, DT06-2015, DT05-2015), des échantillons comportant entre 30 et 1 446 sujets ont permis d'établir des résultats fiables et une étude de réplification (DT06-2015) m'a servi à conforter cette approche.

Larsen-Freeman (2018) rappelle toutefois qu'un travail sur la base de moyennes (d'un groupe déterminé) ne nous apprend pas tout sur la population concernée et préconise fortement

l'adoption de méthodologies qui examinent le particulier, plutôt que le général, sauf dans le cas de recherches qui visent à influencer des politiques linguistiques ou éducatives. Comme cela a parfois été un objectif visé (voir notamment DT05-2015, DTR04-2008, DTR03-2014, DTR2-2015), cet appui sur le quantitatif s'est avéré précieux. En même temps, des approches émiques, telles des études de cas s'appuyant sur une analyse de contenu et de discours de blogs d'apprentissage réflexif (par exemple DT03-2016, DT09-2012), permettent d'appréhender des aspects cognitifs et affectifs de l'apprentissage qui restent relativement inaccessibles ou en tout cas moins saillants dans des approches par enquête.

L'une des caractéristiques des systèmes complexes et dynamiques étant justement leur évolution dans le temps, une recherche se réclamant d'une telle approche doit inclure des analyses diachroniques des systèmes en jeu. Pour étudier les phénomènes dynamiques de l'AL2020 dans la durée, deux approches sont possibles : les études longitudinales d'un ou de quelques individus concernant des phénomènes de détail (par exemple DT09-2012 ou DT03-2016) et la réplication d'une enquête, traitant de phénomènes plus globaux, à quelques années d'écart (DT06-2015). La diversification des outils (questionnaires légers, suivi de travaux d'étudiants, blogs, observations de classe), tels que rencontrés dans les études DT04-2016 et DT02-2017 déplacent la vision de la chercheuse d'un instant « t » vers une perspective à plus long terme et davantage contextualisée, importante pour appréhender le développement de compétences langagières (Larsen-Freeman & Cameron, 2007) particulièrement lorsqu'on prétend décrire un système complexe et dynamique.

Dans la suite de ce travail, nous verrons ainsi s'établir des points d'appui à partir de divers outils méthodologiques, qui seront à chaque fois précisés. Cela permettra d'avoir une image plus nette du terrain contextuel de l'AL2020, pour enfin revenir sur le profil de ce dernier. Ainsi, la Partie II explore le terrain sur lequel l'AL2020 se développe, les contextes sociaux et techniques qui lui permettent de s'activer afin de réaliser sa trajectoire d'appropriation d'une nouvelle langue en tant que jeune adulte. Je m'arrêterai longuement sur les dispositifs universitaires, notamment de type Centre de ressources en langues ainsi que sur l'apprentissage en contexte informel, hors de tout contact avec l'université.

II. Contextes de l'AL2020

Bien que j'aie moi-même étudié différents publics adultes, professionnels et universitaires, l'objet de ce travail est surtout l'apprenant·e en contexte universitaire, sachant qu'il·elle représente une bonne partie de la jeunesse française et que cette jeunesse est amenée à être le·la travailleur·e, professionnel·le, fonctionnaire, technicien·ne de demain. Pourquoi cibler ce public en particulier ? Reinders (2012) suggère (de manière un peu cynique) que c'est peut-être par facilité d'accès à un public captif et « à portée de main ». Poteaux (2014) lie cet intérêt plutôt à une visée éducative : l'université se trouve être l'ultime lieu de formation où les étudiant·e·s peuvent s'entraîner à l'autoformation avant l'entrée dans une carrière professionnelle. Je partage cette idée, en ciblant la proposition d'actions enseignantes comme aboutissements espérés de cette recherche.

Les différentes postures assumées donnent pourtant des éclairages différents qui seront mises en avant de manière nuancée. Mon objectif en tant que chercheuse est d'étudier ce public, l'AL2020 et ses pratiques, en essayant d'identifier des activités qui produisent des résultats d'appropriation et de développement d'une L2 et comment. Mon apport, en tant qu'experte, est d'évaluer et de préconiser, sur la base des recherches menées, la mise en place de dispositifs cohérents et si possible efficaces. Mon pari, en tant qu'enseignante-praticienne, est d'essayer d'impulser des pratiques d'entraînement et d'apprentissage en L2 qui pourraient perdurer tout au long de la vie. Et enfin mon défi, en tant qu'apprenante, est de tester moi-même les contextes, outils et démarches étudiés afin d'apporter aussi la vision d'un vécu personnel.

Ainsi, après avoir précisé mon positionnement par rapport aux différentes théories auxquelles je me réfère pour cette compréhension, dans cette deuxième partie, je compte approcher au plus près du sujet de mes travaux : l'apprenant·e de langues 2020, à partir des contextes où elle·il apprend sa L2. Ainsi, je prendrai le temps de situer l'enseignement des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) et les débats récents autour de ce public en France. Je m'arrêterai longuement sur les dispositifs d'enseignement / apprentissage des langues et notamment sur une certaine conception du Centre de ressources en langues (CRL), sous ses aspects déclaratifs (parfois idéologiques) et praxéologiques. Ensuite, je me tournerai vers une description des pratiques de l'AL2020 en dehors des dispositifs institutionnels, pour enfin intégrer le tout dans un schéma global qui modélise la complexité de ces interactions systémiques.

A. Lansad

L'acronyme « Lansad » (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) a été conçu en 1993 par Michel Perrin (1993) dans l'optique de fournir un terme, formulé positivement, qui permettrait d'identifier tous les publics, notamment universitaires, qui apprennent une ou plusieurs langues étrangères, sans être linguistes et sans vouloir suivre un parcours diplômant dans la langue apprise. Il s'agissait à l'époque de trouver une dénomination évitant les connotations négatives du terme « non-spécialiste », traditionnellement utilisée dans les UFR de langues pour désigner ces publics et les différents types d'enseignement qui leur étaient destinés⁴⁸. Malgré l'aspect un peu abscons du mot Lansad, il répond visiblement à un besoin, au point de faire aujourd'hui partie d'une terminologie courante dans les universités françaises, comme IWLP (*Institution-Wide Language Provision*) peut se trouver dans un contexte anglophone.

L'importance de bien identifier ce public s'est accrue avec la place grandissante des langues dans les politiques éducatives françaises, dans l'accompagnement de la construction européenne et de l'internationalisation de la société. La Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES) s'est attachée depuis plusieurs années à porter une attention particulière aux problématiques soulevées dans le contexte des Lansad, comme le montre la publication de son récent livre blanc (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES), 2018). Elle pointe également la diversité des configurations de l'enseignement dans ce contexte, la diversité des statuts des enseignants, des moyens et des implications dans le pilotage de la politique des langues au niveau local.

Une université comme celle de Strasbourg, qui revendique en 2018 plus de 50 000 étudiant·e·s, compte quelques 3 000 inscrit·e·s dans des parcours diplômants en langues diverses, à comparer aux 30 000 qui doivent répondre à des obligations d'apprentissage d'une langue dans le contexte de leurs études d'une autre discipline⁴⁹. Ces proportions sont typiques des universités françaises, ainsi que l'enquête menée en 2016 par la SAES a pu le montrer (*ibid.*). C'est certainement aussi une spécificité nationale, dans la mesure où chaque pays détermine sa propre politique linguistique et

⁴⁸ Conférence de [Jean-Claude Bertin](#) « Quelle recherche pour le domaine Lansad ? », prononcée le 14 janvier 2013 à l'Université de Strasbourg.

⁴⁹ Je ne compte ici que les étudiants inscrits en licence ou master où des UE de langue sont obligatoires. J'en soustrais les spécialistes de langue qui sont dans l'obligation d'apprendre une 2^e, voire 3^e langue, car leur approche de ce type d'apprentissage pourrait bien différer de celle des « spécialistes d'autres disciplines ».

éducative. Par exemple, en Grande Bretagne, depuis que les langues sont devenues non-obligatoires dans le secondaire (2004), Morley *et al.* (2013) constatent une chute vertigineuse du nombre d'étudiant·e·s en parcours de langues de spécialité à l'université, mais une augmentation très importante des Lansad.

En France, c'est à partir des années 1980 qu'un groupe d'enseignant·e·s-chercheur·e·s avait commencé à réfléchir aux notions de l'anglais pour spécialistes, de l'anglais de spécialité et de l'anglais pour non-spécialistes. Réunis au sein du Groupe d'Études et de Recherche en Anglais de Spécialité (GERAS), des chercheurs comme Jean-Marie Baïssus, Francisque Costa, Michel Perrin et Michèle Rivas ont reconnu un certain nombre de spécificités, autres que lexicales, à chacune de ces notions. Il leur paraissait de surcroît exister une différence nécessaire entre les enseignements pour étudiant·e·s dont la discipline principale est une langue étrangère et ceux dont l'apprentissage de la L2 est une matière subsidiaire (bien que souvent obligatoire). Dans la réflexion qui suit, nous verrons que cette différence dans la place que tient la langue donne lieu à des propositions didactiques différenciées.

1. Langue de spécialité ou langue générale ?

En 2011, dans un document de cadrage concernant l'enseignement de l'anglais dans le supérieur, la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur a proposé des définitions des termes Lansad et langue de spécialité (LSP). Elle identifie la visée de la LSP ainsi :

Son étude porte à la fois sur les domaines spécialisés (approche voisine de celle des civilisationnistes et méthodologies qui peuvent être communes) et sur la langue/discours à partir desquels ces domaines se constituent. Elle passe par la définition des termes clés du domaine, de ses fonctionnements symboliques (terminologie, genres, métaphorisations...), de sa dynamique (histoire de la pensée, apparition/évolution des lexiques, néologismes et changements de paradigmes scientifiques...) (Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES), Commission formation, 2011, p. 3).

Dans le cas de l'anglais, des études spécialisées ont ainsi mis à jour les spécificités de l'anglais juridique, de l'anglais médical, de l'anglais de l'économie et des finances, etc. Ces recherches peuvent prendre des formes d'analyses du discours spécifiques liées à telle ou telle discipline, en allant de la constitution de lexiques spécialisés aux analyses structurelles de segments plus ou moins grands de discours (phrase, paragraphe, discours complet, interactions), aux analyses du registre (degré de formalité, mode parlé ou écrit), à la prise en compte de facteurs sociaux particuliers des locuteurs, et ainsi de suite. En France, *ASp, la revue du GERAS* témoigne de

nombreuses publications de ce type depuis 1993. L'anglais de spécialité (ASP) ou *English for Specific Purposes (ESP)* vise l'anglais professionnel spécifique de médecins, juristes, économistes, scientifiques, contrôleurs aériens, etc. et peut donc être l'objet privilégié des formations Lansad pour ces publics. Une approche didactique spécifique dans cette optique pourrait donc s'appuyer sur ces recherches en LSP (plutôt de types linguistiques) et amener des étudiants en médecine, en droit ou en histoire à maîtriser les aspects méta-linguistiques des discours en question.

Michel Van der Yeught plaide pour une telle approche et estime qu'aujourd'hui ces enseignements manquent de spécificité : « tout simplement, les ressources dans les variétés spécialisées de l'anglais dont ils auraient besoin n'existent pas encore » (Van der Yeught, 2010, paragr. 11). Il soutient que

l'ensemble considérable de ces travaux de recherche portant sur les multiples LSP de l'anglais n'a pas encore été répertorié, aménagé et structuré en domaines de connaissance cohérents susceptibles d'être transmis à des étudiants en anglais... Les savoirs dont ils ont un besoin urgent restent éparpillés dans des centaines d'articles de recherche encore trop déconnectés les uns des autres pour se combiner en savoirs homogènes (*ibid*).

Ce type d'approche prend pour appui les « domaines de discours » tels qu'évoqués par Whyte (2013) et rejoint la perspective de Ken Hyland (2002) lorsqu'il défend une « formation en langues appuyée sur la recherche⁵⁰ ». Cette perspective limite l'apprentissage visé à un « cours de langue » dans lequel la langue étrangère est considérée comme un objet d'étude, une discipline en soi (et donc comporte essentiellement du contenu linguistique et métalinguistique, bien qu'en interface avec la spécialité disciplinaire). Le présupposé didactique de ce type d'approche considère le cours d'anglais comme étant déjà coloré par la discipline de référence et devant donc s'attacher surtout à en expliciter les aspects linguistiques.

Le document de cadrage de la SAES (2011, p. 2) mentionné supra relève par ailleurs deux types d'enseignement du secteur Lansad. Le premier est :

un enseignement destiné à des étudiants d'une même discipline (médecine, droit, économie, mathématiques, génie, pour n'en citer que quelques-unes) [où] l'articulation entre ces formations dans un domaine clairement identifié et un type particulier de discours spécialisé s'avère source d'enrichissement à la fois pour la discipline visée [...] et pour le développement des compétences

⁵⁰ "research-based language education" (Hyland, 2002, p. 385).

linguistiques et langagières [...]. La finalité de ce type d'enseignement est de permettre l'insertion linguistique et culturelle du futur professionnel [...].

Cette définition correspond assez bien à ce que nous venons de mettre en relief. La deuxième approche didactique relevée par la SAES concerne

un enseignement destiné à des étudiants issus de disciplines variées. La problématique est alors différente, puisque transdisciplinaire ; l'ancrage disciplinaire est plus flou, voire absent (*ibid.*, p.2).

Ces enseignements transdisciplinaires restent plus proches d'un enseignement général, à l'instar de ce qui se pratique dans le secondaire. Dans ce cadre sur le terrain universitaire, on regroupe souvent les étudiants par niveau de langue (suite à un test de positionnement), plutôt que par discipline, et on cible des paliers d'acquisition langagière correspondant à un « socle commun ». C'est ce socle qui est visé par le « niveau seuil » (Daniel Coste et al., 1976) et par la mise en place d'objectifs généraux du CECRL (2001). Avec l'instauration de politiques de langues intégrant de plus en plus des projets de certification, comme le CLES⁵¹ ou le *TOEIC*⁵², des objectifs d'apprentissage avec une visée universitaire généraliste ou « monde du travail » non-spécifié peuvent détourner étudiants et enseignants d'une approche plus spécialisée. Avant d'aborder la question des approches spécialisées, il paraît donc pertinent de faire une digression sur la question de niveau dans le contexte Lansad.

L'épineuse question du niveau B2

Si l'enseignement d'au moins une langue étrangère est obligatoire au sein de la majorité des cursus de formation à l'université française (notamment depuis l'instauration du LMD en 2004⁵³), le/la jeune adulte français-e qui arrive à l'université est globalement perçu-e, encore aujourd'hui et de manière tout à fait caricaturale, comme monolingue, ayant éventuellement ajouté quelques autres cordes langagières à son arc scolaire, mais ayant peu de véritables compétences plurilingues. Cette étudiant-e entame son parcours universitaire avec la réputation d'être « mauvais-e en langues » (Poteaux, 2012 ; Taillefer, 2014) et très loin d'avoir atteint l'objectif européen d'un niveau B2 dans deux langues étrangères (Conseil de l'Europe, 2001).

⁵¹ Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur

⁵² *Test of English for International Communication*

⁵³ suite au décret n° 2002-482 du 8 avril 2002

Des études très sérieuses, comme la *First European Survey on Language Competences* (European Commission, 2012) ne sont guère flatteuses pour le public français. En effet, cette étude a permis de tester les compétences en L2 (LV1 = anglais) de jeunes de 15 ans de 13 origines européennes différentes. En France, cet âge correspond à la sortie du collège, soit la fin de quatre années d'anglais obligatoires, cumulant entre 120 et 320 heures d'instruction dans cette langue. L'étude compare les résultats de tests de compétence en lecture, rédaction et compréhension orale. Dans ces trois domaines, la majorité des jeunes français·es ont des compétences qui se situent au niveau A1 ou inférieur (près de 60% pour la rédaction et au-dessus de 75% pour la compréhension écrite ou orale) et très peu d'entre eux ont des compétences atteignant le niveau B2 (autour de 5%). Ces résultats situent les français en dernière position, derrière toutes les autres populations testées. Bien que les compétences en anglais continuent certainement à progresser pendant les trois années de lycée, la proportion d'élèves atteignant vraiment le niveau B2 ciblé par l'éducation nationale au moment du baccalauréat est incertaine. Halimi note la disparité « entre les niveaux attendus (CECRL) et les performances constatées des élèves » (Halimi, 2012, p. 14) qui est remarqué également par de nombreux enseignants sur le terrain. Cette perception du niveau des étudiants entrants semble confirmée par les résultats aux certifications en langue de l'enseignement supérieur (CLES B2) en cours de licence, où quelques 50% des candidats n'atteignent pas les résultats requis (Olive & Socha, 2013). Ce niveau B2, qui devrait théoriquement être acquis au moment où les étudiants accèdent à l'université, reste, dans la plupart des universités françaises, le niveau cible en fin de licence, voire de master. Linda Terrier et Cristelle Maury (parmi d'autres) relèvent le « paradoxe d'un niveau visé identique à la sortie de lycée et, cinq ans plus tard, à la fin du M2 » (2015, paragr. 10).

Quelques éléments supplémentaires permettent peut-être de trouver une parade, si ce n'est d'éclairer cette énigme. Si les jeunes bachelier·ère·s sont pour la plupart convaincu·e·s d'arriver à l'université avec ce niveau, puisqu'il est affiché comme étant le niveau cible du baccalauréat, un inspecteur de l'Académie de Strasbourg a expliqué à un auditoire d'enseignants du supérieur⁵⁴ qu'il fallait comprendre que ce niveau B2, objectif affiché du secondaire, serait considéré comme atteint par l'élève ayant obtenu une note de 20/20 lors des épreuves en langues vivantes du baccalauréat.

⁵⁴ Il s'agit d'une rencontre entre les membres de la Faculté des langues et les inspecteurs de langues vivantes de l'académie, le 27 septembre 2017.

Les enseignants dans le supérieur perçoivent bien un décalage entre les niveaux annoncés les compétences des néo-bacheliers qu'ils accueillent.

Effectivement, dans l'enseignement supérieur, le niveau B2 a également été déterminé par la plupart des établissements et pour la majorité des formations comme le niveau cible à la sortie des formations. Si l'atteinte de ce niveau peut être considérée par un expert comme David Little comme tout à fait acceptable en fin de parcours universitaire⁵⁵ et donc certainement pas à modifier dans le contexte actuel, il convient vraisemblablement de

déterminer les contours d'un [...] niveau B2 universitaire, [distinct d'un B2 scolaire], par exemple sur la base d'une maîtrise de la langue de spécialité liée au domaine de spécialisation des étudiants, permet[tant ...] d'orienter la structuration des formations Lansad (Terrier & Maury, 2015, paragr. 10).

Ce B2 « universitaire » pourrait effectivement cibler des compétences langagières liées aux utilisations qu'aurait un adulte dans son activité professionnelle et extra-professionnelle, plutôt que celles liées à un élève du secondaire. Les objectifs langagiers du parcours universitaire de l'étudiant·e devraient l'amener à consolider son niveau scolaire lorsqu'il·elle est arrivé·e avec les « prérequis du B2 » pour englober également les normes du langage académique et disciplinaire au niveau universitaire, avant de cibler des objectifs plus ambitieux. Pour les nombreux·ses étudiant·e·s qui arrivent à l'université avec des niveaux inférieurs au B2, au moins dans certaines compétences, il s'agit de trouver avec eux·elles les moyens d'atteindre ce palier universitaire. C'est tout le sens de l'expérience qui a été menée en Sciences Historiques et décrite dans l'article DT04-2016. Les résultats indiqueraient qu'en s'appuyant sur les principes de l'autonomie et avec un accompagnement bienveillant, l'étudiant peut progresser vers cette cible.

Positionner l'enseignement en Lansad par rapport à ces objectifs fondamentaux revient d'une part à décider quelle langue enseigner, à viser un niveau ou plutôt une langue de spécialité et, d'autre part, à décider comment l'enseigner. Une approche qui a été largement expérimentée à l'université, comme à l'école, est celle qui préconise une orientation vers une langue de spécialité en intégrant son enseignement à l'enseignement disciplinaire. Elle fait l'objet de la section suivante.

⁵⁵ "an acceptable minimum level of proficiency at the end of a degree programme provided it is appropriately focused", lors d'une communication sur l'évaluation auprès des enseignants Lansad de l'Université de Strasbourg le 18 mars 2017.

2. CLIL/EMILE : L'enseignement disciplinaire comme socle pour l'apprentissage des langues

Face à l'approche essentiellement linguistique et civilisationnelle des « langues de spécialité » privilégiant l'aspect « langues » dans le binôme langue-discipline, d'autres démarches privilégient l'enseignement de la discipline en langue étrangère, la langue servant essentiellement de support à un enseignement disciplinaire. De l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) en langue étrangère dans le secondaire (Halimi, 2012) aux diplômes universitaires dispensés entièrement en langue étrangère (la plupart du temps en anglais, d'après Truchot, 2010), de nombreuses formules sont utilisées pour viser ces apprentissages « doubles ». L'objectif, en s'appuyant directement sur l'intérêt pour la discipline en question, est de fournir un enseignement de contenu disciplinaire dans la langue étrangère, permettant ainsi de « faire d'une pierre deux coups », comme le résumant Roussel & Goanac'h (2017). La perspective d'un « double-apprentissage » a ouvert la porte à la création de multiples manières d'intégrer l'enseignement-apprentissage de la langue à celui de la discipline elle-même. Connus sous des noms divers : *content-based language teaching (CBLT)*, *Content-based language instruction (CBLI)*, *English as a Medium of Instruction (EMI)*, *Content and language integrated learning (CLIL)*, enseignement bilingue, enseignement en anglais véhiculaire ou Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE), j'utiliserais ici ce dernier acronyme, EMILE, d'une part parce qu'il est en français, d'autre part parce qu'il jouit d'un statut (avec CLIL) officialisé par la Commission Européenne (Roussel & Goanac'h, 2017) et enfin parce que l'accent sur l'enseignement (en opposition à l'apprentissage), bien qu'en contradiction avec mon propre positionnement, me semble plus proche des configurations éducatives sur le terrain, notamment en milieu universitaire.

Les premières expériences très suivies de ce type d'enseignement remontent aux années 1970 avec les écoles d'immersion dans des pays comme le Canada, le Luxembourg, la Belgique ou la Suisse, où un bilinguisme ou multilinguisme officiel existe. En prenant modèle sur l'apprentissage « naturel » de sa langue maternelle par le très jeune enfant, les écoles d'immersion canadiennes (par exemple) proposaient un enseignement en langue française aux enfants des provinces anglophones à partir de leur 6^e anniversaire. Sans enseignement explicite de la langue étrangère, l'enfant l'acquiert à force d'exposition à un contenu adapté à son âge et à ses domaines d'intérêt. Transposés à d'autres pays en Europe dans les années 1980-1990, des cursus bilingues en

Allemagne ou des « sections européennes » en France, en Espagne et ailleurs ont fleuri, avec comme principales différences que seulement certaines matières étaient enseignées en L2 et que la plupart de ces écoles s'adressaient à un public de jeunes adolescents (collégiens), à partir de 10 ou 11 ans (Rumlich, 2016). Dans les universités, le désir d'internationalisation, encouragé par le processus de Bologne et appuyé par les politiques de l'Union Européenne (programmes Erasmus notamment), a fait naître de nombreux diplômes proposés en anglais à partir des années 1990 (Truchot, 2010).

Considéré par beaucoup comme une sorte d'idéal de l'enseignement-apprentissage des langues, l'EMILE est perçu de manière très largement favorable par la littérature, même si certaines études depuis 2010 donnent de nombreuses raisons de douter de son efficacité en tant que moyen d'apprentissage d'une langue. Nous regarderons d'abord ce qui est considéré comme étant les avantages de ce type d'enseignement, avant de prendre en compte les critiques, pour tenter de mettre les deux versants en perspective.

Dominik Rumlich (2016), dans une thèse de plus de 500 pages sur l'EMILE en Allemagne, résume les principaux arguments en sa faveur. À la base, l'idée que tout contenu est transmis par le langage, donc médié et appris par ce dernier, aboutit au constat que langage et contenu sont inséparables. Pour Fredricka Stoller, l'apprentissage d'un contenu disciplinaire contribue à l'apprentissage d'une langue et la maîtrise de la langue permet un accès plus facile au contenu⁵⁶ (Stoller, 2008). Les présupposés incitant à la mise en place de l'EMILE sont que le langage utilisé dans un cours disciplinaire est qualitativement différent de celui qu'on emploie dans une classe de langue. Le premier est authentique, avec la mise en avant du sens lié au domaine d'études ; le deuxième met en exergue des énoncés artificiels et décontextualisés, pour se focaliser sur les aspects de forme (Rumlich, 2016). Dans le cas de contenus techniques, le discours est constitué d'un répertoire standardisé de terminologie récurrente, moins diversifié et ainsi plus facile à maîtriser (Rumlich, 2016) que dans d'autres contextes.

On considère que l'EMILE pourrait favoriser l'engagement cognitif, puisqu'il met l'accent sur le contenu plutôt que sur la forme. Cet engagement serait non seulement essentiel au traitement de l'information, mais inciterait les apprenants à passer davantage de temps sur les tâches, élément

⁵⁶ *"Content and language create a symbiotic relationship; that is, the learning of content contributes to the learning of language and a mastery of language gives learners easier access to content"* (Stoller, 2008, p.59).

indispensable à leur implication cognitive (Rumlich, 2016). Stoller (2008) déclare que l'EMILE est soutenu par la psychologie éducative et cognitive, en ce qui concerne les processus et les apprentissages profonds, les processus de compréhension du discours, l'autotélie, l'expertise, la motivation, l'attribution et l'intérêt des apprenants. Par ailleurs, l'EMILE est censé représenter un environnement idéal pour favoriser d'autres compétences essentielles que l'université souhaite valoriser : compétences interculturelles communicatives, autonomie dans l'apprentissage, stratégies d'apprentissage et de communication, prise de conscience du fonctionnement du langage. Pour Rumlich, la plupart d'entre elles sont également censées catalyser les effets de l'enseignement et maximiser ses résultats (2016).

Pour certains chercheurs, l'EMILE semble être la réalisation optimale d'un enseignement des langues combinant l'approche communicative et l'approche actionnelle (Dalton-Puffer & Smit, 2007). Malgré le soutien enthousiaste d'autres chercheurs, Rumlich (2016) critique plusieurs aspects de l'EMILE, à commencer par les bases même justifiant ces apprentissages langagiers. Il indique qu'il n'y a pas de théorie unifiée concernant la manière dont une langue s'apprend lors de l'EMILE, que la recherche n'y connaît pas grand-chose, même concernant les conditions nécessaires à sa réussite (Rumlich, 2016). Dans la partie empirique de sa thèse, il étudie les effets de l'EMILE dans des programmes bilingues de quatre Gymnasiums en Allemagne, comparés aux apprentissages de la même L2 dans des parcours « normaux ». Son analyse statistique de données provenant de plus de 1000 élèves révèle notamment des différences importantes dans les conditions initiales des deux groupes. Pour les bilingues il constate une sélection à l'entrée, un public provenant de cadres socio-économiques privilégiés et une préparation spécifique fournie avant le début du programme. En tenant compte de ces effets, ainsi que de ceux dus à la composition des classes et aux heures de langue renforcées, il ne trouve aucun effet statistiquement significatif de l'EMILE, en dehors d'une légère augmentation de l'estime de soi (Rumlich, 2016).

D'autres critiques de l'EMILE proviennent de la psychologie cognitive et notamment de chercheurs qui étudient les effets de la charge cognitive sur l'apprentissage des langues. Se situant dans le cadre de recherches sur les « doubles tâches », Stéphanie Roussel, André Tricot et John Sweller ont créé un test expérimental pour déterminer la qualité de l'acquisition de connaissances disciplinaires en L2 (Roussel & Goanac'h, 2017). Trois groupes d'étudiants en droit, de niveaux comparables en L2 et habitués à suivre des cours de droit dans leur L2 (allemand ou anglais),

devaient lire un texte juridique, soit en français, soit en L2, soit en version bilingue. Ils ont ensuite passé un test de langue et un test de compréhension du contenu. Les résultats sont manifestes : la lecture en L2 (situation « immersive ») n'a permis à aucun type d'étudiant d'obtenir les meilleurs résultats à aucun des tests. En toute logique, ils obtiennent les meilleurs résultats au test de vérification de la compréhension lorsqu'ils ont lu en L1. Ils obtiennent les meilleurs résultats au test de langue lorsqu'ils ont lu en version bilingue. Les chercheurs expliquent que, d'après la théorie de la charge cognitive,

chacune des activités cognitives menées dans le cadre d'une tâche complexe à un coût, et une dégradation des performances peut survenir si le coût total dépasse les capacités de la mémoire de travail. Les connaissances dites « secondaires » (la L2 et la discipline enseignée) nécessitent [...] des efforts conscients. [...] L'apprentissage simultané de deux connaissances secondaires [...] peut aboutir à une telle surcharge. À cet égard, on ne peut affirmer que cette situation permette toujours de « faire d'une pierre deux coups » (Roussel & Goanac'h, 2017, p. 105-106).

En effet, si, dans le meilleur des cas, il s'agit dans l'EMILE d'un équilibre dynamique entre apprentissage disciplinaire et apprentissage langagier, où aucun des deux n'est subordonné à l'autre (Taillefer, 2013), souvent, dans ce type de formation, l'apprentissage explicite est centré sur la discipline non linguistique et l'apprentissage de la langue devient presque totalement implicite. L'apprenant est censé intégrer et développer sa compétence en langue étrangère par une sorte d'osmose. Plusieurs travaux autour de l'EMILE (Dalton-Puffer & Smit, 2007, 2013 ; Marsh, 2002 ; Rumlich, 2016 ; Taillefer, 2004, 2013) montrent clairement la place de la langue s'estomper dans ces enseignements à double objectif. Dans leur définition de l'EMILE, Christiane Dalton-Puffer & Ute Smit placent les aspects langagiers à la périphérie, en faisant figurer la discipline au centre : « *CLIL can be seen as a foreign language enrichment measure packaged into content teaching*⁵⁷ » (Dalton-Puffer & Smit, 2013, p. 546).

Taillefer (2013) analyse les différentes possibilités de coexistence des éléments langue / discipline dans ce type d'enseignement et aboutit à un continuum à cinq degrés, présenté en Figure 12 :

⁵⁷ « On peut voir l'EMILE comme un enrichissement en langue étrangère emballé dans des enseignements disciplinaires ».

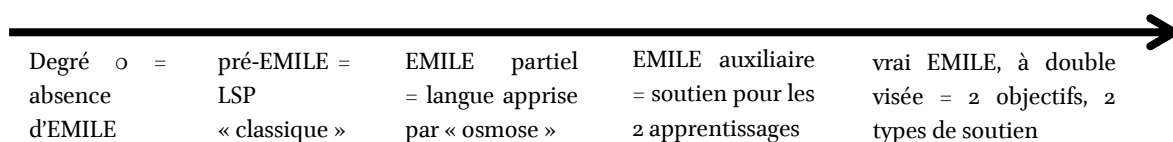


Figure 12 : Le continuum de l'EMILE⁵⁸ d'après Taillefer (2013, p. 36-37)

En revanche, les réalités du terrain dans le secteur Lansad révèlent que les enseignant·e·s qui y travaillent sont majoritairement, soit des spécialistes de telle ou telle langue (l'ayant apprise elles-eux-mêmes dans une filière de littérature ou civilisation avant de passer un concours d'accès à l'enseignement), soit des locuteur·trice·s natif·ve·s de la langue en question, ayant parfois suivi une formation pour son enseignement. Souvent, ces enseignant·e·s sont amené·e·s à pratiquer une polyvalence disciplinaire forte, intervenant auprès d'étudiant·e·s de disciplines très diversifiées et n'ayant ni le temps ni la possibilité de devenir expert·e·s dans chacune d'elles (DT04-2016). Quelques rares exceptions (par exemple à Strasbourg, sur une cohorte de 38 enseignant·e·s titulaires détaché·e·s du secondaire [PRAG / PRCE] dans le *Pôle Lansad*, on peut en compter trois) sont des locuteur·trice·s natif·ve·s, diplômé·e·s aussi bien en enseignement de la langue que des disciplines où il·elle·s interviennent (en l'occurrence pharmacie, psychologie et biochimie). Il·elle·s font ainsi du « vrai EMILE », sans devoir passer par des collaborations parfois complexes avec des collègues d'autres disciplines et d'autres composantes.

La configuration optimale d'un CLIL « vrai, à double visée⁵⁹ » (Taillefer, 2013) implique normalement une collaboration étroite entre collègues disciplinaires d'une part et spécialistes des langues d'autre part. Cela pourrait, dans l'idéal, amener à une confrontation entre les contenus et la forme, entre ce qui est proprement linguistique et ce qui est non-linguistique dans le discours, avec une explicitation de l'un et de l'autre. La réalité de l'environnement universitaire français où la massification des enseignements, les restrictions budgétaires, les charges de recherche et d'enseignement croissantes des collègues rend difficile, sinon impossible, de telles solutions.

Se pose donc la question de comment un·e praticien·ne, généraliste ou spécialiste d'un aspect souvent littéraire de la langue-culture en question peut aborder des enseignements de langue

⁵⁸ Je maintiens l'acronyme en français ici, malgré la critique de Taillefer, qui utilise *CLIL* (en anglais), en soulignant la différence importante entre « l'apprentissage d'une langue et d'une matière intégrées » (traduction directe de *CLIL*) et « l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère » (déclinaison d'EMILE).

⁵⁹ « *true dual-focused CLIL* » (Taillefer, 2013, p. 37).

spécialisés. Les personnes œuvrant dans la perspective LSP ont trouvé des solutions (partielles) désignées par Van der Yeught, en s'appuyant sur les recherches linguistiques en langues de spécialité pour, justement, s'adresser aux besoins des spécialistes d'autres disciplines. Mais on imagine les difficultés de telles pratiques pour les enseignant·e·s issus·e·s du secondaire, n'ayant peu ou pas de pratique de la recherche en linguistique appliquée ou en didactique des langues et ayant un double service d'enseignement (par rapport à leurs collègues enseignant·e·s-chercheur·e·s) ne leur laissant guère le temps pour les recherches linguistiques que cela implique.

On pourrait aussi se demander si l'intégration langue / contenu n'est pas une fausse question. L'apprentissage d'une langue comporte forcément un apprentissage langagier et un apprentissage de contenu. Les méthodologies ayant tenté de minimiser l'importance de l'un ou de l'autre ont toutes abouti à des échecs pour une grande majorité des apprenants (Little, 2015). D'une part, les approches privilégiant des apprentissages langagiers aux dépens du contenu (degré 0 du CLIL) l'ont fait au prix de l'ennui des apprenants. Pour illustrer ce cas, Little (2015) cite les approches grammaticales qui misaient sur l'apprentissage de règles de forme et les méthodes audio-linguales qui fonctionnaient sur le « par cœur ». D'autre part, les formations qui mettent des professeurs spécialistes de telle ou telle discipline devant un amphithéâtre pour faire cours dans la langue étrangère, sans objectifs ni critères langagiers explicites (Taillefer, 2013 ; Truchot, 2010), donnent des apprentissages inférieurs à d'autres configurations, aussi bien en langue étrangère que dans la discipline (Roussel & Goanac'h, 2017 ; Rumlich, 2016). Ceci serait dû à la surcharge cognitive engendrée par l'entreprise de deux activités à forte charge cognitive en même temps, notamment lorsque le niveau seuil permettant d'éviter ces désavantages cognitifs et de bénéficier des avantages potentiels du bilinguisme n'a pas été atteint avant d'entamer ce type de formation (Rumlich, 2016).

