

Les dynamiques du développement de l'anglais au travers
d'activités informelles en ligne :
une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands

Die Dynamik der Entwicklung von Englisch als Fremdsprache
durch die Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten:
eine explorative Studie an französischen und deutschen Studierenden

Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und der Universität Straßburg
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation von

Meryl Kusyk

2017

Betreuer / Erstgutachter:

Prof. Dr. habil. Gérald Schlemminger

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. habil. Nicole Poteaux

Fach:

Sprachwissenschaft /
Fremdsprachenerwerb

Abgabetermin der Dissertation:

31. Juli 2017

Remerciements

Je tiens d'abord à adresser mes remerciements à mes deux directeurs de thèse, Nicole Poteaux, Professeure à l'Université de Strasbourg et Gérald Schlemminger, Professeur à la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*. Je remercie Nicole Poteaux pour sa rigueur scientifique, ses conseils précieux et son soutien tout au long de cette recherche. Son ouverture d'esprit et sa passion pour la recherche sur les apprentissages m'ont inspirée et ont guidé mes réflexions scientifiques. Merci à Gérald Schlemminger pour sa disponibilité et pour l'enthousiasme scientifique qu'il sait transmettre à ses doctorants. J'ai particulièrement apprécié les discussions informelles, animées et productives dont j'ai pu profiter lors de mes journées de travail à Karlsruhe.

Je remercie dans le même mouvement Geoff Sockett, spécialiste du domaine de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne pour toutes ses remarques constructives, ainsi que son regard clair et réaliste sur mes questions.

Un grand merci aux autres membres de mon jury, Marjolijn Verspoor, Alex Boulton et Gabriele Weigand, d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je tiens également à remercier Anemone Geiger-Jaillet, qui, avec sa rigueur et son soutien, a contribué à l'encadrement et à l'évolution de ma thèse.

Je tiens à remercier les institutions qui ont apporté un soutien financier à ma recherche : la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe* (en particulier le Département de français), le *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication, l'Université de Strasbourg, l'Université Franco-Allemande et le *Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg*.

Mes remerciements vont également aux membres du groupe doctoral franco-allemand : Léonie Fournier, Laurence Schmoll, Johannes Dahm, Kristel Ross, Abdelkader Debbagh et Mickaël Roy. Notre séminaire mensuel a donné lieu à des échanges scientifiques fructueux et des moments conviviaux. Je tiens à remercier particulièrement Mickaël Roy pour son aide et ses conseils précieux. J'ai beaucoup apprécié la rigueur et l'esprit d'équipe qu'il a apportés à notre travail collaboratif.

Merci à Kenneth Horvath pour ses remarques constructives sur ma méthodologie et pour son animation de l'*Interdisziplinäres ForschungsForum* à la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*, séminaire auquel j'ai pu présenter plusieurs fois ma recherche.

Un grand merci à mes collègues, en particulier Joëlle Tétreault, Éminé Selvi et Thierry Bidon, pour leurs encouragements et pour la convivialité de nos rencontres quotidiennes. Merci également à Denyze Toffoli pour sa disponibilité, sa collaboration et ses conseils utiles.

Merci à ma famille qui, même éloignée de quelques milliers de kilomètres, m'a apporté un soutien continu. Ils n'ont cessé de croire en moi et d'encourager toutes mes aventures ; j'en serai à jamais reconnaissante. Enfin merci à mon mari et meilleur ami, Tobi. Son soutien infini, ses encouragements motivants, ses efforts pour soulager le stress du quotidien, sa patience, sa compréhension à l'égard de mes fréquents manques de disponibilité et ses relectures et commentaires ont énormément contribué à la réalisation de cette thèse.

Table des abréviations

AIAL	Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001)
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CPA	Complexité, Précision, Aisance à communiquer
CRL	Centre de Ressources en Langues
DE	Allemand (<i>Deutsch</i>)
EE	<i>Extramural English</i>
FR	Français
HHOLD Corpus	<i>How I met your mother, House, One tree hill, Lost, Desperate Housewives</i>
INV	Intervieweur (transcriptions)
L1	Langue 1 (ou maternelle)
L2	Langue 2 (ou seconde, étrangère; toute langue acquise / apprise après la L1)
LANSAD	LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines
LFP	<i>Lexical Frequency Profile</i>
LFU	Linguistique Fondée sur l'Usage
OILE	<i>Online Informal Learning of English</i>
OOCC	<i>Out-of-Class (Beyond the Class) Language Learning</i>
PAR	Participant (transcriptions)
RAL	Recherches en Acquisition des Langues Secondes
TSD	Théorie des Systèmes Dynamiques (et Complexes)
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience
VOST	Version Originale Sous-Titrée

Sommaire

Remerciements	3
Table des abréviations	5
Sommaire	7
1. Introduction	11
1.1. Contexte	12
1.2. Objectifs et questions de recherche	13
1.3. Plan de notre travail	15
2. Recherche en acquisition des langues secondes	17
2.1. Recherche en acquisition des langues secondes : paysage interdisciplinaire.....	17
2.2. Perspective linguistique nativiste.....	21
2.3. Perspectives linguistiques non nativistes	23
2.4. Positionnement épistémologique non nativiste.....	26
3. L'acquisition langagière fondée sur l'usage.....	29
3.1. Description générale de la linguistique fondée sur l'usage.....	29
3.2. Traces du passé	30
3.3. Principes fondamentaux.....	32
3.4. Apprentissage L2 fondé sur l'usage.....	37
4. Le développement langagier comme processus dynamique et complexe.....	41
4.1. Historique.....	41
4.2. Éléments clés des systèmes dynamiques	42
4.3. Systèmes dynamiques et développement de la L2.....	49
4.4. Méthodologie et systèmes dynamiques et complexes.....	54
5. Apprentissages et connaissances : une vue d'ensemble	63
5.1. Précisions terminologiques	63
5.2. Apprentissage explicite et implicite	66
5.3. Acquisition incidente	68
5.4. Connaissances explicites et implicites	70
5.5. Une question d'interface : la spécificité des compétences.....	71
6. Apprentissage informel : un regard de près	75
6.1. Historique et statut officiel.....	75
6.2. Enjeux autour de l'apprentissage informel	80
6.3. Apprentissage informel médiatisé des langues	82

7. Orientation paradigmatique.....	95
7.1. Les méthodes mixtes : historique et définition	95
7.2. Paradigmes de recherche et méthodes mixtes en linguistique appliquée.....	97
7.3. Paramètres paradigmatiques de notre recherche	99
8. Cadre méthodologique de la recherche.....	101
8.1. Questions de recherche	101
8.2. Démarche quantitative : le questionnaire.....	103
8.3. Démarche quantitative / qualitative : les études de cas.....	103
8.4. Outils d'analyse	107
9. Déroulement de l'étude.....	125
9.1. Questionnaire	125
9.2. Études de cas.....	127
10. Résultats du questionnaire	135
10.1. Echantillon global : données biographiques	135
10.2. Fréquence des activités	140
10.3. Séries, films, vidéos	145
10.4. Musique.....	155
10.5. Réseaux sociaux.....	156
10.6. Raisons pour participer aux activités informelles	158
10.7. Effets perçus des activités informelles en anglais en ligne	163
10.8. Divers.....	165
10.9. Discussion et réponse aux questions de recherche.....	170
11. Résultats étude de cas : Jérôme.....	175
11.1. Pratiques informelles en anglais en ligne.....	175
11.2. Développement en complexité, <i>chunks</i> , précision et aisance à communiquer à l'écrit	190
11.3. Développement en complexité, <i>chunks</i> , précision et aisance à communiquer à l'oral	210
11.4. Discussion.....	227
12. Résultats des études de cas : Meike	235
12.1. Pratiques informelles en anglais en ligne.....	235
12.2. Développement en complexité, <i>chunks</i> , précision et aisance à communiquer à l'écrit	248
12.3. Développement en complexité, <i>chunks</i> , précision et aisance à communiquer à l'oral	262
12.4. Discussion.....	278
13. Perspectives et nouvelles pistes	285
13.1. L'influence des activités informelles sur le développement L2.....	285
13.2. Complexité, précision, aisance à communiquer et <i>chunks</i> : retour sur les mesures de développement	288