Face aux demandes institutionnelles de faire des cours de langue pour spécialistes de telle ou telle discipline, en l'absence de partenariats suffisants avec les enseignants disciplinaires et dans un contexte où les recherches en LSP ne sont ni réunies ni consolidées, que se passe-t-il lorsque l'enseignant de langues délègue aux apprenants la responsabilité des ressources disciplinaires (contenus, d'après les concepts de Holec, 1979 ou Coyle, Hood, & Marsh, 2010) et se concentre sur son métier de pédagogue pour la mise en œuvre de l'apprentissage ? En mettant en place les principes d'autonomie dans une salle de classe « ordinaire », nous avons fait l'hypothèse avec

Speranza (DT04-2016) qu'il serait possible de constater de véritables apprentissages, aussi bien langagiers que dans la discipline en question.

Le numéro 3 du volume 35 (2016) de la revue *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'APLIUT*, intitulé « LANSAD et langues de spécialité », attire notre attention sur le rapport entre LSP et Lansad. Il suggère d'une part, suivant Van der Yeught (2010), que les Lansad sont déjà, par définition, structurées de manière spécialisée par les « autres disciplines », et, d'autre part, qu'il existe une didactique spécifique aux Lansad avec des « invariants propres à la didactique des langues dès lors qu'elle porte sur l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité » (texte de l'appel à publication). La question devient, dès lors, une question de ratio entre les deux (contenu et langage), ainsi qu'une question d'approche didactique. De ce fait, la notion d'une didactique spécifique aux Lansad prend tout son sens.

Notre article pour ce numéro de *RPPLSP* (DT04-2016) propose une sorte de troisième voie : elle analyse une démarche d'autonomisation mise en place dans une classe de sciences historiques où une réflexion sur l'apprentissage intégré d'une langue et d'un contenu disciplinaire (tel que théorisé par Marsh (2002), Bartik *et al.* (2012), Greere & Räsänen (2008) ou Taillefer (2013)), avait conduit à de premières tentatives d'adaptation d'un cours « d'anglais pour historiens » à un contenu disciplinaire. Les difficultés rencontrées en termes de (non-)maîtrise du contenu disciplinaire de la part de l'enseignante, de langage inaccessible pour une bonne partie des apprenant·e·s (dû à des spécialisations divergentes ou à des niveaux de langue hétérogènes), ainsi qu'à des freins ou réticences institutionnels, avaient provoqué une remise en question profonde de l'enseignante et le choix d'adopter plutôt une démarche individualisée pour favoriser l'émergence de projets disciplinaires en langue anglaise par la poursuite d'intérêts personnels, liés à la discipline que ces étudiant·e·s avaient choisie. Cette démarche a pu faire émerger des apprentissages qui dépassent les deux cadres (disciplinaires et langagiers) et qui nous indiquent, peut-être, des directions prometteuses pour les Lansad. Ce projet a permis de mettre en exergue l'importance de l'intégration d'une réflexion profonde sur l'identité de l'étudiant·e Lansad, ainsi que sur les notions d'apprentissage vues dans la première partie du présent document : autodétermination, autonomie, compétence et reliance. Nous avons observé des apprenant·e·s ayant réussi à travailler dans cet espace de liberté pour faire des progrès tangibles, au moins sur un plan personnel. Cette manière de travailler où l'enseignant·e ne leur apporte pas un savoir prêt à

consommer, mais où ils-elles doivent vraiment s'investir pour prétendre à des résultats rappelle les résultats obtenus chez les apprenant-e-s de Leni Dam (Little et al., 2017).

La manière précise dont une langue étrangère s'acquiert est encore aujourd'hui sujette à débats scientifiques mais, que l'on se positionne du côté cognitiviste ou du côté socio-constructiviste de la question, le-la praticien-ne se trouve face à des individus complexes et en proie à des évolutions multiples dues à la fois à leur environnement et à leur propre dynamique interne (Bot, Lowie, & Verspoor, 2007 ; Larsen-Freeman & Cameron, 2007 ; Verspoor, 2012). Ces différences sociales, affectives, psychologiques, contextuelles me semblent être moins des caractéristiques des disciplines en question que des individus qui cherchent à apprendre.

La description de ces problématiques associées au contexte de l'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur en France, vise à permettre une meilleure compréhension de l'influence que le contexte formel peut avoir sur l'AL2020, car la perspective des systèmes complexes et dynamiques adoptée ne permet pas de faire abstraction du contexte. Le travail à l'université étant censé en premier lieu faire progresser les compétences langagières de l'étudiant, il m'a semblé essentiel d'examiner par quels biais cet objectif est abordé au sein de l'institution aujourd'hui. En revanche, le contexte décrit ci-dessous n'est pas unique et afin de comprendre comment l'AL2020 peut avancer sur sa trajectoire individuelle et spécifique de l'appropriation d'une L2, il me paraît important de regarder maintenant d'autres types de dispositifs d'apprentissage présents au sein de l'université (et ensuite en dehors) et de regarder comment les types d'enseignement présentés ci-dessus peuvent s'articuler avec eux. Continuons ainsi l'exploration contextuelle par l'examen de la notion de dispositif et par un regard plus poussé sur certains dispositifs d'apprentissage en particulier.

B. Dispositifs d'apprentissage : l'apprentissage en contexte formel

La notion de dispositif a été considérée par Françoise Demaizière en 2008 comme un « incontournable du moment » (Demaizière, 2008), recouvrant plusieurs notions allant d'un mécanisme technique à une ressource ou un ensemble de ressources (numériques, la plupart du temps) pouvant faire partie (intégrante ou non) d'un système de formation pris dans un sens très large, appelé lui-même « dispositif ». Les expertises et les écrits d'ingénierie présentés dans ce dossier (DT04-2008, DTR03-2014, DTR02-2015) utilisent ce terme dans cette dernière acception, tel qu'il est employé en ingénierie de formation, pour parler de systèmes d'apprentissage formalisés,

avec toutes leurs parties constituantes, dont l'apprenant·e. Si la classe de langue pour un public Lansad, telle qu'elle a été présentée dans les pages précédentes (section II.A), est un dispositif, son côté connu et relativement cadré fait qu'on ne s'y réfère que rarement par ce terme. En revanche, le concept de Centre de ressources en langues (CRL) est souvent désigné comme un « dispositif ». Je l'aborde ci-dessous en premier, pour esquisser les contours conceptuels et physiques d'environnements d'apprentissage qui concernent bon nombre de nos étudiant·e·s dans le paysage français. Plus loin, je traiterai en profondeur la question des apprentissages informels et les contextes dans lesquels ils ont lieu, dispositifs qui peuvent être très personnels, même si toujours composites et répondants aux critères systémiques. C'est cette réflexion sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) qui nous permettra d'aboutir à une modélisation de l'AL2020. Le chemin de l'un à l'autre (du Centre de ressources en langues à l'AIAL) me paraît d'une certaine évidence, les deux types de dispositif étant autodirigés (dans le meilleur des cas), c'est-à-dire pilotés par les intérêts spécifiques de l'individu apprenant et s'appuyant conceptuellement sur les théories d'apprentissage exposées dans la première partie de ce travail. Dans les prochaines pages, je présenterai donc d'abord les CRL, puis l'AIAL, ainsi qu'une notion faisant le lien entre les deux : l'apprentissage « extra-mural » ou « extra-curriculaire », *out-of-classroom language learning (OCLL)*. Ce composite fournira l'arrière-plan pour situer les pratiques de l'AL2020 et modéliser son apprentissage d'une L2. Si mon objectif ici est de présenter l'AL2020 comme un système complexe et dynamique, reconnaissons que les environnements dans lesquels il évolue sont également des systèmes complexes et dynamiques, que ces environnements soient plus ou moins formalisés, ce que mon propos devrait montrer.

1. Le Centre de ressources en langues

Un Centre de ressources en langues (CRL) est un lieu ou un espace d'apprentissage que le *Manuel des centres de ressources de langues*⁶⁰ définit par rapport aux services qu'il fournit, aux ressources qu'il possède, aux missions qu'il cible, tous centrés sur la recherche et l'apprentissage / enseignement des langues. Coexistant sous 25 appellations courantes différentes, répertoriées par Rivens Mompean (2013), quelques synonymes ou quasi-synonymes de Centre de ressources en langues sont : espace langues, maison des langues, pôle langues, laboratoire de langues, centre de linguistique appliquée, espace multimédia pour les langues. En France, l'expérience du Centre de

⁶⁰ *The Language Resource Centre Handbook* (Programme Socrates, 2003).

recherches et d'applications pédagogiques en langues (Crapel) initié dans les années 1970 (Gremmo & Riley, 1995), a souvent servi de modèle. D'origine modeste (une collection de ressources) le Centre de ressources en langues est progressivement devenu un lieu constitué d'une ou plusieurs salles où l'étudiant·e pouvait se rendre pour apprendre une langue avec des supports pédagogiques spécialisés, sur un équipement dédié. Les contraintes techniques liées à l'accès aux ressources en langue étrangère (notamment en ce qui concerne la langue orale) à cette époque pré-internet, justifiaient largement leur rassemblement et mise à disposition dans des espaces dédiés.

Le premier Mémoire de Wulkow (*Working party of European language centre directors*, 2009), fruit d'un groupe de travail de 27 directeurs de centres de langues de treize pays européens, indique que les centres de langues sont l'un des principaux vecteurs d'enseignement des langues dans le contexte universitaire en Europe. Il précise que les Centres de ressources en langues visent à favoriser l'apprentissage individualisé, l'autonomie de l'apprenant·e, l'innovation, l'e-formation et la recherche liée à ces domaines.

Connu en Grande Bretagne sous le nom de *self-access* ou *open-access*, des chercheurs comme Little (1991) le considèrent comme l'une des avancées les plus importantes ayant modifié l'apprentissage des langues étrangères. Dans la conception du Crapel, l'apprenant·e en Centre de ressources en langues était accompagné·e d'un conseiller·ère, spécialement formé·e, qui l'aidait à déterminer un parcours d'apprentissage selon ses propres besoins et qui l'accompagnait ensuite dans la réalisation de ce parcours. Rivens Mompean (2013) indique le rôle important d'expériences approfondies effectuées à Nancy, Strasbourg, Lille, Toulouse et ailleurs pour développer ces dispositifs et les pédagogies adoptées spécifiquement pour le public Lansad qu'ils devaient servir. Ces innovations ont alimenté une recherche significative autour de l'apprentissage dans ces lieux et les paramètres de l'autonomie définis par Holec sont souvent vus comme la condition de réussite *sine qua non* dans ce type d'espace (voir, par exemple, le numéro spécial des *Mélanges Crapel* - Holec, 1995).

Mis à part ma thèse, qui traite spécifiquement d'une recherche en CRL, quatre des publications de recherche et deux rapports d'ingénierie professionnelle présentés dans ce dossier concernent les apprentissages au sein de ces dispositifs : DT02-2017, DT05-2015, DT06-2015, DT14-2004, DTR05-2008, DTR07-2006. Ce travail sur et autour du concept de Centre de ressources en langues a

commencé en 1990 (voir CV), lors d'une réflexion liée au pilotage national de l'enseignement des langues au sein des Centres de formation professionnelle pour adultes (CFPA).

À l'époque, cette réflexion était plus empirique que scientifique, les apports théoriques se limitant à la lecture de Dickinson (1987) et Sheerin (1989) et une visite au *Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT)* à Londres. Six mois de travail ont permis de constituer les bases d'une réflexion qui a abouti à un rapport conséquent (voir CV, 1990), dont la première partie définit une politique globale de formation en langues étrangères au sein de l'institution (AFPA⁶¹), en indiquant les méthodes pédagogiques et organisationnelles à privilégier et une démarche pour jauger de l'adéquation entre les besoins d'un centre et les moyens humains et matériels à mettre en place. La deuxième partie comporte quinze fiches « formation » qui détaillent, pour différentes formations tertiaires, les prérequis et les objectifs langagiers professionnels à cibler, les méthodes pédagogiques et les outils les mieux adaptés. Pour chaque formation, ces éléments sont détaillés dans un référentiel qui a été développé à partir des tableaux de performance langagière du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe 56.537/04), tableaux précurseurs de ce qui allait devenir les référentiels de compétences du CECRL. Une annexe précise les éléments nécessaires à la mise en place d'un CRL, en termes de locaux, aménagements, ressources humaines, équipements, matériel pédagogique (avec une bibliographie complète pour l'anglais, comportant de nombreux ouvrages en anglais de spécialité pour les formations ciblées) et systèmes organisationnels. Deux modèles sont budgétisés (un modèle de base et des équipements supplémentaires).

Je reconnais aujourd'hui les similitudes entre ce travail et celui de nombreux articles ou ouvrages des années 1980 et 1990 (Dickinson, 1987 ; Esch, 1994 ; Gardner & Miller, 1999 ; Holec, 1995) qui visent l'accompagnement des individus et des équipes souhaitant créer des CRL. Comme ma propre réflexion, ils détaillent non seulement les approches pédagogiques privilégiées dans de tels espaces, mais aussi (et parfois surtout) les aspects pratiques de leur mise en place, comprenant les démarches de gestion de projet, l'organisation administrative et pédagogique, la détermination des équipements et des matériaux. Rivens Mompean note que « la question de l'aménagement [...] [revient] de façon récurrente » (Rivens Mompean, 2013, p. 285) dans l'ensemble du numéro spécial des *Mélanges Crapel* qui leur est consacré (Holec, 1995). Il s'agit ici d'un exemple de ces convergences conceptuelles auxquelles j'ai fait référence au tout début de ce travail (voir

⁶¹ Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes

prologue), du fait que, malgré la réflexion des autres, on doit reprendre, quelque part à la base, toute conceptualisation, pour la comprendre, pour la faire sienne, pour en garantir sa cohérence et sa solidité. Ainsi, un « nouveau » concept qu'on aborde s'ancre dans la recherche, mais se construit aussi *dans* la chercheuse, l'aidant à se constituer en tant que telle. Dès mes premiers travaux, et notamment lors de deux conférences données pour le CEGOS en 1992⁶² et 1994⁶³, j'avais déjà une approche systémique du Centre de ressources en langues et une réflexion sur son évolution dynamique (son émergence) en lien avec celle de l'apprenant lui-même.

Comme d'autres acteurs du monde de la formation continue et professionnelle (voir, par exemple, Abe, 1995), ma conception du Centre de ressources en langues, dès 1990, était d'inverser le lien habituel entre Centre de ressources en langues et « cours » (ou formations) animés par un-e formateur-trice ou un-e enseignant-e et de le faire passer « de l'outil satellite au dispositif intégré » (Rivens Mompean & Scheer, 2003), mais en allant encore plus loin, pour que le Centre de ressources en langues devienne le macro-dispositif au sein duquel toutes les activités concernant l'apprentissage des langues s'organisent. Concrètement, même encore aujourd'hui, la majorité des CRL, notamment en milieu universitaire, est pensée en articulation avec « la classe traditionnelle » (voir Figure 13). La plupart du temps, cette articulation conçoit le Centre de ressources en langues comme une structure périphérique aux formations « de base » en langues (UE ou autre), fournissant soit un complément de formation pour des personnes inscrites dans un cours de langues plus traditionnel par ailleurs, soit en fournissant un accès à l'apprentissage des langues pour des personnes n'y ayant pas droit autrement⁶⁴.

⁶² « Autoformation et Centre de ressources », CEGOS : Démultiplier la formation 1992.

⁶³ « Communiquer pour aborder l'international », CEGOS : Démultiplier la formation 1994.

⁶⁴ C'était par exemple le cas dans certaines universités pendant la période autour de 2010 lorsque les futurs enseignants devaient attester d'un niveau de langues, mais qu'aucune formation n'était explicitement prévue dans leurs maquettes, d'après l'enquête de Rivens Mompean (2013).

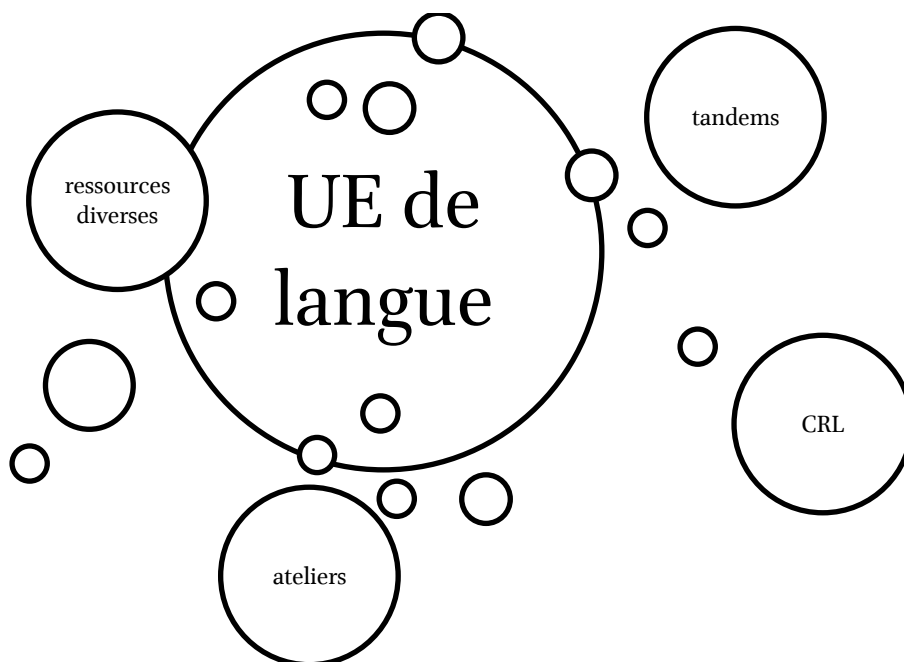


Figure 13 : Le Centre de ressources en langues en tant qu'outil satellite

Rivens Mompean & Scheer (2003) envisagent une structure intégrée, qui pourrait être schématisée dans la Figure 14 :

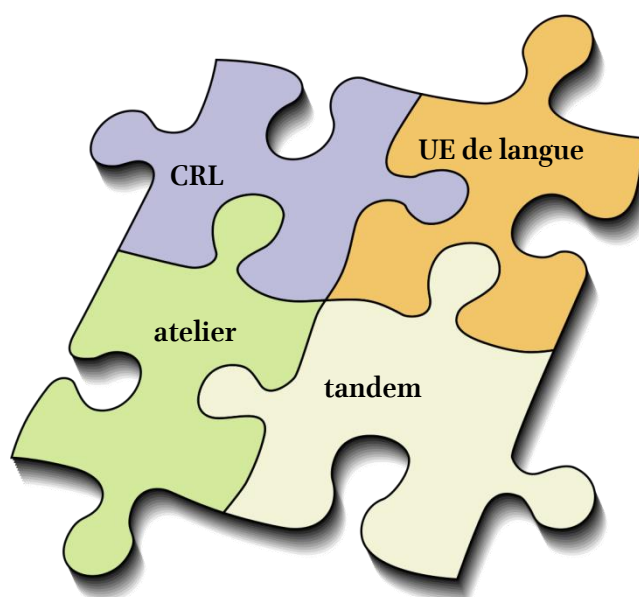


Figure 14 : Le Centre de ressources en langues en tant qu'élément d'un dispositif intégré

Dans des contextes extra-universitaires, d'autres types de configurations ont vu le jour. La spécificité des structures créées à l'AFPA, chez Rank Xerox ou à la Caisse d'Épargne (voir références dans mon CV), était d'adopter une structure inversée (pour utiliser un terme à la mode aujourd'hui) : le Centre de ressources en langues était la structure centrale et toute autre activité

liée à l'apprentissage des langues dans le contexte institutionnel passait par lui (voir Figure 15). C'est aussi le pari qui avait été fait par Nicole Poteaux et ses équipes à l'Université de Strasbourg, dès 1991 (Albero & Poteaux, 2010 ; Poteaux, 2014).

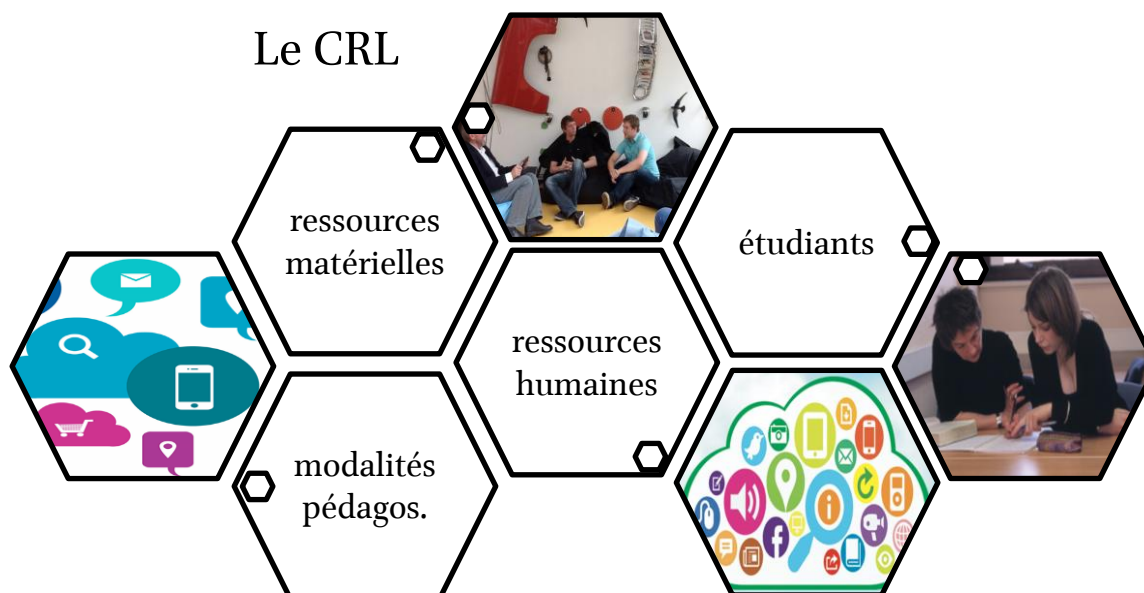


Figure 15 : Le Centre de ressources en langues en tant que macro-dispositif

Pour reprendre aujourd'hui ma réflexion sur les Centres de ressources en langues avec une vision à la fois plus théorisée et plus centrée sur le contexte universitaire, le Mémoire de Wulkow (2009) fournit un bon point de départ. On y trouve une liste des principales caractéristiques des centres de langues de l'enseignement supérieur. Certaines concernent les aspects proprement institutionnels (notamment les politiques de l'emploi) qui, bien qu'essentielles au niveau global, s'éloignent des préoccupations pédagogiques proprement dites. Six grands points sont liés directement à l'apprentissage et à sa déclinaison en pratiques centrées sur l'étudiant-e et ses besoins. Ce sont ces points que je souhaite reprendre et développer ici, afin d'y revenir plus tard comme points de comparaison avec l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.

D'après ce mémoire, le centre de langues dans l'éducation supérieure doit

1. « contribuer à la progression régulière des étudiants » (p. 28),
2. servir de « lien entre l'Enseignement Supérieur et les communautés d'affaires et du public » (p. 28),
3. « fourni[r] des cours innovants et de grande qualité en Langues de Spécialité » (p. 29),

4. être « à la pointe des développements dans l'e-learning et l'adaptation des nouvelles technologies pour l'enseignement et l'apprentissage » (p. 29),
5. « encourage[r] l'innovation dans la recherche et le développement dans le domaine de l'apprentissage et de la didactique des langues » (pp. 28-29),
6. « concevoir des espaces d'enseignement et d'apprentissage répondant spécifiquement aux besoins de l'apprenant et soutenant l'autonomie dans l'apprentissage » (p. 28).

Les points 2 et 3 sont liés dans la mesure où la relation entre la langue de spécialité et une profession est souvent le premier pont qui est créé entre l'enseignement des langues dans le supérieur et le monde professionnel, que ce soit par des contacts de personnes ou sur un plan moins direct et plus livresque. Ces points comportent les aspects institutionnels et politiques des CRL, ainsi que pragmatiques et pédagogiques. Pédagogiquement, faire des liens avec la communauté des affaires et travailler la langue de spécialité peuvent viser des approches de type EMILE / CLIL dont nous avons parlé dans la section II.A.2 ci-dessus.

Les points 3, 4 et 5 se rejoignent par l'accent mis sur l'innovation, que ce soit par l'intégration de nouvelles technologies (e-learning) ou par la pédagogie innovante. C'est aussi un thème récurrent dans les publications sur les Centres de ressources en langues⁶⁵, bien que cela puisse paraître paradoxal en soi, après 40 ans d'existence, puisque cette simple existence n'est plus un fait innovant en soi⁶⁶.

Les points 1 et 6, bien qu'évidents (l'objectif premier de tout dispositif de formation est de permettre aux apprenants d'apprendre), sont probablement les plus complexes et les plus difficiles à assurer. Ils relèvent des aspects que Rivens Mompean identifie comme liés aux « modalités d'apprentissage » (2013) et qui, dans la littérature française sur les Centres de ressources en langues, bénéficient le plus constamment d'approches épistémologiques élaborées. Je n'y ferai pas exception, en m'étant tournée, dès le début de ce travail, vers les théories de l'apprentissage et la recherche en acquisition des langues.

Ainsi, je reviens plus longuement dans ce qui suit sur ces espaces qui soutiennent les apprentissages à visée autonomisante. En effet ce sont ceux qui me paraissent le mieux favoriser

⁶⁵ Voir Rivens Mompean, 2012 pour une analyse des publications principales en France.

⁶⁶ Voir Reinders, 2012 pour une critique acerbe du CRL en tant que « salle de devoirs glorifiée ».

une pédagogie différenciée pour chaque apprenant et les plus à même de préparer à l'apprentissage tout au long de la vie, de favoriser l'émergence langagière de l'AL2020. Ils favorisent d'ores et déjà, au moins dans certains cas, un premier pont entre les contextes formels et informels en ce qui concerne son développement langagier.

Reinders nous rappelle l'ancrage philosophique et pédagogique des premiers Centres de ressources en langues :

When it first emerged in the 1970s, self-access was grounded in clear pedagogical convictions about what education should look like. In this view, language learning was a profoundly personal enterprise, one that belonged to the learner, and not to an institution, a teacher, or national curriculum. [...] Self-access as a pedagogical approach to individual learning was designed as a way to empower the learner, both in practical terms as well as through the development of the learner's ability to take responsibility for his or her own learning, [...], a space where there was an integration of learning and life. The second aspect of self-access learning, the pedagogic aspect, [...] emphasizes the need for learners to develop the necessary skills for reflection and awareness, both of their learning and of themselves, in order to ultimately be in charge of their own learning⁶⁷ (Reinders, 2012, p. 1-2).

Poteaux revient sur l'ambition des concepteur·rice·s pour le développement personnel des étudiant·e·s qui fréquentent un Centre de ressources en langues :

Le travail le plus important dans le dispositif présenté porte sur le développement d'attitudes des sujets apprenants. Dans la perspective où le dispositif est déclencheur de réflexivité par sa conception même, il stimule le développement d'attitudes de prise de décision, de responsabilisation, de prise en main de lui-même par le sujet concerné (2014, p. 27).

Ce positionnement idéologique a dû, dans toutes les situations, se confronter également aux contraintes pragmatiques, politiques et pédagogiques. À l'Université de Strasbourg co-existent plusieurs conceptions de l'enseignement Lansad et plusieurs visions des Centres de ressources en langues, que Poteaux décrit ainsi :

D'une part, les CRL de l'ex-université scientifique, d'autre part, un centre équipé en technologie fondé sur des principes différents (parcours prescrits) de l'ex-

⁶⁷ Lorsqu'il est apparu dans les années 70, le concept de CRL était fondé sur des convictions pédagogiques claires [...]. L'apprentissage des langues était une entreprise profondément personnelle, qui appartenait à l'apprenant et ni à une institution, un enseignant ou un programme national. [...] Le CRL en tant qu'approche pédagogique de l'apprentissage individuel a été conçu comme un moyen d'autonomiser l'apprenant, à la fois en termes pratiques et par le développement de sa capacité à assumer la responsabilité de son propre apprentissage, [...], un espace où il y avait une intégration de l'apprentissage et de la vie. [...] L'aspect pédagogique [...] souligne la nécessité pour les apprenants de développer les compétences nécessaires à la réflexion et à la prise de conscience, à la fois de leur apprentissage et d'eux-mêmes, afin d'être finalement responsables de leur propre apprentissage (Reinders, 2012, p. 1-2).

université des Sciences humaines, des UFR de spécialistes en langues proposant des cours aux étudiants LANSAD et des cours traditionnels de-ci de-là organisés par les composantes avec parfois des personnels statutaires et souvent beaucoup de vacataires (2014, p. 28).

Lors d'une enquête menée en 2014 (DTR03-2014), j'ai voulu voir dans quelle mesure les étudiant·e-s elles-eux-mêmes différenciaient ces structures et y trouvaient leur compte. Certes les principes de conception étaient flagrants pour les concepteur·rice·s et revendiqués par les responsables et enseignant·e-s qui étaient affecté·e-s à l'une ou l'autre structure, mais y a-t-il des répercussions au niveau de la perception des étudiant·e-s ?

Avant d'y poser mon regard spécifique d'ingénieure de dispositif (ingénierie pédagogique et de formation), d'administratrice institutionnelle (direction de centres de langues), mais aussi de chercheure (compréhension du fonctionnement des activités – enseignement, apprentissage – ayant lieu au sein des dispositifs), il m'a semblé essentiel de connaître leur point de vue. Un premier objectif était d'approcher ce qui se fait dans les différentes structures non pas par la description faite par les enseignant·e-s ou concepteur·rice·s eux·elles-mêmes (Acker-Kessler, 2015 ; Candas, 2009 ; Gettliffe, Delhay, & Dittel, 2011 ; Gettliffe, Dittel, & Delhay, 2012 ; Poteaux, 2010, 2014) mais plutôt par les utilisateur·rice·s. Afin de dresser une image des représentations des étudiant·e-s, de voir s'ils-elles ont des conceptions spécifiques liées à l'une ou à l'autre de ces différentes structures, nous avons tenté des analyses factorielles multivariées (AFM) avec comme objectif de dégager des tendances permettant de qualifier ces structures en les différenciant. Malgré toutes les tentatives, en l'état actuel on ne peut pas faire de généralisations à partir de l'ensemble des données disponibles. Ainsi, après avoir évoqué les dispositifs en question, ce sont des analyses de corrélations plus simples qui seront présentées dans la partie II.B.2 qui suit.

2. Les dispositifs « Lansad » de l'Université de Strasbourg

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'AL2020 tel que nous le définissons est un·e apprenant·e inscrit·e à l'université, suivant un parcours de formation en langues dans le cadre institutionnel et en même temps s'engageant dans des pratiques d'appropriation des langues en contexte informel. Nous avons exploré au sein de plusieurs publications les contours de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) et les différentes facettes de la personne qui s'y implique. Ces conclusions seront présentées ci-dessous en section e. Dans cette partie et par le biais de l'enquête conduite en 2014 (DTR03-2014), je commencerai à dessiner le profil de l'AL2020 en portant un premier regard

sur les dispositifs institutionnels où il-elle poursuit sa formation en langues tout au long de son parcours universitaire. Je me permets pour ce faire de présenter à la fois l'institution, typique par certains côtés de toute université française, et les dispositifs d'apprentissage des langues en place (atypiques, par plusieurs aspects), car l'analyse du particulier permet un regard plus nuancé et donc une meilleure compréhension des phénomènes à l'œuvre. Nous entrerons ensuite dans les détails concernant ces dispositifs et la manière dont ils sont perçus par les étudiant·e·s qui les fréquentent.

Première des universités françaises à effectuer la fusion des universités locales⁶⁸ en 2009, la situation de l'Université de Strasbourg est unique en France : sa situation géographique frontalière, sa longue histoire partagée entre la France et l'Allemagne, entre confessions catholique et luthérienne, ainsi que la diversité des langues qui y sont enseignées lui confèrent un statut particulier. Comme dans beaucoup d'universités de grande taille, l'apprentissage des langues à l'Université de Strasbourg a lieu dans plusieurs dispositifs et centres différents. Les spécialistes en langues, littératures, civilisations étrangères (LLCE) ou langues étrangères appliquées (LEA) suivent des cours spécialisés qui leur sont réservés. Les spécialistes d'autres disciplines suivent leurs enseignements de langues dans des structures qui dépendent soit directement de leur composante, soit d'une structure commune d'enseignement des langues à l'université. Le « Pôle Lansad » qui a été créé fonctionnellement à l'Université de Strasbourg en 2016, rassemble ces structures. Il comporte dix centres de langues, au sein de quatre dispositifs d'apprentissage ayant des affichages pédagogiques et des publics cibles différents. Parmi eux se trouvent des cours de langues fournis par les départements de langues et cultures étrangères qui impliquent, la plupart du temps, l'intégration des étudiant·e·s dans des cours de « spécialistes ». La pédagogie a tendance à y être « traditionnelle » (avec une orientation grammaire-traduction ou culture-civilisation). Les trois autres dispositifs du pôle Lansad impliquent des centres de langues qui se réclament, à des degrés divers, d'approches « autonomisantes ». Le Tableau 1 résume les grandes lignes des similitudes et différences de l'ensemble de ces dispositifs, en termes de taille, langues cibles, organisation, constitution de groupes, approche pédagogique affichée et direction :

⁶⁸ Les événements de 1968 ont été suivis presque partout en France par l'éclatement des universités en établissements regroupant des disciplines connexes, en générale Sciences humaines et sociales, Sciences et technologies, Santé, Droit et économie. À partir de 2009, suite à la loi sur l'indépendance des universités, ce mouvement a été inversé, les universités se regroupant sur de nouvelles bases, afin notamment d'assurer une meilleure visibilité à l'internationale.

Nom	Organisation des cours	Approche pédagogique affichée	Constitution des groupes-classe	Direction
<p>CRL</p> <ul style="list-style-type: none"> - 6 centres - anglais / allemand - Créés à partir de 1990 - > 10 000 étudiants / an 	enseignements de 2h par semaine, avec un.e même enseignant.e et un même groupe d'étudiant.e.s	basée sur l'individualisation des parcours et l'auto-détermination des étudiants (choix d'objectifs, d'outils, d'activités, ...)	en fonction des années et des filières des étudiants (et non pas de leur niveau de langue)	Direction commune jusqu'en 2016, puis regroupée au sein du Pôle Lansad à la Faculté des langues
<p>Espace FLE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intégré dans un CRL - Créé en 2000 - ± 600 étudiants /an 	enseignements de 2h par semaine, avec un.e même enseignant.e et un même groupe d'étudiant.e.s (UE) et /ou programme d'accompagnement linguistique (PAL), sans validation	basée sur l'individualisation des parcours et l'auto-détermination des étudiants (choix d'objectifs, d'outils, d'activités, ...)	UE : groupes-classes ad-hoc sur inscription (toutes années, toutes filières, niveaux B1 à C2) ; PAL : groupes ad hoc sur inscription pour ateliers (ciblés par compétences et par niveaux) ; travail individuel en CRL	Direction commune (avec les CRL) jusqu'en 2016, puis intégrée au sein du Pôle Lansad à la Faculté des langues
<p>IIEF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Créé en 1920 ? - ?? étudiants / an 	parcours diplômants de 18h de cours par semaine, en séances de 2h	approche communicative, avec progressions par niveau ; cours dédiés à l'expression orale, à la grammaire, à la civilisation, à la préparation de certifications	enseignements organisés par niveau, à partir d'un test de positionnement maison	Direction autonome
<p>CRAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - anglais / allemand - Créé en 2003 	enseignements de 2h par semaine : une heure sur ordinateur en salle multimédia et une heure	basée sur des parcours hybrides (moitié en ligne, moitié en atelier présentiel) préconfigurés	en fonction du niveau de langue (test de positionnement)	Direction semi-autonome au sein de la Faculté des langues et cultures étrangères jusqu'en 2016,

Nom	Organisation des cours	Approche pédagogique affichée	Constitution des groupes-classe	Direction
– > 2 000 étudiants / an	en atelier avec un.e même enseignant.e et un même groupe d'étudiant.e.s	par les enseignant.e.s, avec une progression déterminée		puis regroupée au sein du Pôle Lansad
<p>SPIRAL</p> <ul style="list-style-type: none"> – 28 langues, hors anglais / allemand – Créé en 1992 et réorienté en 2007 – ± 1500 étudiants / an 	<ul style="list-style-type: none"> - peu d'enseignements validants (± 100 étudiants / an) - une offre d'ateliers (notamment de conversation) ad hoc animés par des moniteurs et stagiaires étudiants - une offre tandem (mise en relation d'étudiants de différentes langues maternelles) - organisation d'évènements culturels et festifs annuels. 	basée sur l'autoformation, l'individualisation des parcours et l'auto-détermination des étudiants (choix d'objectifs, d'outils, d'activités, ...)	Groupes ad-hoc sur inscription pour les ateliers ou évènements particuliers	Direction autonome au sein de la Faculté des langues et cultures étrangères entre 2007 et 2016
<p>LEA</p> <ul style="list-style-type: none"> – 10 langues – 5 départements – ± 3000 étudiants / an 				UFR indépendante jusqu'en 2016, puis département de la Faculté des Langues
<p>LCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – 24 langues – 17 départements – ± 3000 étudiants / an 				UFR, puis Faculté des langues, en fusionnant avec LEA et Lansad en 2016

Tableau 1 : Structures d'enseignement/apprentissage de langues à l'Université de Strasbourg

Les dispositifs et pédagogies universitaires vus par les étudiant·e·s

Ainsi qu'il a été précisé ci-dessus, notre désir de mieux connaître l'étudiant·e Lansad dans toute sa complexité et sa diversité nous a amenée en 2014 à mener une enquête au sein de l'Université de Strasbourg. Celle-ci devait compléter les recherches faites en amont et par ailleurs sur l'AIAL, car si l'AL2020 n'est pas l'apprenant·e du 20^e siècle, essentiellement cantonné·e dans son apprentissage institutionnel des langues, il·elle n'est pas non plus (au moins dans le contexte national qui est le nôtre) l'apprenant·e totalement autonome et autodidacte (*FASIL*⁶⁹) étudié par Cole (2015). Il s'agit d'un·e apprenant·e se situant quelque part entre ces deux extrêmes : inscrit·e à l'université, suivant un parcours de formation en langues sous des formes institutionnelles variées, parfois contestées, et en même temps s'engageant dans des pratiques autonomes et hautement diversifiées. Dans cette partie, je propose d'esquisser les premiers traits de ce profil en portant d'abord un regard sur ses représentations des dispositifs institutionnels au sein desquels il·elle apprend.

Un ingénieur de recherche en sociologie et quatre étudiants en Master de Didactique des langues sont intervenus dans la conception, la diffusion, le dépouillement et le traitement du questionnaire⁷⁰. L'enquête visait à cerner les représentations des étudiant·e·s interrogé·e·s à propos de leur apprentissage des langues à l'université. La version définitive du questionnaire se présente en cinq parties : « mon profil », « les langues que je connais », « mon apprentissage des langues à l'université de Strasbourg », « ce que je pense de mon apprentissage des langues à l'université de Strasbourg » et « ce que je pense de mon apprentissage des langues » (voir Annexe : Questionnaire 2014). Le questionnaire a été diffusé en ligne avec *Limesurvey* (V2.0)⁷¹ au cours des deux dernières semaines d'avril 2014. Nous avons sollicité des étudiant·e·s volontaires par l'intermédiaire d'un message électronique envoyé par leur faculté ou par leur enseignant·e de langue. Le traitement statistique a été réalisé avec le logiciel *Sphinx*⁷². En tout, les réponses à 1 446 questionnaires ont été collectées, ce qui représente à peu près 3% du corps étudiantin composé de 46 627 personnes à l'époque.

⁶⁹ *Fully Autonomous Self-Instructed Learner*

⁷⁰ Je remercie profondément et sincèrement Dominique Dujardin (IGR), Monicá Fierro-Porto, Fatima Hamade, Samah El Khatib et Claude Bourhis (étudiantes en M2) pour leur investissement et implication dans ce travail.

⁷¹ *LimeSurvey* est un logiciel libre de sondage et d'enquête statistique en ligne. Il permet de publier des questionnaires sur le Web, d'en collecter les réponses et de réaliser un premier niveau d'analyse statistique.

⁷² *Sphinx Plus*² – Edition Lexica-V5

À partir de ces données, nous avons élaboré un certain nombre d'analyses plus poussées, de type factoriel (Lebaron, 2015 ; Lebaron & Le Roux, 2015), qui semblaient pouvoir donner des perspectives nouvelles, notamment pour un travail sur la comparaison de représentations de différents dispositifs de type CRL. L'analyse factorielle multivariée est un outil statistique qui permet de visualiser les interactions entre des facteurs multiples par leur positionnement sur un graphique multidimensionnel. Les variables présentées sont positionnés dans un espace vectoriel en fonction des distances qu'elles entretiennent entre elles. L'analyse factorielle multivariée permet une interprétation qualitative des données grâce au positionnement des points et à l'identification des axes ainsi produits. Elle est considérée comme étant une méthode qui permet de penser les liens, en termes de sous et de sur représentations relatives, qui est en fait une généralisation de l'ensemble des χ^2 ⁷³ qui met en évidence des écarts à la moyenne. À ma connaissance, l'utilisation des analyses factorielles en didactique des langues est rare, même en France (ou elle a ses origines), bien qu'un article de Peter Prince (2009), traitant justement d'autonomie et motivation dans un centre de langues, fait exception. D'une vingtaine de variables, l'utilisation d'une analyse factorielle des correspondances multiples lui permet de dégager 3 axes touchant l'autonomie des apprenants dans un centre de langues⁷⁴. Dans la perspective de la modélisation que je souhaite réaliser à propos de l'AL2020, il m'a semblé que le recours à ce type de technique pour dégager les éléments ou les regroupements de variables les plus saillants dans un amas de données nombreuses pouvait faire sens. Ceci d'autant plus que nous disposions d'une vaste quantité de données partiellement traitées provenant de l'enquête de 2014. En fin de compte mes résultats ne permettent pas une généralisation suffisamment satisfaisante pour être présentés ici. Néanmoins l'intérêt d'utilisation de ce type de procédé m'incite à reprendre ce type d'approche ultérieurement, dans une perspective de compréhension de la complexité imposée par des facteurs multiples.

Pour répondre à mes questions de recherche par rapport aux centres de langues, j'ai donc opté pour la présentation d'un certain nombre de tableaux croisés, ce qui évite une trop grande dispersion et qui répond aux liens existants entre dispositifs et perceptions des étudiants. Des tests

⁷³ Le χ^2 est un test de la validité des relations entre 2 ou plusieurs facteurs. Il permet de savoir dans quelle mesure le lien entre deux facteurs est le fruit du hasard.

⁷⁴ Il s'agit des axes « contrôle du processus », « recherche de feedback » et « recherche d'explications » (Prince, 2009 : 78).

de chez ont permis d'établir un niveau de signification important, c'est-à-dire de confirmer la fiabilité de la relation entre ces différents éléments. J'inclus ces résultats non encore publiés, car ils permettent une perspective différente à propos des Centres de ressources en langues et une base utile pour le profilage de l'AL2020.

Après avoir effectué des tris pour sélectionner les opinions des étudiant·e·s qui fréquentent effectivement les structures concernées, trois tableaux présentent les informations nous permettant de confronter leurs vécus avec les affichages résumés dans le Tableau 1 ci-dessus. Les trois révèlent une dépendance statistique très significative ($1-p = >99,99\%^{75}$) entre la structure et les aspects de l'apprentissage à propos desquels nous avons interrogé les étudiant·e·s. C'est donc à partir de là que j'ai constitué, en fin de cette section, des descriptions de chaque centre de langues, en relevant les aspects qui réunissent le plus grand nombre de réponses ou qui ressortent de manière particulière.

⁷⁵ En clair cela indique qu'il n'y a que 0.01% de chance que ces résultats soient dus au hasard.

Le premier tableau regroupe les opinions concernant l'apprentissage des langues des étudiant·e·s qui fréquentent telle ou telle structure. Comme les autres tableaux, il ne tient compte que des avis énoncés par les étudiant·e·s eux/elles-mêmes. (Par exemple, 84% des étudiants de Spiral ont trouvé que leur apprentissage des langues leur a permis de rencontrer d'autres personnes.)

Mon apprentissage → Structure où je suis des cours ↓	m'a permis de progresser	est agréable	est intéressant	m'a aidé dans mes autres cours	m'a permis de préparer un voyage	a modifié mes représentations de la langue	m'a donné envie de continuer à l'apprendre	a été à la hauteur de mes attentes	m'a permis de rencontrer d'autres personnes	m'a permis de connaître la culture de la langue
CRL	74,6%	78,3%	77,7%	40,9%	17,3%	20,5%	74,9%	59,1%	39,5%	35,6%
CRAL	79,5%	89,0%	91,8%	37,0%	19,2%	21,9%	72,6%	64,4%	53,4%	57,5%
SPIRAL	80,0%	84,0%	92,0%	72,0%	48,0%	40,0%	76,0%	76,0%	84,0%	84,0%
IIEF	94,4%	94,4%	94,4%	83,3%	77,8%	61,1%	94,4%	94,4%	77,8%	94,4%
LCE/LEA	85,7%	92,9%	94,3%	71,4%	47,1%	44,3%	92,9%	82,9%	78,6%	90,0%

Base 1446, enquête Lansad 2014.

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 84,53$, ddl = 36, 1-p = >99,99%.

Les cases en bleu/gras (rose/italique) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes).

Tableau 2 : Appréciation de l'apprentissage en fonction du centre de langues

La majorité des étudiant·e·s adhère aux différentes affirmations concernant leur apprentissage de la langue, s'agissant du fait qu'il leur a permis de progresser, qu'ils le trouvent agréable et intéressant ou qu'il leur a donné envie de continuer à l'apprendre. Les avis sont plus mitigés lorsqu'il s'agit des liens avec les autres cours, ceux-ci étant majoritaires surtout dans les structures qui accueillent principalement des spécialistes des études en langues (IIEF et LCE/LEA). Il est très difficile d'analyser spécifiquement les résultats de Spiral, car cette structure accueille des étudiants de toute discipline et beaucoup d'étudiants qui sont aussi spécialistes ou dans des dispositifs propres à leur composante.

On voit qu'une différenciation notable se produit entre les étudiant·e·s des structures exclusivement Lansad et celles accueillant les spécialistes des langues, au niveau de leur perception de l'utilité de leur apprentissage de la langue pour préparer un voyage, pour faire évoluer leurs représentations ou pour connaître la culture de la langue. Les étudiant·e·s spécialistes des langues se reconnaissent proportionnellement plus et les étudiant·e·s Lansad proportionnellement moins dans ces affirmations. Nous devons probablement considérer que les préoccupations liées à la rencontre des cultures de leurs langues d'apprentissage sont bien supérieures pour les spécialistes que pour leurs homologues inscrit·e·s en Lansad, ce qui semble se confirmer lorsque l'on croise les structures avec les domaines d'études:

Domaine → Structure où je suis des cours ↓	Droit, éco- gestion, sciences politiques et sociales	Sciences, technologies	Santé	Sciences humaines et sociales	Arts, lettres, langues
CRL	0,7%	46,3%	21,5%	28,5%	0,6%
CRAL	1,4%	0,0%	0,0%	19,2%	78,1%
SPIRAL	40,0%	8,0%	0,0%	0,0%	44,0%
IEEF	5,6%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%
LCE/LEA	7,1%	0,0%	0,0%	0,0%	91,4%
TOTAL	16,6%	29,7%	15,4%	19,4%	13,1%

Tableau 3 : Domaines d'études et inscriptions dans les structures « langues »

Ce tableau montre en effet que les personnes de certains domaines d'études fréquentent certaines structures (par exemple 46% des étudiant·e·s des Centres de ressources en langues étudient dans le domaine des sciences et technologies⁷⁶). Cela nous permet donc certaines inférences entre les domaines et les autres déclarations.

Si les impressions générales d'un apprentissage nous semblent importantes, celles concernant les contenus d'un enseignement et les enseignant·e·s pourraient éclairer davantage notre regard.

⁷⁶ Les étudiant·e·s en Arts, lettres, langues sont essentiellement inscrit·e·s dans les cours de LCE/LEA ou au CRAL, celles-eux des Sciences et technologies ou Santé en CRL et celles-eux en Sciences humaines et sociales aux CRL et au CRAL. Les étudiant·e·s du domaine Droit, éco-gestion, sciences politiques et sociales sont sous-représenté·e·s dans cet échantillon, car leurs cours de langues obligatoires sont assurés dans des structures qui ne font pas partie du Pôle Lansad. Il·elle·s sont surreprésenté·e·s à SPIRAL où il·elle·s se forment aux langues qui ne sont pas proposées par leurs composantes.

Le tableau ci-dessous croise les structures avec ce que les étudiant-e-s perçoivent comme les contenus de leur cours de langue.

Le contenu de mon apprentissage... → Structure où je suis des cours ↓	porte sur des thématiques de ma discipline	porte sur des thématiques d'actualité	suit le contenu d'un manuel	contient des activités personnalisées répondant à mes besoins	porte sur des thématiques choisies par les étudiants eux-mêmes	porte sur les aspects culturels de la langue étrangère
CRL	60,0%	57,4%	3,1%	51,3%	72,3%	25,5%
CRAL	28,8%	69,9%	9,6%	13,7%	6,9%	50,7%
SPIRAL	28,0%	56,0%	32,0%	36,0%	20,0%	76,0%
IIEF	77,8%	83,3%	38,9%	44,4%	22,2%	77,8%
LCE/LEA	75,7%	71,4%	35,7%	31,4%	14,3%	82,9%
TOTAL	50,1%	52,6%	7,8%	34,4%	44,1%	28,4%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 322,83$, ddl = 20, 1-p = >99,99%.

Les cases en bleu/gras (rose/italique) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes).

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 1446 observations.

Tableau 4 : Perception du contenu des apprentissages en fonction des structures de langues

Ici aussi, des différences notoires se dessinent : les enseignements à Spiral, à l'IIEF ou en LCE/LEA sont perçus comme suivant beaucoup plus le contenu d'un manuel que dans les CRL. Par rapport à la philosophie prônée en CRL, où l'étudiant-e est censé-e pouvoir choisir ce sur quoi il-elle travaille, c'est bien la perception qu'il-elle-s en ont (pour plus de 72% d'entre elles-eux) et notamment en comparaison aux autres structures, où moins de 22% estiment pouvoir choisir les thématiques du cours. Seulement 28% des étudiant-e-s du CRAL et de SPIRAL estiment que les thématiques abordées dans le cadre de l'enseignement des langues sont également celles de leurs propres disciplines d'études.

Cela pourrait peut-être s'expliquer pour SPIRAL par le fait que ce centre accueille des étudiant·e·s de toute discipline ou par le fait qu'il accueille de nombreux·ses débutant·e·s. C'est en revanche probablement en contradiction avec les souhaits des responsables du CRAL qui essaient d'intégrer des contenus liés aux disciplines des étudiant·e·s accueilli·e·s, venant notamment des Arts, de la Sociologie, des Langues et des Lettres. Il semblerait que cet objectif ne soit pas atteint. Plus d'étudiant·e·s perçoivent les contenus de l'IIEF, des cours de la Faculté des langues (LCE/LEA) et du CRAL comme étant aptes à porter sur l'actualité que dans d'autres centres. On remarque aussi de grandes différences entre l'attention portée aux aspects culturels liés aux langues : si plus des trois-quarts des étudiant·e·s trouvent cette orientation culturelle à l'IIEF, en LCE/LEA ou à Spiral, ce n'est plus le cas de la moitié des étudiant·e·s du CRAL et le quart de ceux qui fréquentent les CRL.

Une dernière série d'éléments est apte à nous renseigner sur les perceptions des différentes structures. Il s'agit de la manière dont les étudiant·e·s voient les enseignant·e·s qui y travaillent. Le Tableau 5 regroupe donc les réponses aux questions autour de l'enseignant·e et sa façon de travailler dans le centre de langues.

Mon enseignant·e/ tuteur·e → Structure où je suis des cours ↓	a un bon niveau de langue	enseigne sa langue maternelle	a la même langue maternelle que moi	parle exclusivement la langue étrangère en cours	traduit les mots difficiles	utilise une autre langue pour expliquer	fait travailler en sous-groupes	varie les activités	fait participer les étudiants	fait des activités liées à ma discipline	demande mon avis sur le contenu	est souvent disponible
CRL	92,5%	<i>38,1%</i>	27,6%	47,6%	76,4%	41,2%	83,9%	58,4%	70,8%	60,5%	39,2%	75,2%
CRAL	89,0%	32,9%	27,4%	43,8%	82,2%	43,8%	57,5%	58,9%	93,2%	<i>23,3%</i>	24,7%	<i>48,0%</i>
SPIRAL	92,0%	76,0%	12,0%	56,0%	68,0%	36,0%	72,0%	84,0%	92,0%	36,0%	60,0%	56,0%
IIEF	88,9%	83,3%	<i>0,0%</i>	55,6%	61,1%	22,2%	72,2%	61,1%	72,2%	33,3%	38,9%	61,1%
LCE/LEA	97,1%	71,4%	31,4%	42,9%	85,7%	45,7%	<i>60,0%</i>	55,7%	91,4%	50,0%	27,1%	74,3%

Base 1446, enquête Lansad 2014.

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 97,62$, ddl = 44, 1-p = >99,99%.

Les cases en bleu/gras (rose/italique) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes).

Tableau 5 : Représentations de l'enseignant·e en fonction des structures de langues

Si les enseignant·e·s sont partout perçu·e·s comme ayant un bon niveau de langue (ce qui semble un minimum dans ce type de structure), cela ne veut pas dire que la langue enseignée est sa langue maternelle, ni qu'il·elle l'utilise exclusivement en cours. Néanmoins, à Spiral, à l'IIEF et en LCE/LEA, les enseignant·e·s sont perçu·e·s plus fréquemment comme étant des locuteur·rice·s natif·ve·s de la langue qu'il·elle·s enseignent qu'en CRL ou au CRAL, ce qui est sans doute le cas, comme nous le verrons un peu plus loin pour les CRL.

On remarque que le recours à une « autre » langue (ni la langue étudiée, ni la langue maternelle, ni la langue de l'université) pour donner des explications serait plus fréquent dans les cours de langues autres que le français (IIEF). Les enseignant·e·s sont perçu·e·s dans l'ensemble comme relativement disponibles, bien que moins au CRAL, et peu demandeur·euse·s de l'avis des étudiant·e·s sur les contenus, sauf à Spiral. C'est également à Spiral où l'on estime le plus que les enseignant·e·s diversifient les activités. Le travail en sous-groupe est perçu comme étant favorisé le plus dans les CRL (par près de 84% des étudiant·e·s) et le moins au CRAL (même s'il s'agit toujours d'une majorité des répondant·e·s : 57,5%), proche aussi des chiffres pour LCE/LEA (60%). C'est également au CRAL où les étudiant·e·s perçoivent le moins le lien entre les enseignements et des activités liées à leur discipline, mais c'est au CRAL, à Spiral et dans les cours LCE/LEA que le plus grand nombre d'étudiant·e·s estime être appelé à participer (plus de 91% d'entre elles-eux).

Si l'on intègre toutes ces informations pour constituer un profil de chaque centre ou structure de langues, on voit se dessiner les tendances suivantes :

Les apprentissages en CRL ressortent comme associés avec les thématiques choisies par l'étudiant·e, provenant de sa discipline d'études, de l'actualité et répondant à ses propres besoins. Les enseignant·e·s y sont vu·e·s comme ayant un bon niveau de langue, même si elles-eux ne sont pas perçu·e·s comme étant des locuteur·rice·s natif·ve·s (en effet, seul la moitié le sont, moins que le tiers chez les anglicistes, mais la quasi-totalité, soit 8/9 chez les germanistes). Les autres faits les plus marquants chez les enseignant·e·s en CRL sont de faire travailler les étudiant·e·s en sous-groupe, de les faire travailler sur des sujets liés aux disciplines des étudiant·e·s et d'être vu·e·s comme souvent disponibles.

Les apprentissages au CRAL sont perçus comme portant avant tout sur des thématiques d'actualité et, pour la moitié des répondant·e·s, sur des aspects culturels de la langue. Les enseignant·e·s sont perçu·e·s comme faisant beaucoup participer les étudiant·e·s, mais comme recourant moins au travail en sous-groupe que dans d'autres dispositifs.

Les apprentissages en LCE et LEA, ainsi qu'à l'IIEF sont perçus proportionnellement par plus d'étudiant·e·s comme portant sur les aspects culturels de la langue et l'actualité, ainsi que sur la discipline principale des étudiants·e·s, celle-ci étant effectivement l'apprentissage d'une (ou

plusieurs) langue(s). Du côté des enseignant·e·s, il·elle·s sont plus perçu·e·s comme enseignant leur langue maternelle que dans d'autres structures. C'est chez les étudiant·e·s en LCE et LEA que la participation, la disponibilité des enseignant·e·s et le recours à la traduction ressortent davantage que dans d'autres dispositifs.

Ce sont les étudiant·e·s de Spiral qui perçoivent la plus grande variété d'activités et qui estiment être les plus consulté·e·s par rapport au contenu. Malgré cela, ces mêmes étudiant·e·s indiquent que leur apprentissage porte peu sur des sujets qu'il·elle·s choisissent, alors qu'il s'agit d'un centre totalement consacré à l'autoformation. On peut s'interroger sur ce facteur qui indiquerait peut être une pauvreté de choix d'outils pour chaque langue ou des difficultés pour y accéder, ou encore des sujets à propos desquels on les consulte en atelier, mais qu'il·elle·s ne choisissent pas. Les contenus sont également perçus comme fortement liés aux aspects culturels de la langue.

Ce détour par le cas des centres de l'Université de Strasbourg n'est pas seulement un exercice d'analyse d'un cas local, car si ces détails peuvent nous renseigner sur des centres précis, dans un contexte particulier, ils sont également utiles à l'ingénierie de formation ou à la chercheuse qui s'intéresse aux dispositifs. L'adoption d'une autre lecture du Tableau 2 permet d'en tirer d'autres enseignements. En effet, quelle que soit la structure où se fait leur apprentissage de(s) langue(s), plus des trois-quarts des étudiant·e·s interrogé·e·s trouvent cet apprentissage intéressant et agréable, estiment qu'il leur a permis de progresser et qu'il leur a donné envie de continuer à l'apprendre. C'est-à-dire que ces aspects fondamentaux de l'apprentissage, qui touchent aux résultats et à la motivation, semblent atteints pour au moins les trois-quarts du public, quoi qu'il·elle·s pensent d'autres aspects du contenu (sa provenance, son lien disciplinaire, sa participation au choix), des enseignant·e·s, ou de l'organisation des cours.

De mon point de vue en tant que responsable des dispositifs, cela est rassurant, car un certain niveau de satisfaction et de résultats semble présent, mais l'absence de causalité liée au dispositif est quelque peu frustrante. Du point de vue de la chercheuse, cela reste cohérent avec le cadrage des systèmes complexes que je me suis donnée et ouvre un nouveau champ de questionnements : si pour l'étudiant·e tous les dispositifs pédagogiques se ressemblent, quelle pourrait être la pertinence de dispositifs spécifiques comme le Centre de ressources en langues pour l'AL2020 ?

3. Pertinence des Centres de ressources en langues pour l'AL2020

Dans une perspective de recherche de causalité, d'autres (par exemple Prince, 2009), comme moi-même dans le cadre de ma thèse, auraient aimé pouvoir parler des effets des différences individuelles sur la formation autodirigée (sa trajectoire ou ses résultats), ou même des effets d'une formation autodirigée sur des différences individuelles, par exemple une internalisation de la motivation intrinsèque. Mais, au regard de la méthodologie utilisée, au peu de cas décelés et à l'impossibilité d'isoler les variables, cela reste de l'ordre de la conjecture. Selon Prince (2009) :

il ne suffit pas de donner à l'apprenant l'occasion de devenir autonome pour que sa motivation augmente, ou change de nature pour devenir plus intrinsèque, et ce n'est pas parce que l'environnement d'apprentissage devient non contrôlant que tous les apprenants découvriront l'autonomie (paragr. 11).

De ce point de vue, comme dans les données qui ressortent dans la section précédente, il semblerait que le dispositif ne fait pas l'apprentissage. En ce qui concerne l'autonomie, c'est en partie la question que Little, Dam et Legenhausen (2017) posent et que j'ai explorée avec Lauren Speranza (DT04-2016) lorsqu'on postule qu'un apprentissage autonomisant et relationnellement riche peut se construire dans toute salle de cours et pas seulement en contexte de Centre de ressources en langues.

Candas & Poteaux (2011) rappellent que l'un des objectifs premiers des Centres de ressources en langues dans les années 1970 et 1980 était la mise à disposition de ressources (souvent « authentiques ») aux apprenants qui n'y avaient pas accès. Cette mise à disposition ne devait pas être la simple juxtaposition de multiples ressources, mais une tentative, par le biais de modalités diverses, de les rendre accessibles, en réduisant les distances aussi bien physiques que psychologiques entre l'apprenant·e et ces ressources matérielles et humaines (Candas & Poteaux, 2011). Bien que cela ait bien pu se réaliser dans certains contextes, Reinders & Lewis documentent de nombreux cas où les outils et ressources mis à disposition sont tellement en manque d'éléments de soutien (consignes, réponses aux questions, rétroactions, etc.) qu'ils ne sont pas exploitables sans aide (Reinders, 2012).

Hayo Reinders dans son court article provocateur “*The End of Self-Access?: From Walled Garden to Public Park*”⁷⁷ (2012) affirme qu’aucune recherche sur les Centres de ressources en langues n’a passé les contrôles qualité rigoureux des principaux journaux scientifiques⁷⁸ (au moins anglophones) et constate que, de par le monde, nombre de Centres de ressources en langues sont devenus des salles de travail (*homework rooms*) d’apprenant·e·s laissés à elles·eux·mêmes dans l’objectif de leur faire payer des heures d’apprentissages qui ne coutent pas en termes d’enseignement (Reinders, 2012, p. 2). Il se demande s’il y a encore une place pour ces structures à l’ère de l’accès libre à une pléthore de ressources en ligne. C’était la question que je m’étais posée avec Geoff Sockett (DT09-2012 et DT06-2015) lorsque nous avons voulu reconsidérer la place des Centres de ressources en langues (voire même de l’enseignement des langues tout court) à l’aune des pratiques des langues en contextes informels.

Après avoir exploré les contours de l’enseignement des Lansad à l’université française, pris en considération les différents objets d’apprentissage « langues » (langue générale, langue de spécialité, langue disciplinaire) et des dispositifs de type CLIL/ EMILE pouvant les promouvoir, j’ai également examiné les dispositifs de type Centre de ressources en langues, en général et par le biais de l’étude de cas de l’Université de Strasbourg, pour enfin me poser la question de la pertinence de ces dispositifs en ce qui concerne l’AL2020. Le concept de Centre de ressources en langues m’a séduite au regard du cadre théorique établi dans la première partie de ce mémoire : il affiche une visée autonomisante et l’intégration de ce facteur « autonomie » semble indispensable à l’internalisation de la motivation ainsi qu’à la mise en place de réflexes d’apprentissage tout au long de la vie. Pour compléter le paysage de ces contextes, ma prochaine étape sera de sortir des murs de l’université et d’explorer les terrains « sauvages » (Little & Thorne, 2017) de l’appropriation des langues en contexte informel. L’objectif (à terme) est d’avoir une image de l’articulation entre les contextes formels et informels, ce que Larsen-Freeman (2018) appelle « la salle de cours poreuse » (*porous classrooms*, p. 63), dans l’appropriation et le développement langagier de l’AL2020.

⁷⁷ La fin des CRL?: Du jardin muré au parc public

⁷⁸ “*In fact, there is no single study on self-access that has passed the rigorous scientific quality control of the leading journals in language education*” (p.3).

C. L'AL2020 hors dispositif : l'apprentissage en contexte informel

1. OCLL (*Out-of-classroom language learning*)

Un des facteurs les plus importants pour l'acquisition des L2 aujourd'hui est l'apprentissage en dehors de la salle de cours, ce que Benson & Reinders (2011) appellent *out-of-classroom language learning* (OCLL) et d'autres (Brougère & Bézille, 2007 ; Schugurensky, 2000, 2007 ; Sockett, 2014) appellent apprentissages informels. Ceux-ci comportent une grande diversité de pratiques faisant appel aux propriétés des systèmes complexes et dynamiques décrites dans la première partie de ce travail. Les études qui y sont consacrées montrent son intérêt ainsi qu'un lien avec le niveau important d'autonomie des apprenants qui s'y adonnent (Benson, 2011 ; Lai & Gu, 2011), (DT02-2017). Phil Benson (2009) donne des exemples qui comprennent tous les types d'apprentissages extrascolaires et post-scolaires amenés à se dérouler tout au long de la vie et qui peuvent ou non avoir un lien avec un enseignement plus formel. Il en identifie cinq composantes : le lieu, la formalité, la pédagogie, le lieu de contrôle et les modes de pratique (Benson, 2009). Ayant longuement abordé la notion d'autonomie, qui concerne le lieu de contrôle des apprenants (sections I.F.1 et I.F.2), ayant prêté une certaine attention à la pédagogie (sections II.A et II.B), je vais ci-dessous m'intéresser davantage au lieu, à la formalité et aux modes de pratique, afin de bien circonscrire les activités de l'AL2020.

Je me suis intéressée aux apprentissages informels de l'anglais à partir de 2009 et plusieurs travaux (DT02-2017, DT03-2016, DT06-2015, DT07-2014, DT08-2013, DT09-2012, DT11-2010, DT12-2010) témoignent de cette orientation qui s'appuie sur des réflexions déjà bien établies concernant l'informel dans l'apprentissage. Un historique de la notion d'apprentissage informel la ferait remonter à 1947 (Malcolm, Hodgkinson, & Colley, 2003). Malcolm *et al.* notent que le formel et l'informel dans l'apprentissage sont inextricablement liés dans la littérature et trouvent que la nature de la relation entre les deux, ainsi que la façon dont cette dernière est décrite, sont intimement liées aux contextes organisationnel, social, culturel, économique, historique et politique dans lesquels ils ont lieu. Brougère & Bézille (2007), dans une démarche historique similaire, retracent trois origines à la notion des apprentissages informels : les pédagogies des pays « du sud » - notamment dans la lignée de Paolo Freire et Ivan Illich, la formation des adultes liée à l'entreprise et les apprentissages extra-scolaires – souvent liés à l'informatique, chez Sefton-Green (2004) par exemple. Daniel Schugurensky (2000, 2007) distingue trois types d'apprentissage

intégrant le mot « formel » : l'apprentissage formel, non formel et informel. Pour lui, « l'éducation formelle renvoie à l'échelle constituée par les différents niveaux de l'organisation institutionnelle de la maternelle à l'université » (2007, p. 14) et l'apprentissage non-formel « renvoie à toute activité éducative organisée se déroulant en dehors du système scolaire officiel » (2007, p. 14). En définissant ces différentes catégories les unes par rapport aux autres, il en conclut que « l'apprentissage informel devient une catégorie résiduelle d'une catégorie résiduelle (tout ce qui n'est ni formel ni non formel⁷⁹) » (Schugurensky, 2000, p. 2), à savoir des activités plus ou moins éducatives, non-organisées.

C'est essentiellement ce que relève la Commission Européenne, dont la définition de l'apprentissage informel paraît dans le prologue de ce mémoire (page 1, note 2) :

un apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel peut posséder un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Les acquis de l'apprentissage informel peuvent être des aptitudes acquises par des expériences personnelles et professionnelles : [...], langues apprises et aptitudes interculturelles acquises durant un séjour à l'étranger [...] etc. (Commission Européenne, 2012, p. 17).

Ce qui ressort de ces définitions est l'accent mis sur le contexte non-scolaire de l'apprentissage : le lieu de travail, les loisirs, le milieu associatif. C'est ainsi que ces définitions rejoignent celles de l'*OCLL* de Benson et d'un certain courant dans la littérature anglophone en linguistique appliquée. Dans le contexte francophone, un positionnement terminologique plus juste me ferait pencher pour l'expression « apprentissage en contexte informel » plutôt que « qu'apprentissage informel » tout court.

En revanche, là où l'*OCLL* se concentre sur les tentatives délibérées d'améliorer la L2 (Benson, 2006, p. 26), un deuxième pan important des recherches sur les apprentissages informels concerne plutôt ses aspects non-intentionnel, fortuit et implicite. Les observations d'Abraham Pain (1989, 1990) sont proches des celles que tout·e enseignant·e ou animateur·trice en contexte culturel ou sportif peut constater :

[certaines] activités provoquaient des effets chez les participants, qu'on ne pouvait pas attribuer à une volonté intentionnelle. Il n'y avait ni but éducatif

⁷⁹ *Interestingly, if non-formal education is defined as a residual category (anything that is not formal education), informal learning becomes a residual category of a residual category (anything that it is neither formal nor non-formal).*

explicite, ni programme formalisé ni animateur ou enseignant désigné, mais des changements de comportement et l'acquisition d'informations étaient repérables chez les [participants] (Pain, 1990, p. 7).

Pain parle d'une « fonction éducative latente dans les activités sans but éducatif, en d'autres termes un co-produit éducatif accompagnant l'activité principale » (*ibid.*, p. 77). Dans le cadre des apprentissages informels des langues, Sockett (2011b) décrit un processus motivé par l'intention de communiquer, où l'apprentissage de la langue n'est qu'un bénéfice secondaire. C'est surtout cela que j'ai étudié dans les études mentionnées ci-dessus.

Schugurensky avance que

c'est dans cette sphère [de l'informel], si peu prise en compte et si peu étudiée, que la plupart des apprentissages importants que nous appliquons dans notre vie de tous les jours sont appris⁸⁰ (2000, p. 2).

et chez Brougère et Bazille, il s'agit de problématiser

« une intuition ... que la plus grande partie de ce que nous avons appris ne résulterait pas de la fréquentation du système scolaire [... et que] l'éducation scolaire [...] ne constituerait qu'une faible partie de ce que nous savons » (Brougère & Bézille, 2007, p. 121).

Si ces définitions font ressortir aussi bien les lieux d'apprentissage que son degré de formalité, elles insistent surtout sur l'importance quantitative et qualitative des apprentissages informels par rapport à l'ensemble de nos apprentissages. Le fait que ces apprentissages ont lieu partout, à partir de toute ressource ou interaction, et qu'ils représentent la majeure partie de ce que nous apprenons, justifie largement l'intérêt qu'on peut vouloir y prêter et les cible en tant que sources essentielles des acquisitions langagières de l'AL2020.

Quant aux modes de pratique, aux types d'activité concernés, ceux-ci sont presque aussi diversifiés que répandus, notamment dans le cas de l'anglais. Une étude européenne d'envergure réalisée par Margie Berns, Kees de Bot, & Uwe Hasebrink (2007) concernant 1 570 élèves d'âge scolaire en Allemagne, en Belgique, aux Pays-Bas et en France établit l'omniprésence des médias de langue anglaise parmi ces adolescent·e·s et indique qu'ils/elles passent plusieurs heures par jour à écouter des chansons et de l'anglais parlé (en provenance de diverses sources), mais aussi à lire des médias

⁸⁰ «*However, it is in this sphere, so disregarded and so under-researched, where most of the significant learnings that we apply to our everyday lives are learned*» (Schugurensky, 2000, p. 2).

imprimés, à regarder la télévision ou des films (pp. 112-113). Robert Moncrief (2011) trouve ses élèves finlandais très impliqués dans la lecture, la télévision et le cinéma, la prise de parole dans diverses situations et l'écriture de courriels ou de chats en anglais. Robert Vanderplank (2016) documente trente ans de recherches sur l'utilisation de sous-titrages, notamment dans la même langue que la piste sonore (*closed captions*), à la télévision par des auditeur·rice·s non-natif·ve·s. Jack Richards (2015) repère l'utilisation de salles de clavardage, de centres de langues en libre-accès, de villages linguistiques, de jeux numériques, de médias sociaux, d'apprentissages en tandem par voie électronique, d'entrevues, de projets de classe et de séries télévisées. Toutes ces activités font partie de ce qui a été défini comme l'*OCLL*.

Les apprentissages en dehors de la salle de classe (*OCLL*) devraient donc être considérés comme constituant une partie essentielle des acquisitions et du développement langagiers de l'AL2020. J'ai évoqué rapidement ici le fait que cela concerne des activités très diversifiées, souvent par le biais du numérique, sur un registre plus informel que formel et dans des contextes hors des milieux scolaires. Je vais maintenant approfondir cette notion, en creusant les aspects plus spécifiques de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL).

2. OILE/AIAL

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL), ou *Online informal learning of English (OILE)*, est une forme particulière de l'*OCLL* que j'ai commencé à explorer avec Geoff Sockett en 2009 et dont les recherches ont peu à peu intégré d'autres collègues et étudiants. Notre première publication sur ce sujet (DT11-2010) a fait état des pratiques informelles de l'anglais en ligne dans une population de 222 étudiants Lansad en Arts, Lettres, Langues et en Sciences Humaines et Sociales. En utilisant une méthodologie d'enquête qui interroge les représentations subjectives des étudiant·e·s sur leurs pratiques, nous estimons approcher certaines vérités sur leurs pratiques réelles. Il s'agit d'une première approche pour examiner la diversité et l'étendue de ces pratiques dans un public Lansad à l'Université de Strasbourg. Nos travaux en commun ont d'abord cherché à approfondir une connaissance des pratiques des étudiant·e·s (DT11-2010, DT09-2012 [comportant une enquête répliquative de celle de 2010] et DT06-2015), puis ont exploré cinq autres aspects de ce terrain de recherche : les attitudes et représentations des enseignant·e·s par rapport à ces apprentissages (DT08-2013), les effets possibles de l'écoute informelle de musique en anglais (DT07-2014), les stratégies et techniques d'apprentissage utilisés dans l'AIAL (DT09-2012), les effets

possibles de l'AIAL sur l'accent (DT01-2019) et les liens entre AIAL et Centre de langues (DT06-2015 et DT02-2017). La recherche sur l'AIAL intègre aujourd'hui des études investiguant des aspects linguistiques des objets culturels cibles de ces apprentissages (par exemple une analyse de la fréquence des agglomérats de 4 mots dans les séries américaines – Sockett, 2011a), des études acquisitionnelles (l'assimilation de ces mêmes agglomérats par des étudiant·e·s plus et moins consommateur·rice·s de séries) – (Kusyk & Sockett, 2012 ; Sockett & Kusyk, 2013), des investigations de stratégies auxquelles ont recours les étudiant·e·s dans leurs pratiques de l'AIAL (Sockett, 2012a ; DT09-2012), des liens possibles entre pratiques de l'AIAL et les accents adoptés (DT01-2019 ; thèse de Kossi Seto Yibokou en cours), les pratiques de l'AIAL chez les adolescents de collège (thèse de Laurent Perrot en cours), l'accès à une L2 par l'utilisation du smartphone (mémoires de Master d'Alena Gurinova, 2015 ; Morgane Geyer, 2018 et Anthony Dortumor, 2018) ou les pratiques dans différentes aires géographiques ou relatives à l'apprentissage de langues autres que l'anglais (mémoires de Rania Ayoub, 2012 ou Mónica Fierro-Porto, 2014). L'ensemble de ces éléments commencent à fournir une représentation multidimensionnelle de ce qu'est l'AIAL dans le contexte français.

a. Définitions

On pourrait définir l'AIAL comme une panoplie complexe d'activités sur internet⁸¹ (Sockett, 2014), permettant à des individus non-anglophones de développer leurs compétences dans cette langue. En étudiant ces phénomènes, nous cherchons à identifier et à décrire l'appropriation du langage et de l'apprenant·e de langue lorsqu'il/elle s'engage dans ces activités en anglais.

Une spécificité de l'AIAL, par rapport aux autres apprentissages de langues en dehors de la classe, comme l'OCLL (Benson, 2001 ; Pitkänen *et al.*, 2011), est qu'il se concentre spécifiquement sur des activités en ligne et cherche à identifier l'appropriation du langage par le biais de ces activités numériques plus particulièrement (DT02-2017). L'autre spécificité, c'est qu'il s'agit d'activités de loisir ou d'activités poursuivies pour des besoins autres que l'apprentissage de la langue (par exemple pour s'informer, ou approfondir un apprentissage sur un autre sujet). Ainsi, le réseautage social, le téléchargement ou le streaming de séries télévisées ou de films, l'échange de courriels, la rédaction ou lecture de blogs, la conversation via Skype ou autre VOIP (voice over Internet

⁸¹ "a complex range of internet-based activities"

protocol), la participation à des forums, l'écoute de musique à la demande et la navigation sur Internet en anglais constituent les principaux objets des études que j'ai réalisé avec G. Sockett, L. Perrot ou K. S. Yibokou, (DT11-2010, DT09-2012 DT08-2013, DT07-2014, DT06-2015, DT02-2017 et DT01-2018), en laissant de côté (par exemple) la participation aux tandems ou aux cafés linguistiques « en réelle », les séjours en immersion ou autres visites de lieux où l'on parle la langue cible, les sorties au cinéma ou des échanges par téléphone « classiques ». L'une des difficultés rencontrées qui justifie pleinement la conceptualisation de ces travaux dans une approche de système complexe et dynamique est l'impossibilité d'effectivement isoler des variables, de surcroît lorsqu'elles s'appuient sur le vécu rapporté des participant·e·s. La distinction entre les influences d'activités différentes est impossible à établir et chaque apprenant·e pratique en générale plus d'une activité en L2. Plusieurs études (DT11-2010, DT09-2012, DT07-2014, DT06-2015 et DT02-2017) démontrent en effet la grande diversité des pratiques et des ressources chez les individus. Ainsi les hypothèses opérantes que j'avance restent ouvertes par rapport à la part des observables qui peut être attribuée à telle ou telle origine. Cela est aussi le propre des terrains de recherche en didactique des langues (Condamines & Narcy-Combes, 2015), ainsi que du terrain mouvant sur lequel s'exerce l'AL2020.

Ceci étant, j'ai pu établir dans la section précédente plusieurs points communs entre l'OCLL et l'AIAL : leur déroulement en dehors du contexte scolaire, leur appel à la notion d'informel, une grande diversité d'activités numériques et langagières en commun. J'ai aussi constaté quelques divergences entre les deux termes : l'OCLL concerne une panoplie d'activités plus large que l'AIAL, celui-ci se restreignant aux activités en ligne et surtout le fait que l'OCLL cible explicitement l'apprentissage, là où l'AIAL compte sur des acquisitions fortuites.

D'autres chercheurs ont adopté d'autres terminologies pour explorer des phénomènes proches de ceux que nous avons examinés. Lai & Gu étudient "*out-of-class language learning with technology*"⁸² (2011, p. 317) et Lee (2017) introduit le terme "*informal digital learning of English*"⁸³ ou *IDLE*⁸⁴, l'acronyme étant particulièrement évocateur pour le sujet. Cole (Cole, 2015 ; Cole & Vanderplank, 2016) compare des apprenants ayant appris en cours (*classroom-trained learners – CTL*) avec des

⁸² « apprentissages extra-muros avec des technologies »

⁸³ « l'apprentissage informel et numérique de l'anglais »

⁸⁴ littéralement « inactif, oisif ou fainéant » en anglais

apprenants qu'il considère comme étant totalement autonomes, ayant appris par eux-mêmes (*fully autonomous self-instructed learners – FASIL*). Si toutes ces notions sont proches, chacune implique des apprenants ou utilisateurs d'une L2 dans des contextes différents et, par là même, situés. Ainsi, les études sur l'AIAL ont particulièrement influencé ma réflexion sur l'AL2020 en adoptant le même terrain contextuel.

b. Pratiques

Nous avons voulu dans un premier temps appréhender les grandes lignes de l'AIAL par le biais d'une enquête auprès de 250 étudiants qui fréquentaient le Centre de ressources et d'apprentissages en langues (CRAL) à l'Université de Strasbourg en 2009 (DT11-2010). Répliquée en 2012 (DT06-2015) auprès d'une population équivalente en nombre et en orientation disciplinaire (arts, lettres, langues et sciences humaines et sociales), des comparaisons entre les deux études et le traitement des données précédemment inexploitées permettent ici d'approfondir ma compréhension des pratiques liées à l'AIAL et ainsi de compléter mon approche descriptive de l'AL2020 sur ce terrain de l'informel.

La première conclusion à tirer de ces études concerne certainement l'ubiquité de l'AIAL chez les étudiants Lansad. Sur les 450 réponses récoltées en tout (2009 et 2012), 97 % des répondant·e·s déclarent pratiquer, au moins de temps en temps, des activités relevant de notre définition de l'AIAL. 60 % d'entre elles·eux font ce genre d'activités au moins une fois par semaine et, pour 54 %, c'est l'écoute de l'anglais en ligne qui en fait l'objet. Une autre enquête encore plus vaste (n=953) réalisée par Meryl Kusyik (2017)⁸⁵ auprès d'étudiant·e·s en IUT, dans d'autres composantes de l'Université de Strasbourg, et à l'Université de Karlsruhe prêle une amplitude encore plus importante à ces activités.

Ces enquêtes font ressortir trois aspects fondamentaux de l'AIAL. En premier, elles indiquent que ces étudiant·e·s disent entendre régulièrement de l'anglais oral, essentiellement en écoutant de la musique ou en regardant des films et séries américaines. Cet « *input* » oral massif, facteur nécessaire (bien qu'insuffisant) à l'apprentissage de la langue (Ellis, 2002 ; Hilton, 2005 ; Krashen & Terrell, 1983) semble donc bien présent dans les activités courantes et « hors enseignements » de

⁸⁵ Thèse de Meryl Kusyik sous cotutelle Université de Strasbourg / Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

ce public. La langue à laquelle il-elle-s ont ainsi accès est une langue orale authentique, souvent d'anglophones ou de *near natives*⁸⁶ où figurent beaucoup de dialogues (DT06-2015 et DT11-2010). Le deuxième renseignement concerne le statut de l'écrit, où nous constatons que ces étudiant-e-s ne sont pas seulement des consommateur-ric-e-s et lecteurs-ric-e-s de contenus écrits en ligne (par exemple sur des sites informatifs), mais qu'il-elle-s ont également une posture rédactionnelle, en interaction avec d'autres utilisateur-ric-e-s de la langue (notamment sur les réseaux sociaux, mais aussi par le biais de tchats, forums, blogs, ou e-mail). Le troisième phénomène à remarquer est la quasi-absence de pratique de l'expression ou de l'interaction orale en ligne, malgré la qualité des différentes interfaces disponibles.

Une méthodologie de nature plus émiq-ue, sous forme d'analyse des journaux de bord des activités quotidiennes d'AIAL de six apprenantes sur une période de huit semaines (DT09-2012), permet de mieux quantifier l'activité en ligne en anglais de ces étudiant-e-s (la moyenne étant de 5 heures par semaines), mais aussi de constater de véritables extrêmes (une personne documentait plus de 32 heures de ce type d'activités par semaine⁸⁷). Cette étude permet également de mieux qualifier les types d'activités entreprises et leur intérêt pour celles et ceux qui les pratiquent. Parmi les précisions apportées se trouvent des données concernant le temps précis passé sur différentes activités, leur fréquence et la manière dont elles ont pu évoluer sur la période (8 semaines) concernée. D'après leurs déclarations, ces étudiantes entreprennent les activités décrites aussi bien pour des besoins pragmatiques (par exemple consulter un tutoriel en ligne, préparer un voyage ou traduire des documents) que pour leur plaisir et divertissement (séries télé et musique sur demande).

L'exemple reproduit ici (Tableau 6), qui résume l'activité de l'une des participantes, indique le type d'informations qui ont pu être recueillies :

⁸⁶ Locuteurs ayant une langue proche de celle d'un locuteur natif.

⁸⁷ Ces résultats ont été écartés de la moyenne pour des questions de vraisemblance, mais méritent d'être mentionnés, car c'est dans les exemples réels, bien que parfois marginaux, que résident des vérités qui apportent une compréhension globale du phénomène.

Temps passé à utiliser des ressources en anglais en ligne (sur 6 semaines)	37 heures
Nombre d'évènements différents	34
Périodes de la journée concernées	Soirées et weekends
Interaction écrite	16 utilisations de Facebook pour échanger avec des amis rencontrés en vacances
Vidéo	8 séances (de 45 à 120 minutes) de visionnage de séries télé
Écoute	3 utilisations de Deezer et lacoccinelle.net
Lecture	6 utilisations de ressources liées à ses études
Apprentissages	Indique de la lecture de paroles de chansons en vue de la compréhension du sens pendant l'écoute de musiques à la demande et des acquisitions incidentes de vocabulaire

Tableau 6 : Un exemple des activités d'AIAL d'une étudiante sur une période de 8 semaines (DT09-2012, p. 142).

D'autres exemples significatifs d'activités incluent l'utilisation fréquente de sites web liés à leurs domaines d'études (une étudiante en Design consulte des tutoriels de *Photoshop*, une étudiante de japonais lit des articles sur la littérature et la culture japonaises), des chats avec des amis étrangers en ligne (souvent entrepris conjointement à d'autres activités en ligne) et la consultation de sites d'informations et d'actualités.

L'entreprise d'une enquête répliquative en 2012 (DT06-2015) permet de constater quelques différences entre 2009 à 2012 (légère diminution du visionnement de films, nette croissance des séries, petite augmentation de la fréquentation des mondes virtuels) mais peu de changement quant aux tendances fortes : prédominance de l'écoute parmi les compétences langagières ; prédilection pour l'écoute de chansons en anglais (occupant souvent plusieurs heures par jour). Les évolutions constatées pourraient être liées à des évolutions techniques : les étudiant·e·s en SHS n'étant pas majoritairement des technophiles, l'accès toujours plus simple aux séries en VO (par les « *box* » des fournisseurs d'internet ou des abonnements de type *netflix*) pourrait peut-être expliquer la nette augmentation (42 personnes, soit près de 20 % de plus) de visionnement des séries.

En contraste avec leurs pratiques d'écoute qui sont nombreuses et chronophages, les étudiant·e·s lisent et écrivent relativement peu en anglais en ligne. Écrire sur les réseaux sociaux est l'activité d'expression écrite la plus courante, loin devant la rédaction de courriels ou de commentaires sur un forum ou même d'interactions sous forme de chat, mais moins d'un tiers d'entre elles-eux le fait plus d'une fois par mois. Il y a en revanche, dans les deux échantillons (de 2009 et 2012), une préférence pour l'interaction à l'écrit, plutôt que la lecture ou la rédaction pures, qui fait probablement intervenir plusieurs facteurs. D'une part, ce sont des modalités d'interaction de plus en plus courantes dans la vie quotidienne des étudiant·e·s dans leur langue maternelle (SMS, réseaux sociaux, chats, ...). D'autre part, les échanges sur ces supports sont courts, relativement codifiés et répétitifs. Les erreurs y sont courantes et ne sont pas sanctionnées. L'écrit permet le temps de réflexion nécessaire à la formulation de pensées en L2 lorsqu'on a un niveau proche de B1, contrairement à l'oral. Il permet ainsi de mieux gérer des questions de « face », que l'on peut vite perdre en dialogue oral avec un·e étranger·e (et qui explique peut-être la quasi-absence de pratiques d'expression ou de dialogue à l'oral par ces étudiant·e·s).

Ces faits, ainsi que d'autres évolutions de pratiques entre les deux études, pourraient aussi s'expliquer par les quelques différences dans l'échantillon, notamment la différence de niveaux, le public de 2012 ayant plus de représentants de niveaux inférieurs (A2 et B1) que celui de 2009. La préférence pour les séries aux dépens des films pourrait ainsi s'expliquer par les épisodes plus courts des séries, ainsi que d'autres éléments qui leur sont inhérents, comme la connaissance des personnages et des situations tout au long d'une saison, qui permettent une familiarité à terme plus adaptée aux apprenant·e·s de ces niveaux.

Plusieurs études ont continué à explorer les aspects de l'AIAL impliquant les séries américaines (Kusyk & Sockett, 2012 ; Sockett, 2011a, 2011b ; Sockett & Kusyk, 2013, 2015), sur lesquelles je reviens dans la section qui leur est consacrée ci-dessous (II.C.2.b.i.). L'amplitude du phénomène de l'écoute de musique en anglais ayant aussi été identifiée, les activités autour des chansons en anglais font l'objet d'un regard particulier (voir section II.C.2.d., pp.130 sqq). En effet, cette activité représente de loin l'activité la plus populaire dans toutes les enquêtes, avec moins de 10% des personnes interrogées écoutant moins d'une heure de musique en anglais par semaine, toutes les autres en écoutant davantage, jusqu'à plusieurs heures par jour.

L'ubiquité de la pratique de l'AIAL et cet aperçu de ses principales caractéristiques provoquent des interrogations quant à l'utilité, voire l'efficacité de ces activités pour l'acquisition langagière, interrogations dont différent·e·s chercheur·e·s se sont saisi·e·s au courant des 10 dernières années. Ainsi, dans les sections qui suivent, je prête plus particulièrement attention aux études qui permettent de conclure à des acquisitions réelles, langagières et autres, à partir des activités informelles en ligne.

c. Acquisitions

Une demi-douzaine de travaux récents me paraît particulièrement significative dans ce domaine. En travaillant essentiellement sur des données autour du visionnement de séries américaines, Meryl Kusyk et Geoff Sockett (Kusyk & Sockett, 2012 ; Sockett, 2012b) ont constaté des résultats sur l'acquisition du vocabulaire. Dans un contexte totalement différent (le Brésil), Jason Cole & Robert Vanderplank (2016) ont pu démontrer des performances très significatives en L2 sur plusieurs paramètres grammaticaux et lexicaux, grâce aux pratiques de type AIAL, permettant à certains apprenants d'atteindre des compétences proches des locuteur·rice·s natif·ve·s. Parmi mes propres travaux, l'un d'entre eux détecte des apprentissages en termes de stratégies et de techniques d'apprentissage (DT09-2012), un autre met à jour l'importance de la musique et ses apports spécifiques (DT07-2014) et un dernier aborde l'influence que les activités d'AIAL peut avoir sur l'accent (DT01-2019).

i. Le lexique à partir de séries américaines

Pour tester l'intégration d'éléments lexicaux entendus dans des séries américaines, Geoff Sockett (Sockett, 2011a) a d'abord analysé la fréquence d'agglomérats de 4 mots dans un corpus de 500 000 mots (désigné *corpus HHOLD*), constitué à partir d'une saison de cinq séries populaires chez les étudiant·e·s (*House, How I Met Your Mother, One Tree Hill, Lost* et *Desperate Housewives*) qu'il·elle·s avaient citées dans notre enquête de 2009 (DT11-2010). Une quarantaine d'agglomérats paraissent plus de vingt fois, avec en tête l'expression « *what are you doing?* », avec 158 itérations, suivie de loin par « *I want you to* » (65) and « *you want me to* » (63) et terminant par « *do you have a* » et « *I need to know* » à 20 reprises chacune (Sockett, 2014).

Dans l'objectif d'interroger de possibles acquisitions (*uptake*), Kusyk & Sockett (2012) ont développé un test qui a été déployé auprès de 45 étudiants en IUT (Institut universitaire de

technologie). Ce test comporte l'enregistrement, par un locuteur américain, de 42 phrases intégrant les 42 agglomérats les plus fréquents du corpus HHOLD. Ces enregistrements ont été entendus (une seule fois) par les participant·e·s de l'étude, qui disposaient de 30 secondes après chaque phrase pour indiquer sur une échelle de connaissance de vocabulaire (*vocabulary knowledge scale*) s'il·elle·s avaient déjà entendu une phrase ou structure semblable et s'il·elle·s pensaient savoir ce qu'elle voulait dire. Si oui, il·elle·s devaient proposer une traduction. Les traductions erronées ont été considérées comme preuve que son auteur·e ne connaissait pas l'agglomérat en question. Les résultats indiquent une différence statistiquement significative entre la reconnaissance et l'exactitude de traduction des phrases par les étudiant·e·s qui regardent régulièrement des séries en anglais et celles·ceux qui n'en regardent que de façon sporadique.

Pour aller plus loin, Sockett (2012b) a interrogé 96 étudiant·e·s pour connaître la fréquence de leur visionnement de séries en anglais, déterminer les titres les plus regardés et le type de sous-titrage utilisé. Il a ensuite sollicité, parmi elles·eux, des volontaires pour écrire de courtes « *fan fictions*⁸⁸ », afin de constater la présence ou non d'agglomérats relevés lors de l'étude de 2011. En comparant la fréquence de ces agglomérats dans les productions écrites par des *fans* réguliers (ceux qui ont l'habitude de regarder leur série préférée en anglais) et ceux rédigés par les *fans* sporadiques (ceux qui regardent le plus souvent leur série en version française), Sockett découvre que le nombre d'agglomérats reconnus des *fans* réguliers est très proche de celui du corpus HHOLD de référence, alors que celui des *fans* sporadiques y est bien inférieur. La différence entre les deux groupes est statistiquement significative (Sockett 2014). Ces études (Kusyk & Sockett 2012 ; Sockett 2014) semblent donc fournir des indices de l'intégration effective ou acquisition (*uptake*) d'éléments lexicaux en anglais à partir du visionnement de séries télévisées.

ii. D'autres acquisitions lexicales et grammaticales

D'autres chercheur·e·s ont constaté des acquis lexicaux à partir d'activités informelles en ligne. James Milton (2008) a étudié l'acquisition de vocabulaire à partir de tâches informelles en dehors de la classe, s'appuyant sur des bandes dessinées, des films et des chansons et il constate des gains

⁸⁸ « Histoires de fans » : il s'agit d'épisodes originaux proposés et rédigés par les fans d'une série. Des exemples se trouvent sur le site fanfiction.net/tv/.

considérables⁸⁹, mais doute de l'efficacité de l'exposition purement incidente et défend la nécessité de conscientiser la notion de forme⁹⁰ (p.227). Ju Seong Lee (2017) a évalué la « qualité » d'activités *IDLE (Informal Digital Learning of English)* et conclut également que celles qui sont accompagnées d'une conscientisation de la notion de forme sont plus efficaces que celles qui s'appuient uniquement sur la quantité d'*input*.

Cole & Vanderplank (2016) ont poursuivi une approche très différente pour tenter d'établir des preuves de ce qu'ils nomment des « apprentissages naturels » (à la suite de Krashen & Terrell, 1983) réalisés exclusivement ou quasi-exclusivement sur internet. Pour ce faire, ils ont identifié un échantillon de 84 étudiant·e·s, ayant un très bon niveau d'anglais. Ceux·elles-ci ont été identifié·e·s comme appartenant à l'un de deux groupes : le premier suivait des cours d'anglais dans une école de langues privée de bonne qualité depuis au moins 4 ans ; ces apprenant·e·s ont été désigné·e·s *CTL (classroom-trained learners*⁹¹). Le deuxième groupe, désigné *FASIL (fully autonomous self-instructed learners*⁹²), comportait des personnes qui n'avaient jamais suivi plus d'un an (cumulé) de formation à la langue anglaise, n'avait jamais résidé à l'étranger, ni habité avec un anglophone. L'ensemble des deux cohortes a été soumis à six tests de langue différents qui visaient à établir des points de comparaison concernant la maîtrise de toute une série d'éléments lexicaux et grammaticaux. Les éléments testés pouvaient concerner des points subtils, qui posent souvent difficulté aux lusophones, comme l'utilisation de "*there is*". Tous les items avaient été pré-testés auprès de locuteur·rice·s natif·ve·s, afin d'en établir leur validité. Les résultats pour tous ces tests montrent une différence très significative entre les deux groupes, avec des résultats nettement supérieurs du côté des *FASIL*. L'étude montre également que les phénomènes de fossilisation sont plus marqués chez les *CTL*.

iii. Effets sur la prononciation

Au vu des travaux cités ci-dessus concernant les effets acquisitionnels de l'AIAL sur le vocabulaire et la grammaire, nous avons voulu faire suite à un certain nombre d'observations d'enseignant·e·s (DT08-2013) concernant l'évolution de la prononciation des étudiant·e·s au cours des deux

⁸⁹ "sizeable gains" (p.227)

⁹⁰ "focus on form" (p.227)

⁹¹ Apprenants formés en (salle de) cours

⁹² Apprenants autodidactes, totalement autonomes

dernières décennies. La théorie de la convergence (imitation) phonétique (Markham, 1997 ; Nguyen & Delvaux, 2015 ; Rizzolatti & Buccino, 2005) et plusieurs études attestant d'un impact positif de la télévision sur l'accent (Mitterer & McQueen, 2009 ; Sanchez, Miller, & Rosenblum, 2010 ; Stuart-Smith, 2007 ; Stuart-Smith, Pryce, Timmins, & Gunter, 2013 ; Stuart-Smith, Smith, Rathcke, Li Santi, & Holmes, 2011) nous ont incité à explorer des liens possibles entre les accents adoptés en anglais par 10 étudiant·e·s français·es et leurs activités d'AIAL.

Ainsi, avec Kossi Seto Yibokou (DT01-2019), nous avons procédé aux analyses acoustiques (extraction des sons cibles, mesures de durée, de l'intensité, de la fréquence fondamentale et des formants) d'enregistrements réalisés auprès de cinq femmes et cinq hommes de langue maternelle française, issus du secteur Lansad à l'Université de Strasbourg. Les analyses ont été réalisées au niveau de six différences phonético-phonologiques significatives⁹³ (Brulard, Carr, Durand, & Navarro, 2015 ; Cruttenden, 2014 ; Wells, 2008) entre les accents qualifiés de « General American » (GA) et « Received Pronunciation » (RP) britannique.

Sur l'ensemble des analyses, les caractéristiques de la RP sont majoritaires (401 occurrences ou 53%), mais celles du GA (315 occurrences, soit 42%) s'en rapprochent, avec seulement 11% d'écart. Ce pourcentage reste non-négligeable et montre que la prononciation de ces locuteurs contient une part presque égale de caractéristiques des deux accents. Les productions « autres » représentent 34 occurrences (ou 5% du total). Les données par locuteur révèlent trois personnes chez qui les caractéristiques globales du GA sont dominantes (locuteurs 1, 2 et 6). Les sept autres utilisent plus d'éléments de l'accent RP.

Les participant·e·s ont des pratiques très diversifiées de l'AIAL, aussi bien en termes de quantité que de qualité. Tou·te·s regardent des séries télévisées en ligne, avec une dominance des séries américaines (67 vs 18), mais pour des durées et avec des modalités très variables. Pour ne prendre que le facteur « sous-titrage », nous trouvons autant de variations entre les quantités et types de sous-titrage (anglais ou français ou pas) que de participants. 9 étudiant·e·s sur les 10 évoquent le divertissement comme la raison principale de visionnage des séries et tou·te·s indiquent « l'histoire » comme étant ce qui les intéresse le plus dans les séries, mais ils mentionnent aussi

⁹³ Il s'agit de la rhoticité, du /t/ intervocalique, de la nasalisation vocalique, de l'accentuation de certains mots de deux syllabes, de l'accentuation et nombre de syllabes, de la prononciation des graphies <i> et <y> dans certains mots.

d'autres facteurs qui les attirent. Ces modalités et habitudes de visionnement se rapprochent de celles relevées par Kussyk (2017).

Les cinq participant·e·s qui ont l'impression de parler anglais avec l'accent américain pensent que cela proviendrait des séries. Aucun·e ne pense parler avec l'accent britannique et un·e seul·e dit avoir un accent français lorsqu'il·elle parle anglais. Sur l'ensemble des enseignant·e·s d'anglais qu'il·elle·s ont eu pendant leurs parcours scolaires, il·elle·s mentionnent 5 américain·e·s, 13 britanniques, 1 australien et 54 français·es, parmi lesquel·le·s l'accent britannique serait fortement représenté. Aucun·e locuteur·rice n'a vécu dans un pays anglophone et seuls des séjours courts (de quelques jours à deux semaines) y auraient été réalisés. Bien évidemment, il s'agit d'informations déclaratives que nous ne pouvons pas vérifier.

Les résultats des analyses acoustiques présentent deux aspects fondamentaux : une homogénéité dans les réalisations de certain·e·s participant·e·s et une variabilité considérable. L'homogénéité ne concerne que chaque phénomène pris en isolation. Aucun·e locuteur·rice n'a eu de réalisations homogènes de la RP ou du GA pour l'ensemble des éléments étudiés. Aussi, nous avons observé deux types de variabilité : inter-individuelle et intra-individuelle. Tou·te·s nos locuteur·rice·s ont mélangé, à un moment ou à un autre, des caractéristiques des deux normes. Pour les résultats d'ensemble, la variabilité est inter-individuelle (différence de prononciation entre les individus du groupe), certain·e·s utilisant, pour un même son, une prononciation RP, d'autres une prononciation GA et d'autres une autre prononciation encore. La variabilité intra-individuelle se produit lorsque, chez un·e locuteur·rice donné·e, un mot est prononcé parfois en RP et d'autres fois en GA ou bien lorsque les deux normes sont employées au sein d'un même mot.

Le croisement des données du questionnaire avec les analyses acoustiques permet d'inférer certaines influences des pratiques de l'AIAL sur la prononciation. D'une part, nous constatons que la plupart des influences formelles (les cours, les enseignant·e·s) sont britanniques. D'autre part, les locuteur·rice·s étudié·e·s déclarent ne pas communiquer avec des natif·ve·s américain·e·s (pas ou peu de séjours aux États-Unis, dont aucun de durée supérieure à un mois, pas d'ami·e·s ou de famille anglophones avec qui il·elle·s échangent régulièrement). De plus, il·elle·s disent écouter très peu de musique en anglais. Tous ces facteurs nous interpellent sur la provenance de ce qui s'identifie clairement comme des caractéristiques phonétiques de l'anglais américain dans leur

prononciation. Reste, effectivement, les multiples heures qu'il-elle-s déclarent passer chaque semaine à regarder des vidéos, films et séries où il-elle-s entendent une majorité de personnages ayant des accents du GA ou proches du GA. En effet, selon nos résultats, les séries américaines représentent une activité majoritaire dans les pratiques de ces locuteur-riche-s, en leur fournissant une exposition à une grande quantité d'anglais authentique. Ainsi, cette étude pourrait s'inscrire dans la lignée des travaux de Stuart-Smith et collègues (2007, 2011, 2013, 2014), concernant l'impact des médias sur la prononciation. Les réponses au questionnaire indiquent également qu'une imitation inconsciente s'opère par le biais de ces activités.

Dans notre échantillon, nous observons davantage de variabilités que d'homogénéité : une sorte de « *mid-atlantic English* » (Modiano, 1996). Alors que l'homogénéité observée serait un signe évident d'ancrage d'éléments phonétiques et phonologiques d'un accent bien défini, nous associons la variabilité (inter et intra) à la complexité et au dynamisme du système d'acquisition dans lequel plusieurs facteurs interviennent et interagissent. Cette variabilité démontre que chacun·e de ces apprenant·e-s est à un stade différent d'une trajectoire personnelle d'acquisition de la langue anglaise, créant une interlangue idiosyncratique, tout en étant sujet·te à certaines influences pouvant introduire un degré de prévisibilité. Les analyses acoustiques (segmentales et suprasegmentales) indiquent une présence importante de phénomènes phonétiques et phonologiques de l'accent GA. Nous n'affirmons en aucun cas que ces étudiant·e-s parlent avec un accent américain, mais nous constatons des phénomènes indiquant que leur accent « tend vers » le GA en adoptant certains marqueurs caractéristiques de cet accent. Ainsi, ce que ressentent intuitivement de nombreux·ses enseignant·e-s, à savoir que les étudiant·e-s adoptent de plus en plus la prononciation américaine aux dépens de la prononciation britannique (DT08-2013), semble être appuyé par les résultats de cette étude. Comme l'indique Ulrikke Rindal (2010) :

*It is difficult to avoid the impression that learners' pronunciation is influenced by spoken media, seeing as there is limited access to AmE elsewhere. More research is needed to investigate this suggested link between spoken media and L2 pronunciation*⁹⁴ (p. 256).

⁹⁴ « On peut difficilement éviter l'impression que la prononciation des apprenants est influencée par les médias parlés, étant donné que l'accès à l'anglais américain est limité ailleurs. D'autres recherches sont nécessaires pour étudier ce lien suggéré entre les médias parlés et la prononciation de la L2. »

Ces quelques études décrites dans cette section, ciblant l'acquisition d'éléments lexicaux, grammaticaux et accentuels, nous permettent de soutenir que des pratiques relevant de l'AIAL ont un impact certain sur les compétences langagières. Ces approches peuvent être complétées par des travaux plus qualitatifs permettant d'avoir un aperçu de la particularité des pratiques d'apprenant·e·s individuel·le·s et de la richesse des stratégies, attitudes et ressources déployées par une personne pour développer sa compétence langagière.

iv. Stratégies et utilisation des ressources

Plusieurs études nous fournissent des indices sur différentes manières dont les utilisateur·rice·s de l'AIAL traitent le contenu langagier auquel il·elle·s sont exposé·e·s, que ce soit avant tout en tant que « stimulation sensorielle supplémentaire⁹⁵ » (Wright, Sabin, Zhang, Marrone, & Fitzgerald, 2010) ou en tant que stratégies identifiées comme efficaces pour les apprenants de langue par des auteurs tels qu'O'Malley & Chamot (1990) ou Oxford (1990). L'AIAL implique de nombreuses ressources variées utilisées de manière diversifiée et créative : certain·e·s utilisateur·rice·s combinent l'écoute de chansons et la consultation des paroles en ligne pour améliorer leur compréhension ; certain·e·s s'engagent dans des forums où il·elle·s reçoivent un feedback informel leur permettant d'échafauder leur communication écrite ; beaucoup participent à des réseaux sociaux en anglais où il·elle·s réutilisent des mots transparents de leur langue maternelle avec les mots les plus communs en anglais (les mots « fonctionnels » : cf. Ellis, 2008) dans un contexte à risque limité. Ces phénomènes pourraient bien être plus fréquents, immédiats et contextuellement pertinents que des informations similaires obtenues en classe ou dans un autre contexte d'apprentissage formel (DT09-2012).

Cinq des six apprenantes suivies dans l'étude des journaux de bord de 2012 (DT09-2012) indiquent leur intérêt pour les séries télévisées. Elles les trouvent particulièrement utiles pour progresser en compréhension orale et expliquent un processus par lequel elles commencent à regarder une série en français, puis, face à la difficulté à accéder aux dernières saisons et épisodes, commencent à regarder en anglais avec des sous-titres en français, puis, lorsque c'est possible, adoptent des sous-titres en anglais, avant de passer enfin à un visionnement sans sous-titres du tout. Toutes expriment la difficulté par la suite à revenir à une version où les voix sont doublées, la trouvant

⁹⁵ *additional sensory stimulation*

artificielle et regrettant la voix réelle des acteurs. Ces apprenantes se saisissent aussi des affordances techniques de l'accès aux séries en ligne, se permettant, par exemple, de visionner le même épisode plusieurs fois, de faire des arrêts ou retours en arrière pour reprendre des morceaux difficiles à comprendre, faisant largement usage de stratégies auxquelles nous reviendrons ci-dessous dans la section sur la musique (II.C.2.d.). Sockett (2011b), dans son analyse des déclarations d'interactions sur Facebook, répertorie 4 autres stratégies cognitives utilisées expressément par des apprenant·e·s communiquant sur ce réseau social : évaluer, classer, attribuer un statut et transformer une représentation. Ce sont des stratégies « classiques » pour tout utilisateur de Facebook, soutenant l'argument que l'AIAL permet aux apprenant·e·s de devenir des utilisateur·rice·s « normaux·ales » de la langue et non pas des citoyen·ne·s de statut inférieur, cantonné·e·s à des utilisations « d'apprentissage », qualifiées de moindre importance.

Une autre étude de Sockett (2012a) permet d'entrevoir un effet de l'AIAL sur encore un autre paramètre du développement d'une L2 : l'image de soi. En effet, l'auteur a décelé le développement d'une identité spécifique chez certain·e·s étudiant·e·s lorsqu'il·elle·s s'investissent dans l'AIAL, notamment par le biais de forums et de réseaux sociaux. À partir de l'analyse du blog d'apprentissage tenu par une étudiante, il décrit l'exemple de ce *fan* d'une chanteuse de musique folk irlandaise. Au début du blog, l'étudiante présente un forum consacré à cette chanteuse qu'elle commence à visiter. Après plusieurs semaines d'observation⁹⁶, elle devient peu à peu une contributrice, d'abord ponctuelle, puis régulière, et ensuite modératrice d'un fil de discussion spécifique. À la fin de son expérience, elle décrit comment elle est devenue tellement amie avec certain·e·s participant·e·s qu'il·elle·s ont quitté le forum afin de poursuivre des conversations privées sur MSN, le tout, bien évidemment, en anglais. Nous interprétons ce vécu à la lumière des écrits de Zoltán Dörnyei et Ema Ushioda (2009) à propos de « l'image désirée de soi en L2 » (*desired L2 self-image*). En effet, il semblerait que cette étude de cas (ainsi que d'autres présentées dans cet article) soutienne l'idée que l'apprenant·e se motive dans son apprentissage en adossant une nouvelle image de soi en L2, presque une manière de devenir quelqu'un d'autre.

⁹⁶ Jean Lave et Étienne Wenger (1991) parlent d'une phase latente de « participation périphérique légitime » (*legitimate peripheral participation*) avant d'intégrer de manière plus poussée une « communauté de pratique ».

Ces résultats peuvent être mis en perspective en comparaison (ou complément) des travaux de Cole (Cole, 2015 ; Cole & Vanderplank, 2016) où les données concernant les comportements, les représentations et les attitudes des participants ont montré que les facteurs « motivation » et « désir de communiquer » sont plus marqués chez les *FASIL* que chez les *CTL* (voir pp. 123 sqq. ci-dessus).

Dans cette partie, j'ai passé en revue différentes études qui permettent de conclure à un impact positif de l'AIAL sur les compétences langagières, lexicales, grammaticales et accentuelles. J'ai également pu inférer, à travers quelques études de cas dans des blogs ou journaux d'apprentissage, des effets de l'AIAL sur les stratégies ou techniques d'apprentissage et même, éventuellement, sur l'image de soi chez certain·e·s apprenant·e·s. Dans les deux cas, ces évolutions se révèlent non pas d'une manière prévisible et déterminée, selon un programme ou une progression établis, mais d'une manière émergente et largement imprévisible.

d. La place de la musique

Parmi les activités d'AIAL auxquelles les étudiant·e·s s'adonnent le plus, écouter des chansons arrive en toute première place. Écouter de la musique est certainement un passe-temps des jeunes de toute époque, toute culture et toute discipline. Déjà utilisées dans une perspective d'appropriation langagière à l'époque des disques vinyle, voire même avant, les nouvelles technologies, qui permettent facilement d'emporter et d'écouter de la musique partout, introduisent de nouvelles affordances en termes d'accès et de manipulation des chansons et de leurs paroles. Si, à une époque, l'auditeur·rice ne pouvait qu'entendre ce qui passait à la radio ou acheter des disques (en nombre limité par son budget), aujourd'hui il-elle peut activement choisir, faire jouer et rejouer les morceaux qu'il-elle veut quasiment sans limite. De surcroît, celui ou celle qui s'intéresse au contenu verbal d'une chanson peut maintenant trouver en ligne différentes ressources pour y accéder. Comment les étudiant·e·s utilisent-il-elle·s ces ressources et est-ce que les heures passées à écouter des chansons en anglais peuvent effectivement les aider à s'approprier la langue, à l'instar des séries télévisées ? Voici quelques-unes des questions que j'ai abordées avec Geoff Sockett dans une étude spécifiquement dédiée à cette activité (DT07-2013).

Le lien entre musique et langage a fait l'objet de toutes sortes d'études, prises de nombreuses perspectives différentes, par exemple la similitude entre les processus perceptifs et cognitifs

impliqués dans leur compréhension, les similitudes syntaxiques, leurs effets sur la plasticité cérébrale ou le rôle des émotions pour les apprendre et les pratiquer (Arbib, 2013 ; Miras, 2013). Lowe (1998) documente plus de 22 sources pour retracer des similitudes entre l'apprentissage d'une langue étrangère et un apprentissage musical :

... certain commonalities exist between the processing, structure, and properties of language and music [...] ⁹⁷. Moreover, since auditory training is fundamental in second-language learning [...] and that music, like language, is initially acquired through the aural sense [...], researchers in second-language education [...] suggest that the incorporation of music into the second-language is a viable teaching strategy and should be considered ⁹⁸(p. 34).

Cette citation rappelle l'importance de l'écoute dans l'appropriation des langues étrangères et suggère que les similitudes entre la musique et le langage pourraient fournir des raisons suffisantes pour utiliser la musique dans l'enseignement des langues. Cela rendrait la dominance des activités d'écoute en AIAL d'autant plus pertinente, en dépit des différences significatives qui se trouvent entre une chanson et la parole ordinaire, par exemple des déformations de la syntaxe et de la prononciation, le choix d'un lexique particulier ou l'interférence d'informations spécifiquement musicales : la mélodie, le rythme, l'instrumentation, la qualité des voix, etc.

Certain·e·s chercheur·e·s suggèrent que la musique peut aider non seulement pour la compréhension orale, comme indiqué ci-dessus, mais également pour la prononciation ou l'acquisition du vocabulaire. Milovanov *et al.* (2010) trouvent une meilleure prononciation de l'anglais chez de jeunes finlandais·es avec une bonne aptitude musicale que chez leurs pairs ayant peu d'affinités pour la musique. Boulton (1999) a étudié la connaissance de différents champs lexicaux associés à la musique chez un échantillon d'étudiant·e·s et voit des liens entre les activités informelles d'écoute et le développement de leur vocabulaire. Li & Brand (2009) ont comparé des groupes d'étudiant·e·s dans des cours d'anglais où on utilisait explicitement des chansons en anglais pour l'apprentissage et ont observé des scores supérieurs dans des posttests de

⁹⁷ Toutes les ellipses dans cette citation concernent les références de Lowe, qui sont trop nombreuses (22 en tout) pour être reprises ici.

⁹⁸ « Certains élément communs existent entre le traitement, la structure et les propriété du langage et de la musique [...]. De surcroît, puisqu'un entraînement auditif est essentiel pour l'apprentissage d'une seconde langue [...] et que la musique, comme le langage, est tout d'abord acquis par le sens auditif [...], des chercheurs en acquisition des langues secondes [...] suggèrent que l'intégration de la musique dans la langue à apprendre est une stratégie d'enseignement viable et mérite d'être prise en compte ».

performance langagière (vocabulaire et usage) chez le groupe le plus exposé à la musique. Ces résultats correspondent à une perception dominante chez les étudiant·e·s que l'écoute de musique en anglais participe à leur appropriation de cette langue⁹⁹.

Si ces études sont encourageantes quant aux bienfaits de l'exposition à la musique en anglais, d'autres chercheur·e·s nous indiquent comment les évolutions technologiques peuvent influencer la manière dont les apprenant·e·s appréhendent et manient les enregistrements et donc la manière dont ces évolutions peuvent favoriser des apprentissages. Guichon (2011b) considère que des commandes, tels que les touches de pause et de retour en arrière, sont de véritables aides à la compréhension orale et nous avons vu ci-dessus que cela semble confirmé par des utilisateur·rice·s dans le contexte de visionnement de vidéos. Roussel *et al.* (2008) ont filmé les interactions informatiques d'étudiant·e·s lors d'une activité de compréhension orale et analysé leur utilisation des commandes. Il·elle·s ont discerné quatre stratégies dominantes : les étudiant·e·s les plus compétent·e·s (d'après les posttests) utilisaient des stratégies d'écoute globale dans un premier temps, puis mettaient en place des arrêts et retours en arrière lors des deuxièmes et troisièmes écoutes, afin de vérifier les sons (ce qui était entendu) et le sens (ce qui était compris). Les auteur·e·s considèrent que le simple fait d'ainsi contrôler l'*input* a eu un effet sur la compréhension. Il semblerait donc que ce type d'affordance dans la pratique de l'AIAL (que ce soit pour la musique, pour la parole enregistrée ou pour la vidéo) aurait un effet facilitant au niveau de la compréhension. Parmi les 207 étudiant·e·s que nous avons interrogés à ce sujet (DT07-2014), 43% indiquent utiliser parfois ou souvent des commandes de type « mettre en pause » en écoutant de la musique en anglais.

Différents chercheurs (Guichon, 2011b ; Hamon, 2007) abordent aussi l'importance de la disponibilité des transcriptions des paroles comme un phénomène important pour la compréhension en L2. Chanquoy, Tricot & Sweller (2007) expliquent comment la charge cognitive peut être allégée par « l'effet de modalité » pour faciliter la compréhension en L2 : l'utilisation d'aides textuelles permettrait un traitement supérieur des informations, car deux canaux

⁹⁹ Dans les blogs analysés pour DT03-2016, l'exemple de Jatupon est parlant : "*Accordingly, listening to the musics in English is one of the best ways to ameliorate our listening and speaking skills*" (citation non-modifiée : « Par conséquent, écouter les musiques en anglais est l'un des meilleurs moyens d'améliorer nos capacités d'écoute et d'expression orales »).

complémentaires de perception (l'auditif et le visuel) interviendraient en parallèle. Cela augmenterait la mémoire à court terme, dans la mesure où toutes les informations ne seraient pas traitées de la même manière et au même « endroit ». Cet effet ne serait valable que pour des apprenants dans les niveaux « intermédiaires », « l'effet de redondance » étant plutôt préjudiciable aux experts (Sweller et al., 2011). Dans l'échantillon de 207 personnes cité ci-dessus (DT07-2014), 46 % des répondants disent consulter des sites de paroles de chansons.

La musique anglophone fait partie du paysage musical en France depuis longtemps. En revanche, en comprendre les paroles est difficile, même pour des locuteur·rice·s natif·ve·s. Lorsqu'on intègre le fait que 95% des participant·e·s à notre étude ont un niveau d'anglais inférieur au B2, que 80% ont déclaré s'intéresser au sens des chansons, mais n'estiment comprendre qu'autour de la moitié de ce qu'il·elle·s écoutent (DT07-2014), on s'aperçoit des réels efforts fournis pour accéder au sens. L'avènement du Web 2.0 a vu l'arrivée de transcriptions non-officielles de quasi toutes les chansons, souvent avec des traductions informelles dans plusieurs langues. Les technologies et équipements récents permettent aussi éventuellement d'entendre ces paroles plus clairement que par le passé. Ils ont également rendu possible la mobilité avec de très grandes quantités de contenus enregistrés et les possibilités d'arrêts et de répétitions précis décrites précédemment.

Le type de stratégie repéré dans les recherches est également décrit chez les six étudiantes dont nous avons analysé les blogs (DT09-2012). Elles font état de choix de chansons en anglais basés sur leurs goûts (parfois éclectiques), suivis d'une première phase d'écoute pour en saisir le sens général, pouvant rester proche de l'impression. Ensuite, ces apprenantes consultent (parfois) un site de paroles et réécoutent la chanson en lisant les paroles. Il semblerait que la grande transparence lexicale (nombre de mots apparentés ou de racines communes) entre l'anglais et le français, ainsi que la nature souvent répétitive des chansons, permettent aux apprenant·e·s, même de niveau relativement élémentaire, d'accéder au sens.

En somme, si l'on compare avec les générations antérieures, les auditeur·rice·s d'aujourd'hui peuvent jouer un rôle beaucoup plus important que par le passé pour choisir la musique qu'il·elle·s écoutent, contrôler la manière de l'entendre et disposer de ressources pour en comprendre les paroles. Nous postulons de ce fait que la combinaison de ces trois éléments : choix, contrôle et ressources supplémentaires, peut favoriser un engagement plus actif envers la musique, y compris

pour son contenu langagier. L'analyse des journaux de bord (DT09-2012) ayant révélé de nombreuses occurrences d'écoute de chansons accompagnées de l'utilisation simultanée de sites de paroles nous a encouragé à explorer davantage cet aspect de l'AIAL.

La très grande majorité des étudiant·e·s aujourd'hui est en contact avec une quantité importante de paroles de musique en anglais. En extrapolant des chiffres ressortant de nos différentes études (DT11-2010, DT09-2012, DT07-2014, DT06-2015), nous estimons que l'étudiant·e moyen·ne entend plusieurs centaines d'heures (entre 300 et 700) de musique en anglais par an, alors que son exposition à l'anglais en classe de langue excède rarement 50 heures sur une même durée. Ceci étant, serait-il possible, en utilisant des méthodologies similaires à celles exposées pour les séries, d'inférer des acquisitions langagières à partir de ces pratiques ?

Une étude préparatoire avait récolté auprès de 122 apprenant·e·s¹⁰⁰ la liste des cinq chanteur·euse·s ou groupes musicaux qu'il·elle·s écoutaient le plus en anglais. Nous voulions identifier les artistes les plus populaires parmi ce public afin de déterminer s'il serait pertinent d'envisager un travail sur les lexiques de chansons, comme cela avait été fait pour les séries télévisées (Kusyk & Sockett 2012). 299 groupes et chanteur·euse·s différent·e·s ont été proposé·e·s, dont 199 qui n'ont été mentionné·e·s qu'une seule fois, appuyant ainsi le principe des systèmes complexes et dynamiques qui prévoit une multiplicité de trajectoires totalement idiosyncratiques dans ce type d'appropriation langagière. Seulement 5 artistes ont été cité·e·s par plus de dix personnes de l'échantillon.

Ces résultats semblaient écarter l'imitation de l'approche utilisée pour les séries, où les chercheur·e·s ont pu identifier un petit nombre de titres suivis par un grand nombre d'apprenant·e·s. Dans le cas de la musique, la diversité a été telle qu'il nous semblait problématique de demander aux apprenant·e·s d'identifier des paroles spécifiques. Malgré ces réticences, nous avons inclus un exercice de traduction de paroles des chansons les plus populaires des cinq artistes repéré·e·s (Coldplay, Rihanna, the Beatles, Muse et Adele) dans l'objectif de déterminer si des effets de cette écoute pouvait être décelés dans le répertoire lexical des étudiant·e·s.

¹⁰⁰ Il s'agit des mêmes types d'apprenant·e·s du même CRL, mais pas forcément les mêmes individus que pour l'enquête principale.

Nous avons ainsi sollicité les participant·e·s pour traduire quatre phrases ou segments de phrase sémantiquement cohérents, clairement prononcés et faisant partie du répertoire ciblé (les 5 artistes identifiés ci-dessus).

Les traductions ont été notées par deux évaluateurs indépendants, avec un bon coefficient d'objectivité, l'écart type étant de 0.3 pour 511 traductions. Deux groupes ont été étudiés : le groupe *fréquent*, composé de 132 apprenants qui déclarent écouter de l'anglais de manière informelle plus d'une fois par semaine (de toute source) et le groupe *ponctuel*, composé de 94 apprenants qui déclarent faire ce type d'écoute moins d'une fois par semaine. Le groupe *fréquent* a obtenu de meilleurs scores sur les quatre traductions, aussi bien en nombre de tentatives de traduction et en qualité de la traduction telle qu'appréciée par les deux évaluateurs indépendants. Des tests t bilatéraux ont été réalisés sur les quatre résultats concernant la qualité des traductions. La différence globale s'avère significative au niveau 0.05 ($t = -2,55$), ce qui indique que nous pouvons conclure à un lien entre la fréquence d'écoute et la qualité des traductions avec une fiabilité de 95%.

Plusieurs éléments sont à retenir de cette étude : d'une part la très grande diversité et la personnalisation des approches en fonction de l'apprenant·e individuel·le, autant au niveau de son choix de musique, que des modalités pour y accéder et l'utiliser, augmente la complexité de chaque trajectoire d'apprentissage individuelle. Le langage rencontré est différent pour chaque utilisateur·rice, ainsi que les moyens qu'il·elle utilise pour l'appréhender et l'intégrer. Les possibilités offertes par les technologies en ligne et les appareils mobiles semblent donner un nouveau rôle à la musique dans l'appropriation des L2. Les résultats présentés ici indiquent l'omniprésence des chansons en anglais chez les étudiant·e·s et soulignent le fait que ces étudiant·e·s sont intéressé·e·s par la compréhension des paroles des chansons qu'il·elle·s écoutent, peut-être même par l'affirmation d'un aspect particulier de leur identité dans la L2. Il serait donc souhaitable d'obtenir davantage d'informations sur les différences individuelles en ce qui concerne l'utilisation de la musique et l'appropriation des langues en contexte informel - par exemple, comment, pourquoi et quand certains d'entre elles-eux chantent avec la musique ou leur perception de l'utilité et de l'efficacité de cette pratique. Dans une série de blogs d'étudiant·e·s actuellement à l'étude, certain·e·s étudiant·e·s ont déclaré que le fait d'écouter et de chanter en même temps que la musique aide à améliorer leur prononciation ou même leur maîtrise de la

langue en général¹⁰¹. Un plan de recherche visant à tester ces perceptions, peut-être en ce qui concerne les changements au fil du temps, compléterait les résultats présentés ici. L'étude de la perception qu'ont les étudiant·e·s de ces phénomènes, à travers une analyse approfondie de ces blogs ou d'autres types de documents d'appropriation réflexive d'une L2, fournirait des informations plus complètes et qualitatives sur ces pratiques musicales et linguistiques, complétant la perspective qui a été présentée dans cette étude (DT07-2014) et fournissant une compréhension plus solide du rôle que l'écoute informelle des chansons peut jouer dans l'acquisition de la langue à long terme. Cela reste, me semble-t-il, un paramètre important de l'AL2020.

e. Premières conclusions concernant l'apprentissage informel de l'anglais en ligne

Les différentes recherches présentées ci-dessus indiquent que l'AIAL est l'un des principaux vecteurs d'appropriation et de développement langagier de l'anglais aujourd'hui en France (et probablement dans le monde). Les étudiant·e·s sont engagé·e·s dans une utilisation régulière et fréquente de l'anglais, indépendamment de toute structure institutionnelle (DT09-2012). C'est par ces moyens qu'aujourd'hui des apprenant·e·s, d'une manière totalement autonome, deviennent des utilisateur·rice·s de la langue anglaise, dans un processus d'appropriation amené à durer tout au long de leur vie professionnelle et personnelle. C'est pour elles·eux certainement plus facile que par le passé, lorsque leurs ainé·e·s devaient entreprendre des voyages ou des correspondances épistolaires longues et extensives pour obtenir des conditions d'évolution et d'acquisition similaires.

¹⁰¹ « Quand je suis habitué à la chanson, à la musique, je chante habituellement en même temps, même si je ne comprends pas tous les mots. La mélodie m'aide pour la prononciation, surtout quand je dois mettre l'accent sur certaines syllabes » (Seçil, 12 novembre 2010, traduction) ou

« Je suis tombée sur une quantité de vieilles chansons qui me rappelaient que chanter dans une autre langue était probablement la meilleure façon de maintenir ses compétences orales parce que, selon moi, c'est la meilleure façon pour la production orale. Le chant est basé sur l'imitation de la voix du chanteur et la reproduction de ce qui est dit de la manière la plus similaire. Même si vous ne prêtez pas une attention particulière à ce que vous dites parce que les mots n'ont pas d'importance. Chanter se fait dans l'immédiat et sans l'idée d'être ridicule, parce qu'être ridicule fait partie du jeu, nous ne faisons pas de compétition. J'ai remarqué que je fais des erreurs quand je chante, mais comme c'est un jeu, vous ne vous sentez pas découragé, vous essayez à nouveau afin de faire moins d'erreurs jusqu'à ce que ce que vous dites corresponde à la chanson. Un autre aspect intéressant du chant est que la vitesse des paroles et ce qui est dit, ici on s'habitue au flux de la langue, et donc on a une meilleure compréhension et une meilleure capacité de production, parce qu'on chante de plus en plus rapidement en anglais. La compétence que vous atteignez vous aide à parler avec plus d'aisance lorsque le flux de la parole est plus lent » (Alida, 24 novembre 2012, traduction).

Afin de conclure sur ce contexte de l'AIAL et pouvoir le réintégrer dans ma réflexion globale de l'AL2020, la o ci-dessous rappelle succinctement ce qu'est l'AIAL et ce qu'on peut en attendre. Il esquisse des aires, multiformes et aux contours indéfinis, où l'on distingue la pratique de nombreuses activités en ligne pour des besoins personnels ou de loisir, dans un espace autodéterminé, ouvert sur d'autres systèmes (par exemple d'autres activités d'OCLL) et en évolution permanente. Des acquisitions langagières et des évolutions personnelles en résultent, souvent de manière incidente et, dans tous les cas, sans que cela soit l'objet premier de ces activités.



Figure 16 : Aspects déterminants dans l'apprentissage informel de l'anglais en ligne

Lorsque l'on cherche à évaluer le potentiel en termes d'acquisitions langagières à partir de ces contextes informels, les données quantitatives concernant le nombre d'heures d'exposition constituent un premier élément significatif. L'un des résultats de mes études (DT11-2010, DT09-2012, DT07-2014, DT06-2015, DT01-2019) concerne le fait que la plupart des étudiant·e·s serait exposée à plusieurs centaines d'heures d'anglais (musique, vidéos – films, séries, jeux ou autre) chaque année, l'utilisation d'appareils mobiles contribuant de manière significative à ce chiffre (Pegrum, 2014). Au niveau de la musique, il est probable que les centaines d'heures d'écoute déclarées impliquent

également l'écoute répétée des mêmes chansons préférées, d'autant plus que les appareils d'écoute mobiles ont des caractéristiques telles que des listes de lecture et des fonctions de boucle qui facilitent ces répétitions.

Comme la plupart des apprenant·e·s interrogé·e·s dans mes études se situait en-dessous du niveau B2 du CECRL, leurs capacités d'écoute sont susceptibles d'être limitées ; les descripteurs des niveaux B1 et A2 soulignent le besoin de clarté qui est souvent absent dans les chansons et présent seulement dans certains types de documents audio-visuels :

A2.1: Peut suivre les rubriques du journal télévisé ou de documentaires télévisés présentés assez lentement et clairement en langue standard, même si tous les détails ne sont pas compris.

A2.2: Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel.

B1.1: Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.

B1.2: Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que brèves interviews, conférences et journal télévisé si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée.

(Conseil de l'Europe 2001 : p.59, mes italiques).

Ces descripteurs ne parlent pas de séries, ni de tutoriels ou de différents types de docu-séries, mais nous pouvons y trouver certaines des caractéristiques bien codifiées identiques à celles des journaux télévisés ou des films qui reposent sur l'action : des supports visuels explicites, un langage clair et direct avec un débit relativement lent et surtout un intérêt personnel à l'égard de contenus librement choisis. Bien évidemment, chaque modification de l'un ou de l'autre de ces paramètres augmente la difficulté de la compréhension. On peut donc soutenir que, sans les niveaux élevés de répétition et d'interaction rapportés dans l'étude sur la musique (DT07-2014) ou sans les visuels et le langage codifié tels qu'on en trouve dans de nombreuses séries, la compréhension du contenu propositionnel serait extrêmement difficile pour les apprenant·e·s à ce niveau.

On peut également soutenir que toutes ces activités : jouer à un jeu vidéo immersif, écouter de la musique ou visionner des séries, jouent un rôle de stimulation sensorielle supplémentaire (Wright *et al.*, 2010) pour chaque utilisateur·rice, contribuant au résultat global d'appropriation de l'anglais.

Enfin, je peux affirmer à partir de ces recherches que de nombreux·ses apprenant·e·s s'engagent activement dans la musique en s'intéressant à la compréhension des paroles, comme il·elle·s s'engagent dans les séries pour en comprendre l'histoire (DT01-2019) ou dans un jeu pour s'impliquer dans l'enjeu de fond¹⁰². Cela prend souvent la forme d'une consultation de transcriptions ou de sous-titres, ou une recherche de terminologie et de traduction en même temps que l'écoute. Si l'on se réfère à nouveau à la théorie de la charge cognitive (Chanquoy *et al.*, 2007), il semble logique que les étudiant·e·s des niveaux A2-B1 en anglais utilisent ces moyens qui servent de véritables échafaudages à leur apprentissage.

La création d'un univers musical unique ou appartenir à une communauté de fans d'une série ou de joueurs d'un jeu vidéo est aussi une expression d'identité, et le fait que le contenu de la L2 joue un rôle dans cette identité est significatif, comme l'ont suggéré Norton (2014) ou Dörnyei & Ushioda (2009). Écouter de la musique, regarder une série ou jouer devant sa console devient à la fois une expérience partagée (appartenance communautaire et satisfaction du besoin de reliance) et de plus en plus une identité individuelle, derrière une barrière auditive et parfois visuelle, créée à l'aide d'écouteurs de haute qualité et même de lunettes spécialisées qui séparent l'utilisateur·rice de son environnement physique. La constatation que les étudiant·e·s choisissent leur musique, leur série, leur jeu en ligne, qu'il·elle·s font appel à des stratégies évoluées de compréhension (mettre en pause, faire des retours en arrière et utiliser des sous-titres, des sites de paroles ou de transcriptions) et de communication (remarquer des différences, imiter d'autres locuteurs) indique que, loin d'être un bruit de fond ou un arrière-plan visuel, les activités en ligne en anglais font partie de leur identité et contribuent à l'acquisition incidente de l'anglais. Ces évolutions identitaires, ainsi que le développement des compétences langagières en contexte informel par la participation à des activités en ligne, peuvent donc être considérés comme un vecteur fondamental de l'appropriation d'une langue étrangère, et notamment de l'anglais, aujourd'hui.

Dans les pages précédentes j'ai soutenu, nombreuses études à l'appui, que l'AIAL est une source véritable d'appropriation langagière en L2 pour l'AL2020. Différentes assertions au sujet de l'acquisition d'une L2, telles que l'approche naturelle de Krashen (Krashen & Terrell, 1983) ou

¹⁰² Je n'ai étudié que partiellement cet univers de jeux et cela notamment du côté ergonomique et pratique (voir DTR01-2016), mais la thèse de Laurence Schmoll (2016) en fournit une réflexion épistémologique approfondie.

l'entraînement fonctionnel¹⁰³ de Bialystock (1981) ont, par le passé, avancé des propos similaires. Cole (2015), sur la base des 32 FASIL qu'il a étudiés au Brésil, prétend que l'apprentissage « naturel » permet d'aboutir à des résultats qui dépassent de loin les apprentissages accompagnés et encadrés par des enseignants (les 39 CTL). D'autres chercheurs, comme Nick Ellis (Ellis, 2002, 2008, 2015), insistent, au contraire, sur le fait qu'une simple immersion langagière, aussi sophistiquée soit elle, est loin de pouvoir permettre à quelqu'un d'acquérir une L2 qui dépasse un genre de pidgin fonctionnel (Ellis, 2008). Les résultats de Candas (2009) indiquent que même dans un contexte à visée autonomisante, les étudiant·e·s en Centre de ressources en langues ont du mal à se projeter hors de l'encadrement scolaire. Elle trouve que suggérer que les apprenant·e·s peuvent être leurs propres enseignant·e·s est illusoire.

Se pose alors la question de la place de l'enseignement et de l'enseignant·e dans toute cette construction, sur le terrain de l'appropriation langagière de l'AL2020. Afin d'aller vers une conclusion de cette deuxième partie, je propose donc de revenir au contexte formel, en se focalisant sur les représentations, la place et le rôle de l'enseignant·e, notamment vis-à-vis de l'AIAL.

D. L'action enseignante face à l'AL2020

Dans une analyse systémique où chaque élément du contexte contribue à l'émergence de l'appropriation langagière, l'enseignant·e tient une place non-négligeable. L'enseignant·e peut, en effet, agir comme un état « distracteur », capable, éventuellement, de faire sortir l'AL2020 d'un état attracteur où il·elle se serait enlisé·e. De par sa position privilégiée vis-à-vis aussi bien de la langue que de l'apprenant·e, l'enseignant·e a le potentiel de faire sortir l'apprenant·e de ce qui serait devenu un ronronnement tranquille dans un système où l'on n'avance plus. Il·elle peut s'interposer pour que l'apprenant·e ne se satisfasse pas de l'atteinte d'un « plateau » dans son apprentissage ou d'« une variété de base de l'interlangue » (Ellis, 2008). Dans le contexte spécifique des CRL, des chercheur·e·s comme Pia Acker (Acker, 2017; Acker & Poteaux, 2011; Acker-Kessler, 2015), Sophie Bailly (S. Bailly, 1995; S. Bailly et al., 2013), ou Marie-Josée Gremmo (2009) ont œuvré pour orienter et comprendre l'action enseignante dans ces dispositifs qui se veulent centrés sur l'apprentissage et le développement de l'autonomie. Les travaux d'Acker, mettent en évidence un socle de dix

¹⁰³ *Functional practice*

gestes pédagogiques, qui pourrait caractériser l'activité enseignante en soutien à l'autonomie. Du côté de l'AIAL, on pourrait arguer qu'évoquer l'action enseignante n'est pas pertinente, dans la mesure où il s'agit justement d'activités que l'apprenant·e choisit et réalise en dehors du rayon d'action des enseignant·e·s. Le contexte de l'AL2020 se situe précisément dans un espace à cheval entre l'université et l'AIAL. Ainsi, la connaissance qu'aurait un·e enseignant·e des activités extramuros, son attitude les concernant et l'appui qu'il·elle pourrait fournir pour que l'étudiant·e en tire la meilleure partie pourraient bien être déterminants. Connaître davantage ce qui se passe du côté de l'enseignant·e permettra donc de mieux comprendre le système global de l'AL2020.

Enquêter sur les perceptions des enseignant·e·s concernant l'AIAL est essentiel dans le contexte actuel, notamment dans une démarche volontariste visant à favoriser le développement langagier des étudiant·e·s. Toutefois, peu de recherches se sont emparées de cette question à ce jour. Borg (2006), dans son bilan des recherches sur ce qu'il nomme "*teacher cognition*"¹⁰⁴ examine plus de 180 publications dans ce domaine et n'en relève que quatre qui posent explicitement des questions explorant les liens entre enseignant·e et technologies. Le domaine s'est beaucoup enrichi depuis cette date et récemment Guichon (2011a, 2011b), Sundqvist & Wikström (2015), Sundqvist & Sylvén (2016) ou Kitade (2015) entre autres, les ont explorées en détail.

Alors que plusieurs de ces recherches sur les technologies et les cognitions des enseignant·e·s indiquent une ouverture et un désir global de ces dernier·ère·s d'intégrer des ressources contemporaines liées aux technologies dans leur pratiques (voir, par exemple Raith & Hegelheimer, 2010 ; Slaouti & Motteram, 2006 ; Wong & Benson, 2006), elles n'explorent pas de possibles liens entre les postures des enseignant·e·s et les pratiques des étudiant·e·s en ligne, notamment dans des contextes informels. Lund (2006) fournit l'une des études qui se saisit de cette question et suggère qu'un premier point de rencontre (ou d'achoppement) se situe au niveau de la langue elle-même. Il explique que l'anglais rencontré dans les activités informelles en ligne est qualitativement différent de celui que la plupart des enseignant·e·s utilisent et enseignent en cours :

¹⁰⁴ Borg définit comme « cognitions des enseignants » ce que les enseignant·e·s de langue pensent, savent et croient, ainsi que la relation entre ceci et les pratiques enseignantes (Borg, 2006, p. 1).

*rich in non-standardized variants that may be regarded as innovative and functional outside the classroom but may be seen as challenging or even detrimental in a curricular context. Such variants may not be easily compatible with the traditional perspective on language learning in the educational system*¹⁰⁵ (2006, p. 184).

Par le biais d'une étude de cas, il examine les moyens par lesquels un·e enseignant·e peut aider ses étudiant·e·s à négocier les différences entre l'anglais scolaire ou académique et les anglais¹⁰⁶ en ligne ou « de la vie réelle ». Je reprendrai certaines de ses conclusions comme orientations potentielles des pratiques enseignantes, après avoir présenté les réactions de 30 enseignants universitaires à l'AIAL dans une étude que j'ai menée en 2010 avec Geoff Sockett (DT08-2013).

Les résultats les plus frappants de cette étude concernent la perception que les enseignant·e·s ont de l'ampleur de l'AIAL chez les étudiant·e·s. En effet, seulement 2/3 d'entre-il·elle·s disent être au courant du fait que leurs étudiant·e·s pratiquent des activités en anglais en ligne dans leur temps libre et la moitié de ce 2/3 (soit le tiers du groupe) pense que l'AIAL ne concerne qu'une minorité des étudiant·e·s. Confrontés aux déclarations des étudiant·e·s (dont 97% disent participer à une forme ou une autre d'AIAL), ces chiffres sont surprenants. Toutefois, les 3/4 de l'échantillon des enseignant·e·s (23 personnes) estiment que le nombre d'étudiant·e·s qui s'engagent dans l'AIAL est en augmentation et il est fort probable que les perceptions aient évolué depuis 2010.

Par ailleurs, tou·te·s les enseignant·e·s participant à cette étude (sauf une) trouvent que les pratiques d'AIAL influencent positivement les compétences en anglais de leurs étudiant·e·s. Parmi les bénéfiques cités, il·elle·s trouvent que les étudiant·e·s

- sont moins perturbé·e·s par un débit rapide,
- utilisent des expressions idiomatiques courantes avec une prononciation adaptée,
- ont une meilleure compréhension de l'oral,
- ont globalement une meilleure prononciation (moins marquée par un accent français),
- parlent de façon plus courante.

¹⁰⁵ riche en variantes non-standardisées qui pourraient être considérées comme innovantes et fonctionnelles en dehors de la salle de classe mais qui peuvent être perçues comme difficiles, voire néfastes dans le contexte scolaire. De telles variantes pourraient s'avérer difficilement compatibles avec une approche traditionnelle de l'apprentissage des langues au sein du système éducatif.

¹⁰⁶ Lund parle des différentes variantes et déclinaisons de l'anglais partout dans le monde.

Il·elle·s disent prendre en compte ce qu'ils perçoivent de l'AIAL dans leur enseignement. Quatre personnes indiquent intégrer des activités relatives aux séries télévisées en cours. L'une s'en sert pour encourager la pratique en dehors des cours : elle demande aux étudiant·e·s de mentionner la saisie de ce type de ressource dans des journaux d'apprentissage, afin que les étudiant·e·s se rendent compte qu'il·elle·s sont au contact de l'anglais tous les jours et que cela favorise la maîtrise de la langue. Douze enseignant·e·s déclarent vouloir intégrer des éléments venant de l'AIAL dans leurs pratiques et citent comme raisons

- l'amélioration de la motivation des étudiant·e·s,
- l'intérêt d'être en phase avec les pratiques des étudiant·e·s en dehors des cours, afin de mieux les intéresser à ce qui se passe en cours,
- d'exposer les étudiant·e·s au genre d'anglais dont il·elle·s auront besoin tout au long de leur vie.

L'analyse des opinions d'une de ces enseignantes (Enseignante 5), permet de dresser une image plus précise et nuancée de positions soutenues. Il s'agit des réponses d'une française de 34 ans qui travaille dans un IEP (Institut d'Études Politiques), cadre qu'elle considère comme privilégié. Elle pense que l'AIAL concerne à peu près 50% de ses étudiant·e·s, que ce chiffre est en train d'augmenter et que cela a des effets aussi bien positifs que négatifs sur les cours d'anglais. Elle remarque des améliorations du côté des compétences orales de ses étudiant·e·s, aussi bien en compréhension qu'en expression et elle estime que cela tient notamment du visionnement des séries. Elle cite leur utilisation du « *netspeak*¹⁰⁷ » comme une preuve de leur AIAL. Elle considère qu'internet a fait entrer l'anglais dans la vie quotidienne de ses étudiant·e·s, se réfère de temps en temps à leurs activités en anglais en dehors des cours, mais considère en même temps que ces activités font partie de leur vie privée et donc n'ont pas vraiment leur place dans la salle de cours. Malgré cela, elle demande à ses étudiant·e·s de tenir un journal de bord de leurs apprentissages et essaie de les encourager à utiliser ces ressources de manière plus « éducative » et moins passive.

Cette enseignante adopte une position assez paradoxale que nombre de ses collègues partagent sans doute, mais ce n'est qu'une hypothèse qu'il faudrait vérifier. Bien que jeune, elle est déjà d'une autre génération que ses étudiant·e·s et donc un peu déconnectée de leurs pratiques de (comme sa

¹⁰⁷ le langage utilisé sur internet

sous-estimation de l'ampleur de l'AIAL de ses étudiant·e·s l'indique). Elle pense ne pas avoir sa place dans la « vie privée » de ses étudiant·e·s, mais elle ressent le potentiel d'apprentissage dans les activités auxquelles il-elle·s s'adonnent dans leur temps libre et aimerait bien l'exploiter. Elle ne tient pas compte de leur AIAL de manière systématique ou ciblée, et selon ses dires il y a une manière efficace (où des processus cognitifs comme « remarquer » ou « interroger le contenu » jouent un rôle important) et une manière inexploitée (qu'elle identifie comme la passivité de l'apprenant·e) d'apprendre l'anglais :

these activities are not yet really, I believe, used for learning (not enough 'conscious processing'). In the end they are really quite passive (ok, they watch a series, films in English, read forums, but haven't yet developed the reflexes of a 'specialist' - questioning the vocabulary used, picking out structures or simply remarking language used¹⁰⁸.

On peut se demander s'il s'agit là d'un souhait inavoué de formaliser l'informel. C'est un paradoxe de plus dans cet « entre deux » qu'est la rencontre des enseignant·e·s avec l'informel.

L'AIAL tel que nous l'avons défini illustre la nature complexe et dynamique de l'apprentissage d'une langue, en mettant l'enseignant·e dans une position où il-elle doit gérer des apprenant·e·s ayant des expériences et des connaissances en anglais très diverses, avec des compétences qui évoluent à des rythmes et dans des directions différents, souvent en lien avec des contenus que l'enseignant·e connaît à peine. Les études qui se situent plus particulièrement du côté des enseignant·e·s (DT08-2013, DT04-2016) ont mis en évidence certaines de ces difficultés. Parmi les commentaires des enseignant·e·s cité·e·s, plusieurs révèlent une certaine ambivalence au sujet de l'AIAL : les enseignant·e·s perçoivent de nouveaux contacts avec l'anglais, un intérêt accru des étudiant·e·s pour l'anglais, mais également de la passivité, un manque d'attention aux faits de langage et l'arrivée à des conclusions erronées. S'agit-il, derrière cette ambivalence, d'un désir de préserver ou renforcer leur rôle d'autorité éducative, d'un manque de confiance dans la capacité des étudiant·e·s à apprendre de manière autonome et en dehors de leur zone d'influence, d'un sentiment qu'un seul modèle d'apprentissage est efficace ou convenable ? Ce genre de question est

¹⁰⁸ Je crois que ces activités ne sont pas encore utilisées pour l'apprentissage (il n'y a pas suffisamment de 'traitement conscient'). En fin de compte il-elle·s sont plutôt passif·ive·s (d'accord, il-elle·s regardent une série, des films en anglais, lisent des forums, mais n'ont pas encore développé les réflexes d'un·e 'spécialiste', qui questionne le vocabulaire choisi, sélectionne des structures ou simplement remarque le langage utilisé.

fréquent dans les recherches sur les cognitions des enseignant·e·s et les réponses tendent à être très singulières et personnelles (Borg, 2006; Kitade, 2015; Murphy, 2000).

Toutefois, nous avons constaté que ces enseignant·e·s s'efforcent de faire évoluer leurs représentations et postures, afin qu'elles soient plus en cohérence avec les objectifs d'apprentissage à long terme de leurs étudiant·e·s et qu'elles reflètent une approche plus constructive et constructiviste de l'enseignement (DT08-2013). Il est probable que ce soit la complexité même à laquelle les enseignant·e·s sont confronté·e·s qui peut leur indiquer comment gérer au mieux ces situations nouvelles qui surgissent dans leur travail. Avec Geoff Sockett (DT06-2015), nous avons dressé la liste d'un certain nombre d'orientations possibles pour les enseignant·e·s souhaitant intégrer les connaissances actuelles sur l'AIAL, notamment en CRL. Thorne & Reinhardt (2008) proposent des « activités de liaison¹⁰⁹ » qu'un·e enseignant·e peut créer, en intégrant des perspectives qui viennent d'activités en ligne extramurales, afin d'augmenter les possibilités d'agentivité pour l'étudiant·e dans la classe. Mais en fin de compte, ce sont les besoins et intérêts des étudiant·e·s elles-eux-mêmes, émergents de leurs interactions avec de nouveaux contenus en ligne, qui pourraient bien indiquer le chemin à suivre pour que les enseignant·e·s se forment un nouveau rôle.

J'entrevois, pour ma part, trois pistes, l'une issue de la recherche d'Acker-Kessler (2015) sur les postures enseignantes en CRL, la deuxième de mon travail avec Speranza (DT04-2016), d'une réflexion sur la reliance et l'attachement (DT03-2016) ainsi que des recherches de Dewaele & McIntyre (2014) sur les émotions et la troisième des propositions de Lund (2006) sur la médiation de discours. Les trois sont complémentaires, correspondantes à des « présences enseignantes » de types différents¹¹⁰. La première relève de la présence pédagogique proprement dite et englobe les dix gestes identifiés par Acker-Kessler : repérer, faire verbaliser, suggérer, orienter, écouter, rester en retrait, questionner, stimuler, observer et pointer (2015). La deuxième concerne la présence socio-affective et les leviers qui peuvent être activés par ce biais. La dernière concerne la présence linguistique et culturelle (justement celle la moins identifiée dans les travaux d'Acker-Kessler) et

¹⁰⁹ "bridging activities"

¹¹⁰ selon la typologie proposée par Acker-Kessler : présence pédagogique, écologique, socio-affective et linguistique et culturelle

implique le repérage et la médiation entre différents contextes de discours : la salle de classe (traditionnelle) et les contextes en ligne (Lund, 2006).

Présence pédagogique

Acker-Kessler (2015) a travaillé avec des enseignant·e·s en Centre de ressources en langues pour les amener, par l'auto-observation, à faire expliciter dans le détail leurs actions professionnelles. Elle a ensuite analysé près de 1600 gestes, pour aboutir à une soixantaine de verbes permettant de les étiqueter. Plus de la moitié des gestes se retrouvaient dans douze catégories, dont dix relevant de ce qu'elle appelle la « présence pédagogique ». Ces gestes sont caractéristiques d'une présence souvent discrète, qui implique tout d'abord une veille dans l'espace et auprès des étudiant·e·s. Les enseignant·e·s « repèrent », « restent en retrait » ou décident d'intervenir de différentes manières, d'abord en « écoutant » et en « questionnant ». En fonction des besoins ainsi diagnostiqués, il·elle·s « expliquent, font pratiquer, font verbaliser, pointent, orientent ou suggèrent ». Leur objectif, d'après la chercheuse, est de stimuler les étudiant·e·s, sans les diriger, en assumant une posture attentive, mais non prescriptive (Acker, 2017). Bien que ces travaux aient été réalisés dans un contexte de Centre de ressources en langues spécifique, il me semble que la présence pédagogique ainsi repérée constitue le cœur de métier d'un·e enseignant·e en Centre de ressources en langues et d'un certain type d'enseignant·e tout court, les enseignant·e·s qui ne se placent pas dans le paradigme de l'enseignement comme transmission de savoirs mais dans le paradigme de l'apprentissage et du développement de l'autonomie au sein et en dehors des institutions et dispositifs dédiés. Je pense notamment à Leni Dam (2013), à Lauren Speranza (DT04-2016), et à l'enseignant·e que Little *et al.* (2017) associent à la classe « à visée autonomisante » (Poteaux, s.d.). Cette veille et cet accompagnement peuvent se réaliser dans tout contexte d'apprentissage où l'enseignant·e relâche son contrôle sur l'orientation, le curriculum et les contenus pour mettre les rênes de l'apprentissage entre les mains de l'apprenant·e. Il s'agit pour moi d'un premier niveau de « valeur ajoutée » par rapport à un apprentissage solitaire ou entrepris exclusivement en contexte informel (tel que l'AIAL).

Présence socio-affective

Un deuxième apport que peut proposer le contexte formel d'apprentissage pour s'articuler à l'AIAL se situe au niveau de la présence socio-affective de l'enseignant·e, dans la sphère de la reliance.

Cette présence peut s'avérer néfaste ou stimulante, ainsi que l'étude de cas proposée en DT03-2016 et de nombreux témoignages de blogs et journaux d'apprentissage permettent d'attester¹¹¹. Comme nous l'avons vu ci-dessus (I.C.4.b), cette présence peut impliquer l'enseignant·e en tant que représentant·e de la L2 ou en tant qu'intermédiaire entre l'apprenant·e et la langue. Les attitudes affectives de l'enseignant·e (de type bienveillance, tolérance, approbation et autres émotions positives) peuvent s'avérer des facteurs motivationnels déterminants pouvant influencer aussi bien le déclenchement, que la direction, l'intensité ou la persévérance dans l'apprentissage (Dewaele & MacIntyre, 2014). D'une manière plus explicite, un·e enseignant·e peut également faciliter un certain cheminement motivationnel de l'apprenant·e, en réalisant avec lui le diagnostic de ses attributions de réussites et échecs en L2 et en l'aidant à déterminer les bons moyens pour renforcer les premiers et atténuer les deuxièmes (reconnaître ses expériences de maîtrise, attribuer ses réussites à des facteurs stables et internes et ses échecs à des facteurs instables et internes ou stables et externes¹¹²). Des recours à la théorie de l'auto-efficacité pourraient aussi inciter l'enseignant·e à encourager l'apprenant·e à atteindre des résultats difficiles et à l'aider à dédramatiser des échecs. Il·elle pourrait l'inciter, si l'apprenant·e n'a pas une expérience propre adaptée, à observer alors l'expérience d'autres personnes et veiller à la réduction de son stress et au contrôle des émotions négatives telles que l'anxiété et le manque de confiance en soi lors d'activités dans la classe ou le centre de langue (DT14-2004 et DT13-2008). Cet accompagnement affectif peut s'avérer particulièrement important pour des apprenant·e·s qui auraient eu de mauvaises expériences d'apprentissage ou de L2 auparavant.

Une étude rapportée par Ryan¹¹³ (2014) pointe la perception « mon enseignant·e m'aime bien » comme étant *le* facteur le plus déterminant dans la motivation scolaire. Il me semble qu'en tant qu'enseignant·e·s nous avons beaucoup de leviers pour créer ou renforcer ce facteur et beaucoup à gagner en l'activant à bon escient et en pleine bienveillance auprès de nos étudiant·e·s.

Médiateurs de discours

¹¹¹ Je base cette déclaration sur un corpus personnel de blogs et journaux collecté entre 2012 et 2016 auprès de différents publics d'étudiant·e·s.

¹¹² Je me réfère à la théorie de l'attribution.

¹¹³ Il s'agit d'une étude menée dans le cadre de l'autodétermination dont Ryan est l'un des co-auteurs. Il l'a mentionné dans sa plénière lors du 8^o colloque sur l'autoformation à Strasbourg en octobre 2014 (<http://colloque-autoformation.unistra.fr/le-colloque/videos/#c74215>).

Un dernier rôle stimulant et valorisant pour les enseignant·e·s serait peut-être celui d'une médiation, entre les apprenant·e·s et la langue et la culture proprement dites, telle que suggérée par Lund (2006). Ce dernier explique que l'enseignant·e d'anglais contemporain·e doit préparer les étudiant·e·s à gérer plusieurs types de discours différents. Compte tenu de l'expansion « des » anglais du monde, de la démultiplication des moyens médiatiques de les diffuser, l'exposition des étudiant·e·s à des discours divers et différents, mais toujours labélisés « anglais », est plurielle. Lund considère qu'historiquement l'enseignement a toujours servi le contexte institutionnel en utilisant un anglais standardisé, alors que les variantes d'anglais rencontrées dans des contextes d'OCLL, comme sur internet, sont souvent sensiblement différentes de cette norme. Comme chaque contexte détermine un genre de discours spécifique, une communication efficace implique une traversée des frontières entre ces genres par la perception de connexions entre contextes. En revanche, la perception de ces connexions est rarement chose facile. Comme dans tout système complexe, les frontières elles-mêmes sont ouvertes et instables et les éléments qu'elles entourent sont en mouvement constant et non linéaire. L'étudiant·e contemporain·e est rarement équipé·e pour reconnaître le fossé entre ces types de discours, sans parler de son franchissement. C'est ici que l'expertise et l'accompagnement d'un·e enseignant·e peut s'avérer fort utile et où un nouveau rôle de médiation pourrait s'ouvrir pour les enseignant·e·s du 21^e siècle. Leur rôle peut ainsi s'élargir à l'apport d'aide aux apprenant·e·s pour comprendre, distinguer, négocier et maîtriser les différences entre ces registres et dialectes multiples, en « didactisant » les « objets frontaliers¹¹⁴ », que ces nouveaux contextes langagiers fournissent.

Je suis d'accord avec Lund lorsqu'il suggère que si les éducateur·rice·s dans le système ne s'adaptent pas à ce nouveau rôle de médiateur·rice du langage, du contexte et du sens, l'éducation perdra au change et pourrait échouer à la préparation des apprenant·e·s aux opportunités et obligations de la nouvelle communication émergente (DT08-2013) ; j'irais même plus loin, car ce seul positionnement dans l'espace langagier et culturel me semble insuffisant. En effet, si nous, enseignant·e·s, avons réellement la mission et l'ambition de contribuer à la préparation des professionnel·le·s de demain, nous devons habiter les espaces pédagogiques, linguistiques et socio-affectifs que cela implique. Cela voudrait dire faire évoluer nos postures professionnelles, en

¹¹⁴ "boundary objects" (le terme est de Lund).

intégrant dans nos représentations et dans nos pratiques les opportunités fournies par les orientations et activités personnelles et extra-institutionnelles des étudiant·e·s (DT04-2016, DT08-2013), mais aussi s'intéresser à nos étudiant·e·s dans la profondeur de leur identité, ce qui demande de s'intéresser également à leur comportement lorsqu'il·elle·s ne sont pas à l'université, d'essayer de comprendre comment cette articulation leur permet de progresser et de s'interroger sur la meilleure manière de réussir cette articulation. Cela voudrait également dire accepter de ne pas contrôler leur apprentissage, respecter leur autonomie fondamentale au regard de l'apprentissage, respecter qu'il·elle·s pourraient ne pas vouloir apprendre une langue, ou ne pas vouloir l'apprendre avec nous ou en passant par nous. C'est ainsi que nous pourrions, avec tous les autres éléments évoqués jusqu'ici, faire partie du paysage de l'appropriation langagière de l'AL2020, en répondant (pour cet aspect) à ces besoins fondamentaux d'autonomie, de reliance et de compétence.

E. Étudier l'apprentissage d'une langue à partir des contextes CRL / AIAL

Dans cette deuxième partie, tout en reprenant mes réflexions autour de la langue de spécialité et du CLIL/EMILE, j'ai examiné les contextes de l'AL2020 en me penchant d'abord sur les Lansad et les différentes manières dont l'enseignement des langues peut se décliner pour ce public. J'ai ensuite présenté différents dispositifs qui ont été plus particulièrement pensés pour celui-ci. Une attention particulière a été portée aux structures existantes à l'Université de Strasbourg, , notamment pour les Centres de ressources en langues. Bien que chacun des centres strasbourgeois soit unique, de multiples paramètres entrent en résonance avec d'autres centres de langues dans le paysage national et international. Mettre en exergue les facteurs critiques de leur réussite ou de leur échec du point de vue des utilisateur·rice·s paraît donc non seulement pertinent, mais nécessaire. En revanche, mes conclusions indiquent que, pour la majorité des apprenant·e·s, les différences perçues entre les dispositifs pédagogiques sont infimes et n'impactent pas vraiment leur appropriation de la L2. Ce constat est particulièrement préoccupant dans la mesure où il remet en question le principe même de la mise en place d'une réflexion en ingénierie pédagogique complexe qui s'appliquerait à influencer l'apprentissage par la conception d'un dispositif, alors que l'essentiel semble se trouver ailleurs. Dans la partie II.C j'ai ensuite regardé en détail les pratiques de l'AL2020 avec sa L2 (notamment l'anglais) en dehors de toute impulsion et encadrement institutionnel, notamment à travers l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. J'en ai exposé les

pratiques et leurs effets sous différentes formes pour soutenir que ce type d'apprentissage peut être aussi – sinon plus – intéressant et efficace que ses contreparties formelles. Je suis enfin revenue vers l'apprentissage formel pour examiner le rôle spécifique que joue l'enseignant-e et ainsi envisager par son biais une première intégration de ces deux contextes (formel et informel).

Pour conclure, je mettrai plus explicitement ces deux contextes de l'AL2020 en regard, afin de tracer les contours les plus réalistes possibles du paysage composite sur lesquels se constituent les appropriations langagières aujourd'hui (en France). Ainsi, la Figure 17 montre les chevauchements entre le contexte institutionnel (la classe ou le Centre de ressources en langues), qui, loin d'être statique, est lui-même évolutif, et l'AIAL. Ce schéma distingue les aires d'influence spécifiques à chaque contexte :

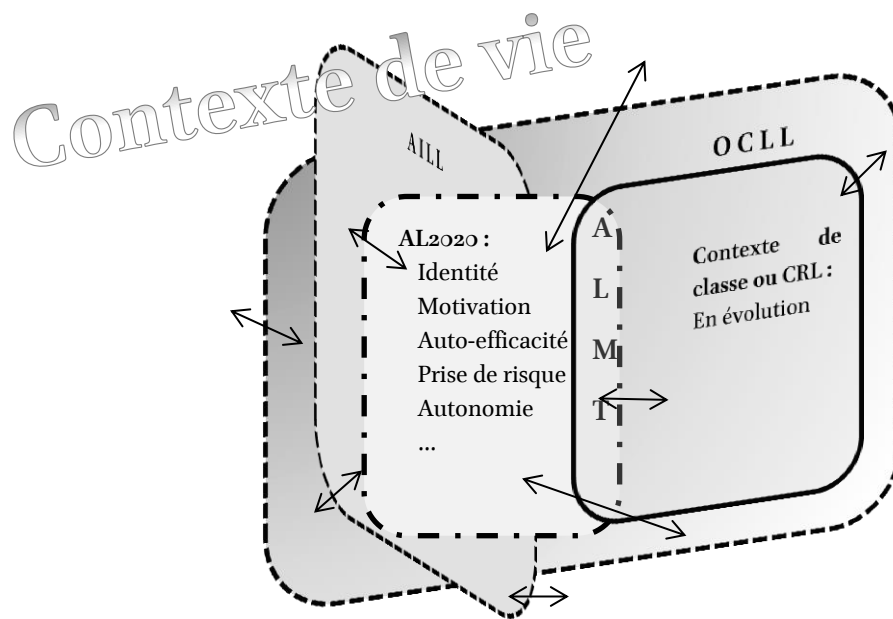


Figure 17 : L'AL2020 dans ses contextes de rencontres avec la L2

Au centre du schéma se trouve l'AL2020, utilisateur-riche de la langue, dans toute la complexité de son moi psychologique, physique et social. Les exemples en clair (identité, motivation, ...) sont uniquement indicatifs et non pas exhaustifs. Les frontières autour de l'AL2020 sont perméables, dans la mesure où elle-il est un moi social, interagissant dans de nombreux mondes. Dans le cas présent, les contextes de contact avec les langues qu'elle-il s'approprie sont à la fois formels (en classe ou en CRL) et informels (hors institution ou OCLL). L'apprentissage des langues assisté par ordinateur (*Computer-assisted language learning – CALL*) ou Apprentissage des langues médiatisé

par les technologies (ALMT – Guichon, 2011a) peut entrer en jeu dans ces deux contextes, dans la région qui recoupe spécifiquement l'OCLL en tant qu'apprentissage informel des langues en ligne (AILL¹¹⁵). L'AILL figure d'ailleurs en tant que sous-partie de l'OCLL. Les frontières de l'apprentissage formel paraissent continues, même si on perçoit une superposition avec l'ALMT et l'AILL, ceci pour bien indiquer la distinction intramuros et extramuros. Tous ces systèmes ouverts interagissent, s'influencent et sont influencés les uns par les autres, ainsi que par le contexte plus large de « la vie en dehors de l'appropriation des L2 », que j'ai tout simplement appelé « contexte de vie ». Chaque bloc ou carré prend des dimensions différentes en fonction du moment et de l'apprenant qui parcourt ces frontières.

Ces contextes, même s'ils peuvent être schématisés visuellement, ne sont pas et ne tiennent pas forcément à des espaces physiques, ce qui me permet d'affirmer avec Leena Kuure (2011) que le concept d'espace(s) est plus une question de choix qu'une contrainte géographique. Toutes les technologies mobiles abonderaient dans ce sens.

Bien que les apprentissages en Centre de ressources en langues et par le biais de l'AILL dépendent tous deux de l'autodétermination de l'apprenant·e et des différentes manières d'assumer son autonomie, une liste mettant face à face ces différences permet de mieux les conceptualiser dans le cadre des deux contextes formel et informel :

	AILL	CRL
Posture de l'AL2020	Interlocuteur·rice / utilisateur·rice de la L2, joueur·euse, blogueur·e, fan, ...	Apprenant·e de la L2, consommateur·rice, acteur·rice social·e
Posture de l'enseignant·e	Interlocuteur·rice éventuel·le (contact·e, ami·e, expert·e, fan, ...)	Tuteur·e, conseiller·ère, expert·e, ressource, enseignant·e
Ressources matérielles	Appartiennent à l'utilisateur·rice (tablette, smartphone, ...)	Se trouvent dans un centre dédié (ordinateur)
Ressources pédagogiques	Individuelles : choisies par l'utilisateur·rice	Individualisées : préconisées par l'enseignant·e ou l'équipe enseignante, puis choisies par l'apprenant·e

¹¹⁵ Je substitue ce nouvel acronyme ici, car ce type d'apprentissage pourrait, bien évidemment, concerner toute langue accessible sur internet et pas seulement l'anglais. AILL permet, de surcroît, de se projeter dans l'envol que cela puisse évoquer.

	AILL	CRL
Enseignement	Absent	Discret, assumé ou non
Évaluation	Réussite (ou pas) d'une tâche « réelle »	Organisée (en général) par l'équipe enseignante
Feedback	Réactions des interlocuteur·rice·s réels	Fourni par l'enseignant·e ou le produit d'apprentissage
Autodirection dans l'apprentissage	Choisie	Imposée
Autonomie langagière	Imposée	Négociée
Statut de l'apprentissage	Bénéfice secondaire	Objectif affiché
Acquisitions langagières	Incidentes et fortuites	Conscientisées

Tableau 7 : Comparaison AILL / CRL

Les postures des acteur·rice·s, ainsi que l'appartenance et les choix des ressources sont les éléments les plus explicites du tableau. De manière générale, les facteurs de « contrainte » sont plus présents (quoi que souvent cachés, niés ou non-perçus dans la réalité) du côté CRL. C'est l'un des paradoxes de ce dispositif qui se veut ouvert et centré sur l'apprenant. La contrainte est largement absente du côté de l'AILL, bien que les outils et les ressources eux-mêmes peuvent être contraignants, mais à un degré secondaire.

Du côté de l'informel, l'appropriation langagière n'est pas un choix de départ, mais une conséquence par ricochet. L'implication dans l'activité langagière est un choix de loisir et souvent de divertissement. Dans ce cadre, l'individu n'a pas besoin qu'on lui fournisse l'équipement ou les ressources : le matériel lui appartient et c'est lui qui trouve ses propres contenus, en fonction de ses goûts et du hasard. Sa progression d'une activité à une autre ne suit pas un parcours ou un programme établi au préalable, mais avance en fonction des « circonstances organisatrices¹¹⁶ » (Spear & Mocker, 1984) qu'il rencontre. L'évaluation est implicite et consiste en la réussite d'une tâche qu'il a lui-même définie (par exemple la compréhension d'un film, l'accès au niveau supérieur d'un jeu ou l'expression de son opinion sur un forum). Le feedback qui lui permet d'ajuster ses représentations de la langue ne vient ni de spécialistes de l'apprentissage, ni de linguistes, mais d'autres locuteurs de la langue, experts inconsciemment compétents dans une perspective d'efficacité communicative, mais souvent en difficulté pour « expliquer » ce qui est à l'œuvre, que ce soit sur le plan pédagogique ou linguistique.

¹¹⁶ *organising circumstances*

L'AILL présente certaines caractéristiques de l'apprentissage autodirigé, dont le caractère aléatoire et dépendant du hasard souligné ci-dessus. Parler de l'émergence de régularités à partir d'un système qui semble aléatoire nous rappelle que l'AILL est un système complexe et dynamique (DT09-2012). En effet, même si l'AL2020 n'a pas l'intention d'apprendre la langue par le biais de ses loisirs en version originale, la fréquence d'exposition à certaines constructions, le désir de comprendre une intrigue, un message chanté ou encore des échanges à propos de tout sujet qui l'intéresse (soutenus par l'étayage d'autres locuteurs) sont, parmi d'autres, des facteurs qui favorisent un développement langagier dans ces contextes. Si les Centres de ressources en langues (ou tout autre dispositif formel d'enseignement) se contentent de se focaliser sur leurs ressources propres et l'organisation de l'apprentissage des étudiant·e·s qui les fréquentent, ils risquent de passer à côté d'opportunités inespérées pour aider ces étudiant·e·s à effectuer des avancées considérables dans l'utilisation de la L2. Le passage par un Centre de ressources en langues peut permettre à l'AL2020 d'appréhender autrement ses activités de loisir, ou d'imaginer les mettre au profit de son appropriation langagière. C'est là précisément où le passage par un Centre de ressources en langues peut s'avérer une *étape* importante dans le cheminement de l'AL2020, car l'apprentissage de postures, de techniques et de modalités éprouvées pour continuer à apprendre une L2 fait partie des finalités des Centres de ressources en langues (Albero, 2010 ; Candas, 2009 ; Poteaux, 2010). Il peut permettre d'instaurer les bases d'apprentissages langagiers tout au long de la vie. Si nous soutenons que les phénomènes de l'AILL se sont développés avec la disponibilité croissante de ressources et d'interactions sur internet depuis une vingtaine d'années, il est important de continuer à étudier de quelles manières ils continueront à changer dans un contexte technologique qui ne cesse d'évoluer. Nous devons aussi envisager comment les tuteur·e·s et les enseignant·e·s dans les dispositifs plus formels, y compris les Centres de ressources en langues, peuvent intégrer ces informations dans leur accompagnement de l'apprentissage.

III. Affiner le portrait de l'AL2020

Dans la troisième partie de ce travail, je proposerai un nouveau portrait de l'AL2020 pour compléter ceux présentés à la fin de la première partie et je tâcherai d'évoquer de nouvelles pistes pour avancer sur le récent terrain composite décrit ci-dessus (Figure 17), aussi bien du côté de l'apprentissage que de l'enseignement, de l'ingénierie que de la recherche.

Concernant notre préoccupation centrale – le profilage de l'AL2020 – il me reste à indiquer comment cette réflexion sur les apprentissages en contexte informel se combine avec les apprentissages en contexte institutionnel qui ont fait l'objet des premiers chapitres de cette partie. La section qui suit permettra ainsi de repérer les jonctions entre les deux, afin de poser un regard plus juste sur les mécanismes qui mènent à l'appropriation langagière de l'AL2020.

A. De la modélisation au profilage

Il est difficile, en partant du positionnement pluriel, « polythéiste » (Block, 1999 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2000) et complexe que nous avons invoqué dès le début de ce travail de profiler succinctement l'AL2020. En effet, celui-ci n'est autre que « l'étudiant·e » tout court, utilisateur·rice de L2 dans des contextes d'apprentissage formels et informels, individu autonome, capable de décisions concernant son propre apprentissage, y compris celle d'y mettre un terme. Comment alors concrétiser ou permettre une visualisation de ce profil tout en respectant sa multiplicité, sa multidimensionnalité ainsi que l'ensemble d'interactions qui l'engagent, de manière à converger *in fine* vers l'émergence progressive de la compétence langagière ? Pour ma part, il semblerait que nous soyons face à des types d'apprenant·e différents : ce ne serait pas le contexte qui amène à ce que les un·e·s deviennent des FASIL et les autres des CTL (ou apprenant·e·s plus ou moins dépendant·e·s en CRL), mais bien l'autodétermination de l'individu (sa compétence, son autonomie et sa reliance) mise en lien avec le hasard (*serendipity*, évoqué à la page 15) ainsi que l'influence de l'environnement et des processus de type essai-erreur¹⁷. Cette situation conduit à ce que certain·e·s s'engagent dans des parcours totalement indépendants, dans des contextes et avec des supports entièrement informels, tandis que d'autres choisissent des trajectoires marquées par des contraintes de type institutionnel, et que d'autres encore poursuivent des cheminements situés quelque part entre ces deux extrêmes.

¹⁷ Voir Candas, 2009.

Dans cette perspective et ce à des fins de modélisation, j'ai essayé de superposer les différents schémas proposés tout au long de ce travail, car chacun représente l'une des dimensions liées à l'AL2020. Bien évidemment, cela ne fonctionne pas, ou en tout cas cela rend un résultat quasi illisible sur le support 2D du papier. Mais comment alors concevoir autrement l'introduction de plusieurs dimensions qui interagissent ? C'est tout le problème des analyses multifactorielles (que j'ai eu à esquiver, n'ayant pas trouvé de résultats probants par leur intermédiaire), mais également de toute conception faisant appel aux systèmes complexes et dynamiques. La dimension « temps » est d'une importance primordiale. Comme je l'ai indiqué dans la section I.F.2, apprendre une langue est une entreprise longue, qui passe par des phases où tout se réajuste. Bertin et Rivens Mompean ont pour leur part trouvé des astuces élégantes pour schématiser l'évolution de leurs modèles en réussissant à y intégrer la temporalité sur la base de la reproduction du modèle, la taille de ce dernier étant diminuée ou agrandie sur un axe linéaire (voir Rivens Mompean, 2013 : pp.393 et 412). Mais ce sont des modèles de dispositifs, non pas des modélisations de personnes ou d'apprentissages. J'évoque le facteur temps à plusieurs reprises lorsque je fais référence à l'apprentissage, mais tous les éléments évoluent dans le temps : les structures, les enseignant·e·s, les institutions, les apprenant·e·s individuellement. Le temps n'est d'ailleurs pas le seul facteur qui impose des dimensions supplémentaires. En fin de compte, chaque perspective nouvelle, chaque tour du kaléidoscope évoqué tout au long de ce texte, ajoute une dimension que je souhaiterais pouvoir intégrer dans une schématisation globale.

L'autre difficulté de la modélisation est qu'elle est hautement personnelle : elle simplifie pour avoir un pouvoir explicatif (Trestini, 2016) mais, en même temps, elle est le reflet d'une vision personnelle d'un système, et à ce titre, reste toujours un peu absconse pour les autres lecteur·rice·s. Plutôt qu'accéder à un schéma finalisé et figé, je propose ici un cadrage global avec des figures et des descriptions étayées tout au long de ce mémoire, qui peuvent être ré-agencées en fonction du contexte, évoluant dans le temps et dans l'espace. Le pouvoir évocateur du langage correspond aussi à une de ses spécificités, dont je me permets de profiter, face à la complexité des associations que je souhaite décrire. Ce que j'avance finalement n'est donc pas une modélisation, car ma proposition ne permet de prédire ni les trajectoires, ni des résultats de manière précise, mais permet cependant de sensibiliser aux enjeux et aux différents facteurs, ainsi que de conceptualiser les relations et interactions à l'œuvre.

J'ai indiqué vouloir « profiler » l'AL2020, mais le profilage criminologique procède d'une démarche opposée à la mienne : d'indices du terrain, cette procédure nécessite de constituer un profil unique qui permettrait l'identification d'un individu précis. Or, dans mon cas, je vise la constitution d'un profil « générique » d'utilisateur·rice fictif·ve à partir de données de recherche. Ainsi que l'a indiqué Larsen-Freeman (2018), un tel profil composite restera toujours insatisfaisant car il ne correspond à aucune personne réelle. De fait, mon objectif final sera ici d'explicitier, par le biais d'un profil et non d'un modèle, les liens entre les grandes parties qui précèdent : l'autodétermination de l'AL2020 et son cheminement dans les contextes qui le mettent en contact avec la L2 en tant que système complexe et dynamique.

Ce profil est un composite, rédigé à partir des données récoltées lors de l'enquête 2014 (DT05-2015 et DTR03-2014) et complété par celles des différentes études sur l'AIAL (DT11-2010, DT08-2013, DT07-2014, DT06-2015, DT04-2016 et DT02-2017). Cette voie n'est pas du tout celle préconisée par Larsen-Freeman pour qui « les travaux de recherche doivent être centrés sur l'apprenant individuel par rapport à l'écologie sociale »¹¹⁸ (Larsen-Freeman, 2018, p. 63). En revanche, elle permet de prendre un certain recul, de donner corps sans pour autant personnaliser, pour mieux conceptualiser un ensemble de facteurs en interaction. Si, d'après Morin (2005), « un des axiomes de la complexité est l'impossibilité, même en théorie, d'une omniscience », tenter de réunir des éléments épars et de leur donner forme reste une démarche essentielle si l'on veut dépasser un simple éclectisme qui gagnera à être ainsi transcended.

Notre AL2020 est une étudiante française de 21 ans inscrite en Sciences de la Vie et qui suit son UE obligatoire d'anglais en CRL. Le français est sa langue maternelle, l'anglais et l'allemand ayant été respectivement appris en LV1 et LV2 à l'école. Elle n'a pas choisi sa langue d'apprentissage à l'université puisque l'anglais y est obligatoire, mais au-delà de cette considération, elle s'y investit car elle y voit une utilité dans ses études et pour sa profession ultérieure. Par ailleurs, elle déclare avoir une motivation personnelle pour cette langue. Ni la difficulté estimée de la langue, ni aucune raison familiale n'ont influencé sa décision de l'étudier.

Notre sujet composite est inscrit dans un enseignement d'anglais. Elle est assidue en cours, surtout afin de pouvoir valider son UE et puisque l'assiduité est obligatoire (ou perçue comme telle), mais

¹¹⁸ “investigations need to be focused on the individual learner in relation to the social ecology”.

aussi parce qu'elle aime la langue anglaise et qu'elle estime que c'est important pour son avenir professionnel. Elle dit qu'elle suivrait plus d'heures de langue si elle avait le temps.

AL2020¹¹⁹ pense que l'apprentissage d'une langue, l'assiduité en cours et l'atteinte d'un certain niveau au sein de son diplôme (voire même la certification dans cette langue) sont obligatoires. Si l'apprentissage d'une langue est effectivement obligatoire, l'assiduité l'est moins, tandis que l'atteinte d'un certain niveau et la certification ne le sont pas. Elle doit effectivement passer une certification en langues de l'enseignement supérieur (CLES), mais elle n'est pas tenue de la réussir pour réussir son UE (et donc son diplôme). En outre, elle ne sait pas s'il existe une politique des langues à l'université ou non.

AL2020 croit connaître son niveau d'après le CECRL en se situant entre B1 et B2. Elle se considère bonne, voire plutôt bonne, en anglais. Ainsi que nous l'avons vu dans la section II.B.2 ci-dessus, elle trouve que son apprentissage actuel de l'anglais lui a permis de progresser, qu'il est agréable, intéressant, lui donne envie de continuer à apprendre et qu'il est à la hauteur de ses attentes. En revanche, il n'a pas particulièrement permis de modifier ses représentations de la langue anglaise, ni de préparer un voyage (elle n'a pas de mobilité internationale en vue). Cet enseignement ne lui a donc pas réellement permis de connaître la culture de la langue, ni de rencontrer d'autres personnes, ni de l'aider pour ses autres cours.

De ses cours de langue, elle en apprécie la facilité d'accès, l'ambiance, le conseil et l'accompagnement des enseignants, la diversité des outils, l'espace, mais avant tout les ateliers de conversation. Elle est moins sensible à la pertinence et à la quantité des outils, aux plages horaires, à l'aide des moniteurs, bien qu'elle les trouve importants. Le suivi pédagogique et les tandems la laissent indifférente, voire insatisfaite. Elle estime que son enseignant·e a un bon niveau d'anglais, même si ce n'est pas sa langue maternelle et qu'il·elle ne la parle pas exclusivement en cours. Elle apprécie le fait qu'il·elle propose du travail en sous-groupes, qu'il·elle fasse participer les étudiant·e·s, soit souvent disponible, mais aussi qu'il·elle soumette des activités variées liées à sa discipline d'études et se permette de traduire lorsque nécessaire. Du point de vue d'AL2020, son apprentissage porte sur des thématiques qu'elle choisit elle-même et qui sont prioritairement

¹¹⁹ Ayant créé un profil spécifique, décrivant maintenant une personne (fictive et composite), dans cette conclusion je ne parle plus de l'AL2020, mais d'AL2020, cette désignation devenant une sorte de prénom pour le profil créé.

celles de sa discipline et de l'actualité. Son apprentissage ne s'oriente donc que rarement sur les aspects culturels de la langue étrangère, et quasiment jamais sur le contenu d'un manuel. Au centre de langues, elle travaille surtout la compréhension écrite et orale et un peu moins la production écrite. Un travail explicite sur la production orale ou l'interaction est par ailleurs plutôt rare.

Pour AL2020, apprendre une langue étrangère c'est surtout pouvoir communiquer, avec un bon vocabulaire, et en comprenant tout ce qu'on entend. À contrario, c'est beaucoup moins une maîtrise de la grammaire, une connaissance de la culture ou encore une compréhension de ce qu'elle lit. La notion d'accent en L2 n'a pas non plus d'importance pour elle. Parmi les activités qui l'aident le plus à progresser en anglais (que ce soit en cours ou en dehors), visionner des vidéos (films, séries ou autres) vient en première place. La lecture d'articles et les échanges avec d'autres étudiants ou avec l'enseignant·e sont également perçus comme utiles. En revanche, elle considère l'utilisation des plateformes d'apprentissage, des manuels et des livres comme peu efficaces pour faire progresser son anglais. Elle préfère gérer son propre apprentissage dans la mesure où cela lui permet d'avancer en fonction de ses propres compétences, de choisir les thèmes qui lui plaisent et de mieux gérer son temps.

On commence donc à toucher à l'autre versant d'AL2020 : cette personne très autonome dans la gestion de ses activités en anglais, surtout celles en dehors de la classe de langue. Si je reprends ici ses caractéristiques principales, telles que nous les avons vues dans la section II.C.2, je compléterai ce profil en indiquant qu'AL2020 passe du temps en contact avec l'anglais quasiment chaque jour, en dehors de son enseignement à l'université. Elle écoute beaucoup de musique en anglais, et en fonction du moment, prête plus ou moins attention aux paroles, parfois en allant chercher une version écrite en ligne pour bien les comprendre (DT07-2014). Il lui arrive d'apprendre les paroles par cœur pour les chanter en écoutant le morceau (DT09-2012). Elle regarde des séries, surtout américaines, plusieurs fois par semaine. De plus en plus elle trouve qu'il est plus agréable de regarder la version originale, avec la voix des acteurs à l'écran. Si elle est fatiguée ou si des passages sont difficiles, elle s'aide exceptionnellement des sous-titres en français plutôt que des sous-titres en anglais qu'elle privilégie la plupart du temps (DT11-2010, DT09-2012, DT06-2015, DT02-2017). Régulièrement, que ce soit pour ses cours ou pour toute autre chose, ses recherches sur internet aboutissent à des documents écrits ou audio-visuels en anglais (DT11-2010, DT06-2015). Sur les

réseaux sociaux qu'elle fréquente, elle possède un certain nombre d'ami·e·s anglophones dont elle lit les posts et avec lesquel·le·s elle échange parfois. Elle ne s'est pas trop aventurée dans des jeux multi-joueurs en ligne, mais elle a quelques ami·e·s qui lui en ont parlé avec enthousiasme. Une de ses amies écrit des fan-fictions pour une série qu'elle affectionne et AL2020 pense peut-être s'y essayer un de ces jours. L'anglais est devenu une partie de sa vie quotidienne, comme pour la plupart de ses ami·e·s.

B. Un profil complexe et composite

Il est ainsi possible d'observer chez AL2020 des traces de nombreux facteurs que j'ai explorés tout au long de ce travail, aussi bien dans le cadre des systèmes complexes et dynamiques que dans celui de l'autodétermination, reflétant dans cette idée différentes théories de l'acquisition. Bien qu'il n'ait pas vraiment été question de ces dernières dans ce mémoire d'HDR, nous en trouvons néanmoins quelques traces, auxquelles je reviens dans cette conclusion. Sur un plan métaphorique, la théorie des SCD permet d'envisager l'appropriation langagière non pas comme le résultat de quelques variables isolées, mais plutôt comme un nuage de vapeur en mouvement perpétuel, changeant aussi bien en taille qu'en consistance, et qui, parfois, produit des gouttelettes. Je me suis attachée à analyser quelques-unes de ces gouttelettes, dans l'espoir d'en comprendre davantage sur le nuage.

Sur un plan pragmatique, la description d'AL2020 (section précédente) reflète également la diversité des contextes d'apprentissage des langues à l'ère actuelle. AL2020 s'approprie l'anglais sur de nombreux terrains, dans et en dehors de sa classe en Centre de ressources en langues. Elle est impliquée dans de petites communautés (que ce soit quelques ami·e·s sur un réseau social, dans son environnement immédiat de classe, dans sa promotion ou encore des connaissances extra-universitaires) et elle est aussi consommatrice de médias audio-visuels et écrits, la plupart du temps en ligne. Le cerveau d'AL2020 traite inconsciemment et implicitement des milliards d'informations liées à l'acquisition de sa L2. Tous ces éléments poussent les frontières de ses compétences langagières, en faisant émerger un système de langage spécifique : sa propre interlangue.

D'après Ellis, « des systèmes langagiers émergent à la fois diachroniquement et ontogénétiquement, de l'abstraction statistique de schémas latents à l'intérieur et entre la forme et

la fonction dans l'usage de la langue¹²⁰ ». Cela veut dire que le cerveau traite toutes ces informations de type langagier (morpho, phono, lexico, grapho, sémantico, grammatico, ... - logiques) selon des critères de saillance, de nouveauté et de fréquence pour faire des choix, quasi-instantanés, de compréhension ou de production. Des chercheur·e·s linguistes, neurologues, psycho-motriciens, didacticiens, arrivent à décrire de plus en plus précisément ces phénomènes acquisitionnels. En fonction de points de départ communs (par exemple une L1 partagée) ou de trajectoires suivies (parcours scolaires) ou d'états attracteurs significatifs (L1 ou temps consacré à l'apprentissage), il·elle·s peuvent même prédire certains aspects de cette acquisition (ordre d'intégration, estimation de durée, ...). En revanche, l'imprévisibilité de la conjonction précise de l'ensemble de ces facteurs, liée aussi à l'humeur du jour, aux aléas extérieurs du moment, et cætera, rend la spécificité de l'évolution de l'interlangue de chaque apprenant·e largement idiosyncratique.

Chez AL2020, certains de ces éléments acquisitionnels viennent de son environnement informel, d'autres de ses cours obligatoires de langue. L'un n'est pas meilleur que l'autre et, pour la plupart des apprenant·e·s, les deux sont déterminants et essentiels :

le système complexe et adaptatif des interactions au sein de la forme et de la fonction ET dans les ponts entre les deux est beaucoup plus riche que celui qui émerge de l'apprentissage implicite ou explicite seul¹²¹».

AL2020 a ainsi tout intérêt à favoriser les appropriations implicites et à apprendre en contexte formel (favoriser les apprentissages explicites) à la fois. Soutenir la nécessaire complémentarité des approches explicites et implicites pour une appropriation optimale de la L2 implique de s'adonner à des activités de loisir en L2 afin d'assurer les effets de fréquence nécessaires ET de s'intéresser aux questions et explications qui peuvent aider à conscientiser certains aspects, tout cela dans le but d'accélérer cette appropriation.

Des ponts peuvent certainement se trouver entre des obligations universitaires (ou professionnelles) et les pratiques personnelles extensives – voire massives – d'une L2 en contexte informel, seules à même de pouvoir garantir les dizaines de milliers d'heures d'exposition à la

¹²⁰ "Language systems emerge, both diachronically and ontogenetically, from the statistical abstraction of patterns latent within and across form and function in language usage" (2015, p. 3).

¹²¹ "The complex adaptive system of interactions within AND across form and function is far richer than that emergent from implicit or explicit learning alone" (Ellis, 2015, p. 3).

langue nécessaires à l'appropriation des usages (Ellis, 2002). Le simple aspect quantitatif de ces pratiques garantit partiellement l'évolution de l'aspect langagier du pôle des compétences. L'acceptation et éventuellement l'encouragement de telles pratiques par un·e enseignant·e pourraient en renforcer les effets. Mais pour que ses compétences langagières croissent significativement, AL2020 doit repérer les phénomènes langagiers saillants et pertinents, la complexité sémantique, la régularité morphophonologique, les catégories syntaxiques, l'intentionnalité locutoire etc. (Ellis, 2002). Si certain·e·s apprenant·e·s, comme les FASIL, ont développé les compétences de ce repérage à un haut niveau sans assistance (Cole, 2015), d'autres requièrent un accompagnement pour remarquer ces éléments langagiers qui méritent une attention particulière ou qui demandent à être réfléchis. Pouvoir se tourner vers un·e expert·e qui répond à bon escient à ses interrogations, qui est présent·e « au moment où le besoin se fait ressentir¹²² », peut s'avérer une ressource inestimable pour certain·e·s apprenant·e·s. L'enseignant·e, en salle de classe ou en CRL, peut assumer cette mission. En fonction de l'individu, une assistance avec d'autres compétences d'apprentissage (techniques et stratégiques par exemple) s'avérera bénéfique également. Candas (2009) relève d'ailleurs bien les besoins d'orientation et d'accompagnement de nombreux·ses étudiant·e·s en Centre de ressources en langues sur ces aspects, avant que ceux-ci ne puissent devenir réellement autonomes dans leurs apprentissages des langues. Jérôme Eneau (2005) nous rend sensible à cette « part d'autrui dans la formation de soi ».

Comme tout individu qui s'implique dans n'importe quelle entreprise humaine, AL2020 doit se sentir responsable de ses propres choix, de son investissement et de son engagement sur ce chemin. Il·elle doit assumer d'être pleinement agent, initiant ou endossant ses propres choix autonomes, y compris ceux de l'arrêt ou de l'abandon d'une activité. Cela a des implications autant pour les enseignant·e·s que pour les décideur·e·s des politiques institutionnelles, qui devraient peut-être lâcher le contrôle sur certaines décisions pour permettre à un·e apprenant·e de piloter son propre avenir.

¹²² Je me réfère notamment au livre de Marie Wilson Nelson, (1990), *At the Point of Need*, qui explique que tant qu'un·e apprenant·e n'a pas exprimé un besoin, posé une question, il·elle n'entendra pas la réponse, ne sera pas prêt·e à traiter les informations fournies. La pédagogie différenciée s'avère donc une nécessité, car les informations données à un groupe ne seront apprises que par celles·eux qui se posaient déjà les questions sous-jacentes.

Dans cette note de synthèse, « profiler » l'AL2020 a permis de créer une image accessible de la complexité de l'apprenant·e de langues aujourd'hui. Le cadre global des systèmes complexes et dynamiques permet d'y intégrer les nombreux paramètres qui constituent l'AL2020. Ce cadre s'est avéré essentiel à la compréhension à la fois des difficultés d'appréhension de cet·te apprenant·e et de son apprentissage (sa complexité), ainsi que de l'aspect insaisissable de cet objet d'études, de par sa nature évolutive. Si je ne me suis que peu attardée sur les théories d'acquisition d'une L2 pour n'en retenir que quelques éléments essentiels chez les cognitivistes et constructivistes, c'est que l'essentiel de mes interrogations se retrouvent du côté de l'apprentissage et moins du côté de la langue. Ainsi, le cadre psychologique de l'autodétermination m'a permis de relier de nombreuses préoccupations de l'apprentissage dépassant le seul apprentissage des langues, mais néanmoins ayant fait l'objet de recherches importantes dans notre discipline de la didactique des langues.

Dans une démarche qui a d'abord voulu modéliser, le profilage m'a semblé être une méthode plus adaptée à l'humain en question et plus accessible aux lecteur·rice·s. Sur le fond théorique précisé ci-dessus, profiler AL2020 a relevé ensuite d'une appréhension détaillée des contextes de son apprentissage : contextes Lansad à l'université, contextes de dispositifs d'enseignement et d'apprentissage particuliers, notamment des Centres de ressources en langues, et contextes informels en ligne, constitués par chaque apprenant·e individuellement. Bien qu'AL2020 soit ici francophone et s'intéresse à l'apprentissage de l'anglais, elle pourrait tout aussi bien avoir une autre langue maternelle et orienter son apprentissage vers une autre L2 (tels que les mémoires cités en section II.C.2 le suggèrent), voire vers un apprentissage plurilingue. Mon titre aurait pu être « L'apprenant·e de langue(s) 2020 », au lieu de « L'apprenant·e de langue 2020 ». Il en reste qu'AL2020 est un composite, mais elle n'est ni standard, ni figée. Son nom la situe historiquement, mais mon objectif en le choisissant était de cibler une période et non pas une date précise. Sa personnalité et sa disposition psycho-cognitive lui permet de dépasser les outils qu'elle utilise aujourd'hui et les contextes dans lesquels elle évolue actuellement. Revenir à sa rencontre dans cinq ou dix ans permettrait de voir, justement, la pertinence des positions prises aujourd'hui.

IV. Conclusion

Conclure c'est toujours quelque part recommencer, reboucler la boucle démarrée tantôt et construire un apprentissage en spirale tel que le nous recommandons à nos futur·e·s enseignant·e·s et formateur·rice·s. Dans cette perspective, mon dernier regard, lors de cette aventure professionnelle et scientifique qu'est la rédaction de cette note de synthèse, me ramène vers le quadruple niveau d'introspection évoquée dans l'introduction : enseignante, chercheuse, experte et apprenante. Je reprends chacune de ces positions pour évoquer comment elle a évolué et les perspectives qu'elle représente aujourd'hui.

Au début de mon cheminement professionnel, vouloir étudier la didactique et les dispositifs d'enseignement était un moyen de répondre à la question « comment devenir une bonne formatrice », voire « comment devenir la meilleure formatrice que je puisse devenir » questionnement fréquent en début de carrière d'enseignement. Une carrière de pratiques à tous les niveaux de la formation des adultes (dans le supérieur et dans la formation continue) m'a permis de me confronter à une large diversité de pratiques pédagogiques, s'appuyant sur des approches socio-constructivistes de l'enseignement/apprentissage, où la priorité est donnée à l'engagement cognitif de l'apprenant·e par le biais d'activités interactives et collaboratives. L'implication cognitive de l'étudiant·e dans le travail proposé étant la condition principale de l'apprentissage, j'essaie de mettre en œuvre des tâches qui l'engagent socialement et intellectuellement, que ce soit pour apprendre l'anglais, le français ou la didactique, tel que cela peut apparaître par le biais des travaux présentés ici. La reconnaissance institutionnelle accordée récemment en me faisant l'une des 15 premières lauréates de la Prime de Reconnaissance de l'Investissement Pédagogique de l'Université de Strasbourg¹²³ a certainement été partiellement rendue possible par la prise de recul que ce travail d'HDR m'a imposée. Je participe activement à une démarche de rénovation de mes pratiques, aussi bien dans une logique ascendante (en partant des interrogations des apprenant·e·s) que dans une logique descendante (en partant d'études, de recherches et de formations de spécialistes). Peut-on toujours faire plus et/ou mieux ? Certainement. Est-on limité par son humanité, par les exigences de la vie et par tout un ensemble d'impondérables imprévisibles ? Indéniablement. Ainsi être bon pédagogue c'est comme tout

¹²³ D'après mes informations, Strasbourg est la première université française à mettre en place une telle reconnaissance pédagogique, à l'instar de ce qui se fait dans certains autres pays.

autre engagement : un désir, un investissement, un don de soi, de son temps et de son énergie et l'acceptation de ses limites.

Pour l'enseignante que je suis, privilégier l'autonomie et conjuguer les approches explicites et implicites de l'apprentissage entraînent un engagement dans l'enseignement, selon les pistes évoquées dans la section II.D ci-dessus où la priorité est donnée à l'individu et à la différenciation pédagogique. Du côté de l'enseignement, la priorité doit revenir à l'établissement de la relation, la reliance avec l'apprenant·e, qui favorisera au-delà de tout autre facteur son investissement et son implication dans un apprentissage formel et explicite. Le fait que la perception « mon enseignant·e m'aime bien » soit le principal facteur de motivation en milieu scolaire (Ryan, 2014) m'incite à vouloir ré-introduire le mot « amour » dans ma recherche. Bien évidemment il s'agit d'un amour platonique, cordial et bienveillant. Jérôme Eneau (2005), dans une revue de la littérature sur l'interdépendance et la réciprocité en formation, revient sur des termes liés à l'amour qui ont fait l'objet de travaux en sciences de l'éducation, en s'inspirant de la sociologie et de la philosophie morale (par exemple *éros*, *philia*, *agapè*, mais aussi reliance, amour-don et altérité). Il me semble que se trouve là une piste de recherche pertinente aussi pour la didactique des langues. L'AL2020 a besoin de se sentir aimé·e et reconnu·e pour qui il·elle est, accepté·e dans toute la réalité de sa personne et non seulement en tant qu'étudiant·e à l'université. Dans une étude de Pavelescu & Petrić,

contrairement au plaisir, *l'amour*¹²⁴ s'est avéré être la force motrice du processus d'apprentissage, créant des mécanismes d'adaptation efficaces lorsqu'il y a un manque de plaisir dans certaines situations et motivant les apprenants à investir davantage d'efforts dans l'apprentissage des langues à la fois en classe et en dehors de la classe¹²⁵.

La relation est ainsi une base qui permet aux autres paramètres essentiels du processus d'apprentissage (l'autonomie et la compétence) d'exister au sein d'un dispositif technique. Dans un cadre formel, l'engagement de l'enseignant·e, tuteur·e, conseiller·ère, peut lui permettre de connaître chaque étudiant·e individuellement : ses préoccupations, ses intérêts, ses investissements dans l'appropriation de la L2. Cela aboutit à la reconnaissance de chacun·e en tant

¹²⁴ De la langue, des activités d'apprentissage et aussi de l'enseignant·e (mes italiques)

¹²⁵ "Unlike enjoyment, love was found to be the driving force in the learning process, creating effective coping mechanisms when there was a lack of enjoyment in certain classroom situations and motivating learners to invest greater effort into language learning in and out of the classroom" (Pavelescu & Petrić, 2018, p. 73).

qu'individu unique et valable et permet d'instaurer avec lui-elle un climat de confiance. En retour, cette confiance et la crédibilité ainsi établies permettent à l'apprenant·e de (se) poser des questions concernant aussi bien son orientation que les aspects techniques de la langue et de la communication, tout en poursuivant le cheminement que son autonomie lui indique. Ainsi, cette relation aide à la création de trajectoires autonomes d'apprentissage (pour lesquelles l'apprenant·e en assume l'engagement) et le développement de la compétence.

Mon évolution continue dans l'enseignement aujourd'hui implique un travail en L1 avec les AL2020 du moment (un enseignement de terrain, m'obligeant à mettre en pratique ce que j'avance sur un plan théorique), afin de rester cohérente et crédible lors de la formation de futurs formateurs (Masters en didactique) et pour encadrer les enseignants (PRAG et PRCE) sous ma direction au pôle Lansad.

Mon questionnement sur les dispositifs a permis de faire évoluer mon identité professionnelle vers un positionnement d'ingénieure de formation et à terme d'experte concernant des dispositifs d'enseignement des langues pour des publics adultes. Les deux missions que j'ai menées en 2014 et 2015 pour restructurer les Lansad à l'Université de Strasbourg m'ont amenées à envisager l'ingénierie à une échelle supérieure à ce que j'avais fait auparavant et à assumer un rôle politique que je n'envisageais pas lorsque je les avais acceptées, tout comme la direction du Pôle Lansad qui en appelle à des compétences politiques, managériales et intellectuelles, s'appuyant sur les recherches et connaissances acquises tout au long de cette exercice. Le retour sur mes différents travaux aujourd'hui m'amène à la prise de conscience que résoudre des problématiques d'enseignement par la conception et la mise en place de dispositifs ne peut être qu'une réponse partielle. Les autres réponses se trouvent certainement dans des démarches moins basées sur la technicité et plus sur des capacités « *soft* » d'interprétation et de communication. En revanche, ces dernières ne me semblent avoir de valeur que dans la mesure où elles s'appuient sur une technicité assurée et forte.

Mon rôle de chercheuse m'a amenée à questionner aussi bien les contextes que les dispositifs et à étudier l'appropriation des langues étrangères, mais aussi les fonctionnements de la formation sous différentes configurations (formelles, informelles, autonomisantes...), me conduisant ainsi à invoquer une autre identité, après celle d'experte. Assumer des charges politiques de pilotage des

formations Lansad à l'université apporte une dimension nouvelle à ce travail et il me semble que le profilage établi ici pourrait permettre de mieux étayer et mieux expliquer des choix et des orientations dans une visée de cohérence institutionnelle, appuyée sur la recherche. Continuer à être pertinente dans ce contexte exige la continuité de la réflexion dont il est fait état dans ce mémoire et des allers-retours permanents entre théories, dispositifs (contextes) et apprenant·e·s.

Constater que les facteurs essentiels de l'appropriation langagière (comme toute appropriation formative d'ailleurs) ne résident ni chez l'enseignant·e, ni dans le dispositif, mais bien chez l'apprenant·e (son choix, sa décision d'apprendre ou non) et sont ainsi ancrés dans son autonomie, me ramène à mon rôle d'apprenante, découvrant (ou redécouvrant) des éléments nouveaux, essayant de les comprendre et de les mettre en pratique. Ainsi, je me suis aussi engagée, il y a un an, dans une démarche d'apprentissage de l'allemand, pour tenter de me reconnaître chez l'AL2020 présenté dans ce travail, bien que je me situe largement en dehors du profil générique proposé. Quels apprentissages cela pourrait-il à nouveau m'apporter, aux différents niveaux de la réflexion invoqués ici ?

La recherche elle-même est un apprentissage, dont un certain aboutissement mène au désir de partage : partage dans l'accompagnement de nouveaux·elles chercheur·e·s, en créant de nouveaux liens avec elles·eux. C'est le cas avec les thésards que je co-encadre actuellement et avec les enseignant·e·s de notre pôle, engagé·e·s dans leurs propres démarches de recherche. C'est aussi mon implication au niveau national, par l'engagement associatif, et au niveau international, par ma participation à divers colloques, groupes d'étude et actions de formation. La reconnaissance toute récente par mes pairs sur ce plan international, sous la forme d'une demande de rédaction au sein d'un ouvrage de référence sur les apprentissages informels en langues à sortir en 2019/2020 (édité par Mark Dressman et Randall Sadler chez Wiley) en est un exemple. Il me reste à mieux me positionner pour piloter des projets de recherche à plus grande envergure : notamment un projet longitudinal arboré depuis longtemps et à la recherche de financement, qui implique le suivi d'apprenant·e·s – de la L1 à la M2 –, peut-être sur la base de l'enquête 2014.

Cette implication plus récente au niveau international m'amène à la prise de conscience que même dans notre domaine assez spécialisé de la didactique des langues, nous ne sommes plus sur un axe reliant des seul·e·s chercheur·e·s de l'Europe et de l'Amérique du Nord, mais bien dans une

communauté de recherche qui touche les 6 continents habités : avoir des rencontres et contacts directs avec ces chercheur·e·s ouvre de vastes perspectives et appelle à l'humilité. Embrasser cette nouvelle globalité sera mon prochain défi.

V. Bibliographie

- Abe, D. (1995). Organiser l'apprendre à apprendre en milieu industriel : Le Centre de ressources de l'entreprise E. *Mélanges Crapel, Spécial Centre de Ressources*(22), 137-168.
- Acker, P. (2017). Posture enseignante et accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en centre de ressources de langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 20(3).
- Acker, P., & Poteaux, N. (2011). Students' representations of the teacher's role in the language resource centre of the Faculty of Medicine of Strasbourg. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 165-175.
- Acker-Kessler, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues : une approche située* (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Aden, J., Grimshaw, T., & Penz, H. (2011). *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité / Teaching Language and Culture in an Era of Complexity*. Peter Lang.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris ; Montréal : Éditions L'Harmattan.
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero & N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université* (p. 67-94). Les Éditions de la MSH.
- Albero, B., & Poteaux, N. (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université*. Les Éditions de la MSH.
- Arbib, M. A. (2013). *Language, Music, and the Brain: A Mysterious Relationship*. MIT Press.
- Bailly, A. (1901). *Abrégé du dictionnaire grec-français*. Paris : Hachette.
- Bailly, S. (1995). La formation de conseillers. *Mélanges CRAPEL*, (22), 63-83.
- Bailly, S., Ciekanski, M., & Guély-Costa, E. (2013). Training language teachers to sustain self-directed language learning: an exploration of advisers' experiences on a web-based open virtual learning environment. *EUROCALL Review*, 21(1).
- Bal, M. B. D. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, no 80(2), 99-131.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE international.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults : A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.

- Bartik, K., Maerten, C., Tudor, I., & Valcked, J. (2012). *A discussion brief of content and language integrated learning (CLIL) at the faculty of Applied Sciences [University of Cordoba]* (Recherche). Cordoba: Universidad de Cordoba.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Applied Linguistics in Action Series*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(01), 21-40.
- Benson, P. (2009). Mapping out the world of language learning beyond the classroom. In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki, & Y. Naketa (Eds.), *Mapping the Terrain of Learner Autonomy* (p. 217-235). Tampere: Tampere University Press.
- Benson, P. (2011). Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction to the Field. In *Beyond the Language Classroom* (p. 7-16). Palgrave Macmillan.
- Benson, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*, 2012(9 : L'autonomie dans les pratiques éducatives), 29-40.
- Benson, P., & Reinders, H. (2011). *Beyond the language classroom*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK; New York: Palgrave Macmillan.
- Berns, M., de Bot, K., & Hasebrink, U. (Eds.). (2007). *In the Presence of English: Media and European Youth* (Vol. 7). Boston, MA: Springer US.
- Bertin, J.-C. (2012). Approche systémique de l'innovation pour l'apprentissage en Centre de Langues. *Language Learning in Higher Education*, 1(2).
- Bialystok, E. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *The Modern Language Journal*, 65(1), 24-35.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet*. (P. B. et P. Chardenet, Éd.). Éditions des archives contemporaines.
- Block, D. (1999). Who framed SLA research ? Problem framing and metaphoric accounts of the SLA research process. In L. Cameron & Low (Eds.), *Researching and Applying Metaphor* (p. 135-148). Cambridge: CUP.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Continuum International Publishing Group.
- Bot, K. de, Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- Boulton, A. (1999). Associations lexicales interculturelles. *UPLEGESS*, 27, 59-63.
- Brewer, S. S. (2008). Rencontre avec Albert Bandura : l'homme et le scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/1), 29-56.

- Brewer, S. S. (2013a). Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 189-208.
- Brewer, S. S. (2013b). Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 189-208.
- Brewer, S. S. (2006). *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu : contribution à une théorie agentique de l'apprenance en langues étrangères*. (Thèse de doctorat). Université de Paris-Nanterre.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160.
- Brulard, I., Carr, P., Durand, J., & Navarro, S. (2015). *La prononciation de l'anglais contemporain dans le monde : Variation et structure*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- Candas, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg.
- Candas, P., & Poteaux, N. (2011). De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Distances et savoirs, Vol. 8(4)*, 521-539.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Castillo Zaragoza, E. D. (2006). *Centres de ressources pour l'apprentissage des langues au Mexique : représentations et pratiques déclarées de conseillers et d'apprenants* (Thèse de doctorat). Université de Nancy 2, Nancy.
- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive: théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Chateau, A., Ciekanski, M., Guély Costa, E., Pereiro, M., & Normand, C. (2014). Émotions et réflexivité dans l'apprentissage des langues : le rôle du sentiment d'efficacité personnelle au regard de l'autonomie de l'apprentissage. *Études en didactique des langues*, 23-24, 25-40.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cicurel, F., & Véronique, D. (Éds.). (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles : Étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*. Université Nancy 2, Nancy.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- Cole, J. (2015). *Foreign language learning in the age of the internet: A comparison of informal acquirers and traditional classroom learners in central Brazil* (Thèse de doctorat). University of Oxford, Oxford.

- Cole, J., & Vanderplank, R. (2016). Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning. *System*, 61, 31-42.
- Commission Européenne. (2012). *Proposition de Recommandation du Conseil relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel*. Bruxelles: Commission Européenne.
- Condamines, A., & Narcy-Combes, J.-P. (2015). La linguistique appliquée comme science située. In F. Carton, D. Toffoli, J.-P. Narcy-Combes, & M.-F. Narcy-Combes (Eds.), *Cultures de recherche en linguistique appliquée*. Riveneuve éditions.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Didier.
- Coste, Daniel, Courtilon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., & Roulet, E. (1976). *Un niveau-seuil: systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Paris: Conseil de l'Europe, Hatier.
- Council of Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crittenden, P. M., & Landini, A. (2011). *Assessing Adult Attachment: A Dynamic-Maturational Approach to Discourse Analysis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's pronunciation of English*. New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Cyrułnik, B. (2006). *De chair et d'âme*. Paris : Odile Jacob.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2007). Introduction. In *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*, 17-23. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46(4), 545-559.
- Dam, L. (2013). How to Engage Learners in Authentic Target Language Use - Examples from an Autonomy Classroom. In A. Burkert, L. Dam, & C. Ludwig (Eds.), *The Answer is Learner Autonomy: Issues in language teaching and learning* (p. 76-94). Canterbury, Kent: IATEFL.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 11, n° 2).
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 237-274.

- Dewaele, J.-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. OUP Oxford.
- Dörnyei, Zoltán, Henry, A., & MacIntyre, P. D. (2015). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán, & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán, & Ushioda, E. (2010). *Teaching and Researching: Motivation* (2nd edition). Harlow, England; New York: Routledge.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- Ellis, N. C. (2006). Cognitive Perspectives on SLA. *Themes in SLA Research : AILA Review*, (19), 100–121.
- Ellis, N. C. (2007). The associative cognitive creed. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (p. 77–95). Mahwah, NJ: LEA.
- Ellis, N. C. (2008). The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 92(2), 232–249.
- Ellis, N. C. (2015). Implicit AND explicit learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 3-23). Amsterdam: John Benjamins.
- Elman, J. L. (1990). Finding structure in time. *Cognitive Science*, 14(2), 179-211.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi; Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*. Paris : L'Harmattan.
- Esch, E. (1994). *Self-access and the adult language learner*. London: CILT.
- European Commission. (2012). *First European Survey on Language Competences - Final Report*. European Commission. Consulté à l'adresse http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf
- Fleming, T. (2008). A Secure Base for Adult Learning: Attachment Theory and Adult Education. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 33-53.
- Fraley, R. C., & Brumbaugh, C. C. (2006). A Dynamical Systems Approach to Conceptualizing and Studying Stability and Change in Attachment Security. In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult*

attachment: theory, research, and clinical implications (Vol. 1-1, p. 86-132). New York, London: Guilford Press.

Fuchs, C., Hauck, M., & Müller-Hartmann, A. (2012). Promoting Learner Autonomy through Multiliteracy Skills Development in Cross-Institutional Exchanges. *Language Learning*, 16(3), 82-102.

Garcia, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*. Cambridge University Press.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publisher.

Geddes, D. H. (2006). *Attachment in the Classroom: The Links Between Children's Early Experience, Emotional Well-being and Performance in School*. Worth Publishing.

Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 7.

Gettliffe, N., Delhaye, A., & Dittel, J. (2011). De l'Individu, au Groupe, à la Communauté d'Apprenants. *Mélanges CRAPEL*, (32), 20.

Gettliffe, N., Dittel, J., & Delhaye, A. (2012). Guider l'autonomie par les forums de discussions électroniques. *Les Langues modernes*, n° 3, 47-54.

Gkonou, C., Tatzl, D., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *New Directions in Language Learning Psychology*. Switzerland: Springer.

Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.

Greere, A., & Räsänen, A. (2008). *Redefining CLIL – Towards Multilingual Competence*. Commission of the European Communities Lifelong Learning Erasmus Network programme. Consulté à l'adresse www.lanqua.eu

Gremmo, M.-J. (2009). Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD. In U. Charles-de-Gaulle-Lille3 (Éd.), *Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat*, 173-190. Université Charles-de-Gaulle-Lille3.

Gremmo, M.-J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.

Guichon, N. (2011a). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies: contribution à l'épistémologie de la didactique des langues* (HDR). Université du Havre.

Guichon, N. (2011b). Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 14.

- Guichon, N. (2015). Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 18, n° 1).
- Guikema, J. P., & Williams, L. (Éd.). (2014). *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education* (Vol. 12). San Marco, Texas: CALICO Texas State University.
- Haddad, R. (2016, septembre). Manuel d'écriture inclusive: Faites progresser l'égalité femmes/hommes par votre manière d'écrire. Mots Clés. Consulté à l'adresse http://www.univ-tlse3.fr/medias/fichier/manuel-decriture_1482308453426-pdf
- Halimi, S. (2012). *Apprendre les langues, Apprendre le monde*. Paris : Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : Comité stratégique des langues.
- Hamon, L. (2007). Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1), 111-127.
- Hilton, H. (2005). Théories d'apprentissage en didactique des langues. *Les langues modernes*, (3), 12-15.
- Hilton, H. (2009). *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues* (HDR). Université Lumière - Lyon II.
- Hiver, P. (2015). Attractor States. In Zoltán Dörnyei, A. Henry, & P. D. MacIntyre (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. 20-28). Bristol: Multilingual Matters.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1995). *Mélanges CRAPEL n° 22 (Numéro spécial : Centre de Ressources)*. ATILF - CRAPEL.
- Holec, H. (2000). LE C.R.A.P.E.L. à travers les âges. *Mélanges CRAPEL*, (25), 5-12.
- Holec, H., & Huttunen, I. (1997). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes: recherche et développement*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes*, (21), 385-395.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kitade, K. (2015). Second Language Teacher Development through CALL Practice: The Emergence of Teachers' Agency. *CALICO Journal*, 32(3), 396-425.
- Knowles, Malcolm S., Holton, E. F. I., & Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner, Fifth Edition: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (5th edition). Houston, Tex: Gulf Professional Publishing.
- Knowles, Malcolm Shepherd. (1975). *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge Adult Education.

- Krashen, S. D. (1978). The Monitor Model for second language acquisition. In R. Gingras (Éd.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Michigan: Center for Applied Linguistics.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Kurek, M., & Hauck, M. (2014). Closing the digital divide — A framework for multiliteracy training. In J. P. Guikema & L. Williams (Eds.), *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education* (Vol. 12, p. 119-140). San Marco, Texas: CALICO Texas State University.
- Kusyk, M. (2017). *Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne : une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands* (Thèse de doctorat). Pädagogische Hochschule Karlsruhe & Université de Strasbourg.
- Kusyk, M., & Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: the new face of the non-specialist learning English. *ASp. la revue du GERAS*, 62, 45-65.
- La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning* (3 edition). Berkshire, England; New York: Open University Press.
- Larousse, É. (2017). Dictionnaire Français en ligne - Larousse. Consulté 17 août 2017, à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Saying what we mean: Making the case for second language acquisition to become second language development. *Language Teaching*, 48(4), 491-505.
- Larsen-Freeman, D. (2018). Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. *Foreign Language Annals*, 51(1), 55-72.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2007). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lebaron, F. (2015). L'espace social. Statistique et analyse géométrique des données dans l'œuvre de Pierre Bourdieu. In F. Lebaron & B. Le Roux (Éds.), *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action : espace culturel, espace social et analyse des données* (p. 43-58). Paris: Dunod.
- Lebaron, F., & Le Roux, B. (Éds.). (2015). *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action : espace culturel, espace social et analyse des données*. Paris : Dunod.

- Lee, J. S. (2017). Informal digital learning of English and second language vocabulary outcomes: Can quantity conquer quality?: Informal digital learning of English. *British Journal of Educational Technology*.
- Li, X., & Brand, M. (2009). Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners. *Contributions to Music Education*, 36(1), 73-84.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems* (Vol. 1). Dublin: Authentik Language Learning Resources Limited.
- Little, D. (2000). Learner Autonomy: Why Foreign Languages Should Occupy a Central Role in the Curriculum. In S. Green, *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages* (p. 24-45). Multilingual Matters.
- Little, D. (2002). Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching Modern Languages* (p. 81-87). Routledge.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Little, D. (2013). Learner Autonomy as Discourse: The Role of the Target Language. In A. Burkert, L. Dam, & C. Ludwig (Éd.), *The Answer is Autonomy: Issues in language teaching and learning* (p. 14-25). Canterbury, Kent: IATEFL.
- Little, D. (2015). University language centres, self-access learning and learner autonomy. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Aplut*, (Vol. XXXIV N° 1), 13-26.
- Little, D. (2016). Learner autonomy and second/foreign language learning [LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies]. Consulté 10 juillet 2016, à l'adresse <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>
- Little, D. (2017). Three Versions of Learner Autonomy and their Implications for English-Medium Degree Programmes. In R. Breeze & C. Sancho Guinda, *Essential Competencies for English-medium University Teaching* (Vol. 27, p. 145-157). Springer.
- Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy; Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters.
- Little, D., & Thorne, S. L. (2017). From Learner Autonomy to Rewilding: A Discussion. In M. Cappellini, T. Lewis, & A. Rivens Mompean, CALICO (Eds.), *Learner Autonomy and Web 2.0* (p. 198-228). Sheffield: Equinox.
- López, M. G. M., & Aguilar, A. P. (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 109-124.
- Lowe, A. (1998). Integration of Music and French: A Successful Story / L'intégration de la musique et du français : une. *International Journal of Music Education*, 32(33), 32-52.
- Lowie, W. (2017). Emergentism: wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(1).

- Lund, A. (2006). The multiple contexts of online language teaching. *Language Teaching Research*, 10(2), 181-204.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, 4, 93-119.
- Macaro, E. (2002). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and Negative Emotions Underlie Motivation for L2 Learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313-318.
- Markham, D. (1997). *Phonetic imitation, accent, and the learner* (Travaux de l'institut de Linguistic de Lund, Vol. 33). Lund, Sweden: Lund University Press.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. (European Commission EACEA No. 2001 – 3406 /001 – 001). Finland: University of Jyväskylä.
- May, S. (2013). Disciplinary Divides, Knowledge Construction, and the Multilingual Turn. In S. May, *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (p. 7-30). Routledge.
- Mercer, S., & Williams, M. (Éd.). (2014). *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Multilingual Matters.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Milovanov, R., Pietila, P., Tervaniemi, M., & Esquef, P. A. (2010). Foreign Language Pronunciation Skills and Musical Aptitude: A Study of Finnish Adults with Higher Education. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 56-60.
- Milton, J. (2008). Vocabulary uptake from informal learning tasks. *The Language Learning Journal*, 36(2), 227-237.
- Miras, Gregory. (2013). « Enseigner / apprendre » la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole. *Recherches en didactique des langues et cultures : les cahiers de l'acedle*, 10(1).
- Miras, Grégory. (2017). Émergentisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(1).
- Mitterer, H., & McQueen, J. M. (2009). Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. *PLOS ONE*, 4(11), e7785.
- Modiano, M. (1996). *A Mid-Atlantic Handbook: American and British English*. Sweden: Studentlitteratur.

Moncrief, R. (2011). Out-of-Classroom Language Learning: a Case Study of Students of Advanced English Language Courses at Helsinki University Language Centre. In *Out-of-classroom Language Learning* (p. 106-117). Helsinki: University of Helsinki Language Centre.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Morley, J., Campbell, C., Howart, P., & Nereo, F. (2013). *UCML-AULC survey of Institution-wide Language Provision in universities in the UK* (No. ISBN: 978-1-907207-68-6). The Higher Education Academy.

Murphy, E. (2000). *Strangers in a Strange Land: Teachers' beliefs about teaching and learning French as a second or foreign language in online learning environments* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2000). Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD : qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? *ASp. la revue du GERAS*, (27-30), 243-251.

Nguyen, N., & Delvaux, V. (2015). Role of imitation in the emergence of phonological systems. *Journal of Phonetics*, 53, 46-54.

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Pearson Education.

Norton, B. (2014). Identity and Poststructuralist Theory in SLA. In S. Mercer & M. Williams (Éd.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA* (p. 59-74). Multilingual Matters.

Olive, M.-N., & Socha, J. (2013). *Bilan national CLES 2012-2013*. Consulté à l'adresse <http://www.certification-cles.fr/files/bilan2013.pdf>

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Newbury House Publisher.

Pain, A. (1989). Place de l'éducation informelle dans l'action éducative. *Formation continue et développement des organisations*, (81), 65-72.

Pain, A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Pavelescu, L. M., & Petrić, B. (2018). Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 73.

Pegrum, M. (2014). *Mobile Learning - Languages, Literacies and Cultures*. Palgrave Macmillan.

Perrin, M. (1993). Des centres de langues dans l'Enseignement Supérieur : Pour quoi faire ? Pour y faire quoi ? In *Actes de la 2^e rencontre de CercleS*. Université Bordeaux 2: Bordeaux/ DLVP.

Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 17-36.

Piron, C. (1994). *Le défi des langues : du gâchis au bon sens*. Paris : l'Harmattan.

Pitkänen, K. K., Jokinen, Jaana, Karjalainen, Sinikka, Karlsson, Leena, Lehtonen, Tuula, Matilainen, Mirjami, ... Siddall, Roy. (2011). *Out-of-classroom Language Learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre. Consulté à l'adresse <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/25854>

Poteaux, N. (2010). Histoire d'une innovation et trajectoires d'acteurs. In B. Albero & N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université* (p. 41-65). Les Éditions de la MSH.

Poteaux, N. (2012). Autonomie et plurilinguisme : une même aventure ? *Arena Romanistica Journal of Romance Studies*, (11), 138-151.

Poteaux, N. (2014). Les langues étrangères pour tous à l'université: regard sur une expérience (1991-2013). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (32), 17-32.

Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (40), 71-88.

Programme Socrates (Éd.). (2003). *Manuel des centres de ressources de langues : lignes directrices pour la mise en place, la gestion et le développements de centres de ressources de langues (CRL)*. Athènes: Kastaniotis Editions. Consulté à l'adresse www.lrcnet.org

Raby, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2009). Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (40), 5-16.

Raith, T., & Hegelheimer, V. (2010). Teacher Development, TBLT and Technology. In M. Thomas & H. Reinders (Eds.), *Task-Based Language Learning And Teaching with Technology* (p. 154-175). New York: Continuum International Publishing Group.

Reinders, H. (2012). The End of Self-Access?: From Walled Garden to Public Park. *ELTWorldOnline.com*, 4.

Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: how far have we come and where to next? *Language Learning and Technology*, 20(2), 143-154.

Rholes, W. S., & Simpson, J. A. (Eds.). (2006). *Adult attachment: theory, research, and clinical implications* (Vol. 1-1). New York: Guilford Press.

Richards, J. C. (2015). The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5-22.

Riley, P. J. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. London: Routledge.

Rindal, U. (2010). Constructing identity with L2: Pronunciation and attitudes among Norwegian learners of English1. *Journal of Sociolinguistics*, 14(2), 240-261.

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq: PU du Septentrion.

Rivens Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 221-244.

Rivens Mompean, A., & Scheer, R. C. (2003). Le Centre de Ressources en Langues : de l'outil satellite au dispositif intégré. *ASp. la revue du GERAS*, (41-42), 125-141.

Rivens-Mompean, A. (2012). *Apprentissage des Langues en Autonomie dans un Dispositif Institutionnel avec le Numérique : Approche par la complexité* (HDR). Le Havre.

Rizzolatti, G., & Buccino, G. (2005). The Mirror Neuron System and Its Role in Imitation and Language. In S. Dehaene, J.-R. Duhamel, M. D. Hauser, & G. Rizzolatti (Eds.), *From Monkey Brain to Human Brain: A Fyssen Foundation Symposium* (p. 213-233). Cambridge, London: MIT Press.

Rodgers, W. M., Markland, D., Selzler, A.-M., Murray, T. C., & Wilson, P. M. (2014). Distinguishing Perceived Competence and Self-Efficacy: An Example from Exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 527-539.

Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475-476.

Roussel, S., & Goanac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Paris: Retz.

Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L., & Tricot, A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 11, n° 2), 7-37.

Rumlich, D. (2016). *Evaluating Bilingual Education in Germany: CLIL Students' General English Proficiency, EFL Self-Concept and Interest*. Peter Lang.

Ryan, R. M. (2014, octobre). *Les besoins psychologiques pour l'apprentissage, la motivation et le bien-être : recherche et pratique du point de vue de la théorie de l'autodétermination*. Plénière colloque présenté à 8^o colloque sur l'autoformation, Strasbourg. Consulté à l'adresse <http://colloque-autoformation.unistra.fr/le-colloque/videos/#c74215>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a Social Psychology of Assimilation: Self-Determination Theory in Cognitive Development and Education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-Regulation and Autonomy* (p. 191-207). Cambridge University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.

Sanchez, K., Miller, R. M., & Rosenblum, L. D. (2010). Visual influences on alignment to voice onset time. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 262-272.

Schmoll, L. (2016). *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore* (Thèse de doctorat). Strasbourg.

Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. *Research Network on New Approaches to Lifelong Learning Working Paper*, (19), 8.

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.

Sefton-Green, J. (2004). *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*, Consulté à l'adresse <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190222/>

Sheerin, S. (1989). *Self Access*. Oxford: OUP.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation: Describing English language*. Oxford: Oxford University Press.

Slaouti, D., & Motteram, G. (2006). Reconstructing practice. In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher Education in CALL* (p. 81-97). John Benjamins.

Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES). (2018). *Livre blanc de la formation en études anglophones* (No. 1). Paris. Consulté à l'adresse <http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2018/03/Livre-blanc-formation-180318.pdf>

Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES), Commission formation (Éd.). (2011, janvier). Évolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD. Consulté à l'adresse <http://www.apliut.com/pages/associationsamis/Lansad.pdf>

Sockett, G. (2011a). From the cultural hegemony of English to online informal learning: Cluster frequency as an indicator of relevance in authentic documents. *ASp. La Revue Du GERAS*, (59), 5-20.

Sockett, G. (2011b). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias : Apprentissage informel et réseaux sociaux. *Les Cahiers de l'Acedle*, 8(1), 29-46.

Sockett, G. (2012a). 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).

Sockett, G. (2012b, juin). *L'impact des activités informelles d'écoute en anglais sur les travaux écrits d'étudiants LanSAD, une analyse quantitative*. Conférence présentée au Colloque 2012 de l'Association des Chercheurs et Enseignants en didactique des langues (Acedle) - Apprendre les langues autrement, Nantes, France.

Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

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'Apliut*, 32(1), 75-91.

Sockett, G., & Kusyk, M. (2015). Online informal learning of English: frequency effects in the uptake of chunks of language from participation in web-based activities. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen

(Eds.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning* (p. 153-178). Berlin, Boston: De Gruyter.

Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). The Organizing Circumstance: Environmental Determinants in Self-Directed Learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10.

Stephanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M., & Turner, J. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.

Stoller, F. L. (2008). Content-Based Instruction. In N. van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 4, Second and Foreign Language Education, p. 59-70). Springer US.

Stuart-Smith, J. (2007). The influence of the media. *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. London: Routledge, 140-148.

Stuart-Smith, J., Pryce, G., Timmins, C., & Gunter, B. (2013). Television can also be a factor in language change: Evidence from an urban dialect. *Language*, 89(3), 501-536.

Stuart-Smith, J., Smith, R., Rathcke, T., Li Santi, F., & Holmes, S. (2011). Responding to accents after experiencing interactive or mediated speech. In *ICPhS XVII* (p. 1914-1917). Hong Kong.

Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in Teaching and Learning - From Theory and Research to Practice*. Palgrave Macmillan.

Sundqvist, P., & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51, 65-76.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). The Redundancy Effect. In *Cognitive Load Theory* (p. 141-154). Springer New York.

Taillefer, G. (2004). Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications. *ASp. la revue du GERAS*, (45-46), 111-126.

Taillefer, G. (2013). CLIL in higher education: the (perfect?) crossroads of ESP and didactic reflection. *ASp. La Revue Du GERAS*, (63), 31-53.

Taillefer, G. (2014). *Les langues étrangères à la fac*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/dse/540>

Terrier, L. (2018). Éditorial – De la reliance. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, (Vol. 37 N°1).

Terrier, L., & Maury, C. (2015). De la gestion des masses à une offre de formation individualisée en anglais-LANSAD : tensions et structuration. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, (Vol. XXXIV N° 1), 67-89.

Thill, E., & Vallerand, R. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Canada: Éditions Études vivantes.

Thorne, S. L., & Reinhardt, J. (2008). Bridging activities, new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *Calico Journal*, 25(3), 558–572.

Tomasello, M. (2005). *Constructing a Language*. Harvard University Press.

Tremblay, N. A. (2003). *L'Autoformation - Pour apprendre autrement*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Trestini, M. (2016). *Théorie des systèmes complexes appliquée à la modélisation d'environnements numériques d'apprentissage de nouvelle génération. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (HDR)*. Université de Strasbourg.

Truchot, C. (2010, novembre 21). L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en (...) - Institutions [Revue Géopolitique]. <http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html>

Van der Yeught, M. (2010). Éditorial. *ASp. la revue du GERAS*, (57), 1-10.

Vanderplank, R. (2016). *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching: Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning*. London: Springer.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux France: ESF Editeur.

Véronique, G. D. (2017). Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherche sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(1).

Verspoor, M. (2012). Symposium: Dynamic systems/Complexity theory as a new approach to second language development. *Language Teaching*, 45(04), 533-534.

Verspoor, M., Lowie, W., Chan, H. P., & Vahtrick, L. (2017). Linguistic complexity in second language development: variability and variation at advanced stages. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(1).

Wells, J. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow: Pearson Longman.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies For Learner Autonomy* (1 edition). New York: Prentice Hall College Div.

Wenden, A. L. (2002). Learner Development in Language Learning. *Applied Linguistics*, 23(1), 32-55.

Whyte, S. (2013). Teaching ESP: A task-based framework for French graduate courses. *ASp. La Revue du GERAS*, (63), 5-30.

Wilson Nelson, M. (1990). *At the Point of Need*. Heinemann Educational Books.

Wong, L., & Benson, P. (2006). In-service CALL education: What happens after the course is over? In P. Hubbard & M. Levy (Éd.), *Teacher Education in CALL* (p. 251-264). Amsterdam: John Benjamins.

Working party of European language centre directors. (2009, 2012). The Wulkow Memoranda on Languages in Higher Education: · Sprachenzentrum · Europa-Universität Viadrina / EUV [Text]. <http://www.sz.europa->

uni.de/de/startsite_news/spalte_4_informationen/news4_wolkow_memorandum/wulkow_memorandum.html

Wright, B. A., Sabin, A. T., Zhang, Y., Marrone, N., & Fitzgerald, M. B. (2010). Enhancing Perceptual Learning by Combining Practice with Periods of Additional Sensory Stimulation. *The Journal of Neuroscience*, 30(38), 12868-12877.

VI. Sitographie

<https://www.deepl.com>

<http://eduscol.education.fr/>

<http://www.larousse.fr/dictionnaires>

<http://www.lesphinx-developpement.fr/sphinx-logiciels/gamme-logiciels-sphinx/>

<https://www.limesurvey.org/fr/>

<https://www.linguee.fr/>

VII. Liste des Figures

Figure 1 :	Interactions entre les différents types d'autonomie.....	41
Figure 2 :	L'auto-efficacité, à l'interface de la compétence et de l'autonomie.....	46
Figure 3 :	L'influence de la littératie numérique sur l'utilisation et la compétence en L2	50
Figure 4 :	Superposition des pôles « autonomie » et « compétences »	51
Figure 5 :	Les enjeux langagiers de l'AL2020 – interactions entre la compétence, l'autonomie et l'utilisation langagières	53
Figure 6 :	Les compétences de l'AL2020.....	53
Figure 7 :	Interaction entre type d'autonomie et aspects de la L2 (DT02-2017).....	54
Figure 8 :	Schéma de l'autodétermination de l'AL2020	55
Figure 9 :	Le modèle de l'attachement adulte de Bartholomew & Horowitz (1991 – ma traduction).....	59
Figure 10 :	Le pôle « reliance ».....	63
Figure 11 :	L'autodétermination de l'AL2020.....	65
Figure 12 :	Le continuum de l'EMILE d'après Taillefer 2013	84
Figure 13 :	Le Centre de ressources en langues en tant qu'outil satellite.....	92
Figure 14 :	Le Centre de ressources en langues en tant qu'élément d'un dispositif intégré	92
Figure 15 :	Le Centre de ressources en langues en tant que macro-dispositif	93
Figure 16 :	Aspects déterminants dans l'apprentissage informel de l'anglais en ligne	137
Figure 17 :	L'AL2020 dans ses contextes de rencontres avec la L2.....	150

VIII. Liste des Tableaux

Tableau 1 :	Structures d'enseignement/apprentissage de langues à l'Université de Strasbourg	99
Tableau 2 :	Appréciation de l'apprentissage en fonction du centre de langues	103
Tableau 3 :	Domaines d'études et inscriptions dans les Structures « langues »	104
Tableau 4 :	Perception du contenu des apprentissages en fonction des structures de langues.....	105
Tableau 5 :	Représentations de l'enseignant·e en fonction des structures de langues	107
Tableau 6 :	Un exemple des activités d'AIAL d'une étudiante sur une période de 8 semaines (DT09-2012, p. 142)	120
Tableau 7 :	Comparaison AILL / CRL.....	152

IX. Annexe : Questionnaire 2014

APPRENTISSAGE DE LANGUES ETRANGÈRES A L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG (<http://cpe.cx9qQ>)

Ce questionnaire est strictement anonyme. L'enregistrement de vos réponses ne contient aucune information d'identification sur vous. Toutes les réponses seront rassemblées. Seuls les résultats globaux seront connus. Il y a 34 questions dans ce questionnaire.

MON PROFIL

1. Âge : _____ ans. 2. Sexe : F M 3. Nationalité : _____ 4. Année d'études : Licence 1 Master 1
 Licence 2 Master 2
 Licence 3 Doctorat

LES LANGUES QUE JE CONNAIS

7. Quelle est ma langue maternelle ? (y compris les dialectes) _____
 8. Quelle(s) langue(s) ai-je apprise(s) pendant mon cursus scolaire à part ma langue maternelle ? _____
 9. Pendant mon cursus scolaire, dans quelle (s) langue(s) était donné l'enseignement des matières autres que les langues vivantes ? _____
MON APPRENTISSAGE DES LANGUES À L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG
 10. Langue (s) étudiée(s) dans le cadre de mes études à l'Université de Strasbourg : _____
 11. J'ai choisi cette/ces langue (s)

- car c'est obligatoire parce que je l'ai déjà étudiée pour raison(s) familiale(s)
 par défaut, (celle que je souhaitais apprendre n'est pas proposée) parce que c'est utile dans le cadre de mes études par motivation personnelle
 car elle me sera utile au niveau professionnel pour la facilité/difficulté de la langue

12. Ce semestre, je suis inscrit(e) dans un enseignement de langue : Oui Non Laquelle ? _____

13. Le CECRL* comporte six niveaux. Mon niveau pour la langue vivante 1 que j'étudie actuellement est (*CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)

- A1 A2 B1 B2 C1 C2 Je ne le connais pas

14. Concernant les langues étrangères que j'étudie actuellement, je me considère

Langue vivante (Indiquer la langue)	Mettez une croix.				
	Nul	Pas très bon	Plutôt bon	Bon	Très bon
1.					
2.					
3.					
4.					

15. Est-ce que je connais/fréquente les structures institutionnelles suivantes ?

Structure	Je n'en ai jamais entendu parler.	J'en ai entendu parler.	J'y suis allé une fois	J'y vais fréquemment	J'y suis des cours
CRL (Centres de Ressources de Langues)					
CRAL (Centre de Ressources et d'Apprentissage des Langues)					
SPIRAL (Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Apprentissage en Langues)					
École Européenne des Langues et des Cultures					
IEEP (Institut International d'Études Françaises)					
Département de langue à la Faculté des langues et cultures étrangères					
CAREL (Centre d'Apprentissages et de Ressources pour une Éducation aux Langues) de l'ESPE					
Cours en LEA (Langues Étrangères Appliquées)					

16. À l'Université de Strasbourg

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
je dois atteindre un certain niveau de langue avant la fin de mon diplôme actuel			
on exige une certification en langue (TOEIC, CLBS, etc.) pour l'obtention de certains diplômes			
on impose l'apprentissage d'une langue étrangère tout au long des études			
l'assiduité en cours de langues est obligatoire			
il existe une politique des langues			

18. Mon apprentissage en langue

	Oui	Non	Non, mais j'aimerais bien	Je ne sais pas
porte sur les thématiques de ma discipline				
porte sur les thématiques d'actualité				
suit le contenu d'un manuel				
contient des activités personnalisées répondant à mes propres besoins				
porte sur des thématiques choisies par les étudiants eux-mêmes				
porte sur différents aspects culturels de la langue que j'apprends				

17. Ce dernier semestre, l'apprentissage de ma première langue au sein de l'Université :

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
m'a permis de progresser en langue				
a été agréable				
a été intéressant				
m'a aidé pour d'autres cours				
m'a permis de préparer un voyage				
a changé l'image que j'avais de la langue				
m'a donné envie de continuer à l'apprendre				
a été à la hauteur de mes attentes				
m'a aidé à rencontrer des personnes avec des intérêts en commun				
m'a permis de connaître la culture de la langue				

19. Au centre / en cours de langues, je travaille

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
la compréhension orale				
la compréhension écrite				
la production orale				
la production écrite				
l'échange avec les autres				

20. Les activités qui m'aident le plus à apprendre sont

- la lecture d'articles (imprimés ou en ligne)
 - le visionnage de vidéos
 - les ateliers de conversation
 - l'utilisation de plateformes d'apprentissage (Moodle, Netribes, Tell me more...)
 - les échanges avec d'autres étudiants
 - les échanges avec l'enseignant
 - l'utilisation de manuels / livres de langue
- Autre: _____

22. Mon enseignant/tuteur

	Oui	Non	Non, mais j'aimerais bien	Je ne sais pas
a un bon niveau de langue				
a comme langue maternelle la langue qu'il m'enseigne				
a la même langue maternelle que moi				
parle exclusivement la langue qu'il m'enseigne en cours				
traduit les mots difficiles				
utilise une autre langue pour expliquer				
propose du travail en sous-groupes				
varie ses activités				
fait participer les étudiants en cours				
me propose des activités de langue en rapport avec ma discipline				
demande mon avis sur le contenu du cours (thématiques, déroulement, modalités de travail)				
est souvent disponible				

25. Si oui, j'y vais parce que

- c'est obligatoire
- cela m'aide à valider mon UE de langue
- cela m'aide à préparer une certification (TOEIC, DALF, CLES, TEOU, TRKI, TestDaF, TOPIK, etc.)
- c'est important pour mon avenir professionnel
- le cours est intéressant

26. Si non, je n'y vais pas parce que

- je n'en ai pas besoin pour valider mon UE de langue
 - Je n'ai pas eu la possibilité de choisir une langue que j'aime
 - ce n'est pas utile pour mes autres cours
 - ce n'est pas utile pour mon parcours professionnel
 - les outils au Centre ne sont pas intéressants
 - les horaires ne me conviennent pas
 - je n'aime pas l'enseignant / le tuteur
 - cela ne m'apporte rien.
- Autre: _____

CE QUE JE PENSE DE MON APPRENTISSAGE DES LANGUES

28. Avoir appris une langue c'est surtout

(Seulement deux réponses possibles)

- maîtriser la grammaire
- avoir un vocabulaire vaste
- pouvoir communiquer

- parler sans accent
- connaître la culture de la langue apprise
- comprendre tout ce qu'on lit

- comprendre tout ce qu'on entend
- Autre: _____

29. Quand j'apprends une langue, je préfère gérer mon propre apprentissage:

(Par exemple, je gère le moment où j'étudie la langue, les manières dont je le fais, les activités qui m'aideront à apprendre, etc.)

Oui Non

30. Si oui, parce que

- cela m'aide à avancer selon mes propres facilités et compétences

- je gère mieux mon temps
- je travaille des thématiques qui me plaisent

- c'est plus amusant
- Autre: _____

31. Si non, parce que

- j'ai besoin d'encadrement
- j'ai besoin d'orientation
- je préfère un cours magistral

- je ne dispose pas des outils nécessaires pour apprendre la langue
- je suis peu motivé

- je n'ai pas le temps
 - cela ne m'aide pas vraiment à progresser
- Autre: _____

32. J'envisage une mobilité internationale au cours de mes études universitaires

- Oui
- Non
- Je suis actuellement en mobilité internationale
- Je l'ai déjà fait
- Je ne sais pas

33. J'ai eu/j'aimerais avoir une préparation spécifique en langue pour cette mobilité ?

- Oui
- Non

21. J'aimerais faire d'autres activités.

- Oui Exemple : _____
- Non

CE QUE JE PENSE DE MON APPRENTISSAGE DES LANGUES À L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

23. Dans mon apprentissage des langues

	J'apprécie	Je n'apprécie pas
l'ambiance		
les plages horaires		
la facilité d'accès		
la pertinence des outils pour mon apprentissage de langue		
la diversité des outils		
l'espace		
le confort du lieu		
le fait qu'il y a assez de matériels pour tout le monde		
l'aide des moniteurs		
le conseil des enseignants		
l'accompagnement des enseignants		
le suivi pédagogique		
l'échange avec d'autres étudiants		
y trouver les réponses à mes questions		
participer aux ateliers de conversation		
participer aux tandems		
Autre :		

24. Est-ce que je vais assidument en cours / en atelier / au centre de langue ? Oui Non

- cela m'aide dans d'autres cours
 - j'aime bien la langue que j'apprends
 - j'aime bien l'enseignant
 - je peux parler en langue étrangère avec d'autres étudiants
 - les horaires me conviennent
- Autre: _____

27. Je suivrais plus d'heures de langue si :

- j'étais au courant de son offre
- les horaires d'ouverture-fermeture étaient plus flexibles
- j'avais le temps
- les outils étaient plus appropriés
- il y avait un enseignant prêt à m'aider dans la salle
- il y avait plus de moniteurs
- j'avais la possibilité de fréquenter un centre de langues en libre accès

Merci de votre participation !

Ce questionnaire est anonyme. Si vous êtes d'accord pour répondre à d'autres questions sur votre apprentissage des langues à l'Université de Strasbourg, merci de nous laisser votre adresse mail :