13.3. Nouvelles pistes	290
14. Bilan de la recherche empirique	295
14.1. Apports et limites de cette recherche	295
14.2. En guise de conclusion.....	298
15. Zusammenfassung auf Deutsch.....	301
15.1. Einleitung	301
15.2. Zielsetzungen und Forschungsfragen.....	301
15.3. Theoretischer Rahmen	302
15.4. Methodik und Untersuchungsdesign.....	304
15.5. Ergebnisse des Fragebogens	307
15.6. Ergebnisse der Fallstudien	316
15.7. Fazit.....	325
Bibliographie.....	327
Table des matières du volume 1	343
Table des matières du volume 2	349
Index des auteurs.....	351
Index des notions	355
Table des figures.....	357
Table des tableaux.....	361
Annexe 1 : Questionnaire en français.....	363
Annexe 2 : Questionnaire en allemand.....	371
Annexe 3 : Questions posées lors des entretiens	379
Annexe 4 : Consignes pour l'activité écrite (version étudiante).....	381
Annexe 5 : Questionnaire en français renseigné toutes les deux semaines	383
Annexe 6 : Questionnaire en allemand renseigné toutes les deux semaines	385

[In] any study, there are only bits and pieces that can be legitimated on “scientific” grounds. The bulk comes from common sense, from prior experience, from the logic inherent in the problem definition or the problem space.
(Huberman, 1987, p. 12)

1. Introduction

Depuis une vingtaine d’années, nous assistons à une multiplication des occasions de regarder, d’écouter, de lire et d’échanger sur Internet. La disponibilité du contenu dans de nombreuses langues représente pour le locuteur non natif des possibilités riches et authentiques de compréhension, d’interaction et de production en langue étrangère. En outre, l’ubiquité et l’accessibilité du contenu lui permettent d’y accéder de son plein gré et d’atteindre une fréquence de contact bien au-delà du rythme hebdomadaire typique des cursus scolaires. Comme la citation ci-dessus le suggère, le ‘bon sens’ porterait à croire qu’une augmentation de contact avec la langue étrangère, initiée par l’apprenant lui-même, influencerait positivement sur le développement des compétences langagières. Or il existe jusqu’à présent un nombre plutôt restreint de recherches sur l’apprentissage des langues dans un tel contexte. C’est ainsi que nous nous intéressons dans le présent travail à la manière dont les compétences en langue étrangère – ici, l’anglais – peuvent se développer à travers la participation aux activités informelles et en ligne.

Notre thèse s’inscrit dans le champ de recherche de l’apprentissage informel de l’anglais en ligne (AIAL), champ fondé en 2009 par des chercheurs à l’Université de Strasbourg. Les recherches sur l’AIAL portent sur les interactions avec des activités en anglais en ligne telles que regarder des séries télévisées ou des vidéos, lire, jouer aux jeux vidéo ou écouter de la musique. La nature informelle de cette participation est une caractéristique sous-jacente du phénomène, autrement, dit cette participation relève entièrement de la volonté de la personne qui l’exerce et n’est pas imposée par une structure ou un établissement quelconque. Il s’agit ainsi pour l’apprenant d’une entrée en contact avec la langue étrangère motivée par des raisons autres que l’apprentissage explicite et formel, mais plutôt par le divertissement, la détente ou la communication. Pour le chercheur en apprentissage / acquisition des langues, l’AIAL présente un contexte de recherche intéressant non seulement en raison de sa nouveauté mais aussi en raison de sa disponibilité : ce n’est pas un dispositif pédagogique uniquement destiné à certains apprenants de langue mais plutôt chacun/e avec une connexion internet peut y participer. En effet, les caractéristiques inhérentes de l’apprentissage informel de l’anglais en ligne telles que la motivation intrinsèque, une grande accessibilité, une variété riche et des contenus adaptés aux goûts de l’utilisateur pourraient laisser croire qu’une participation aux activités informelles en ligne serait une recette de succès automatique pour l’apprenant d’anglais. Comme évoqué ci-dessus, le ‘bon sens’ aurait effectivement tendance à nous orienter vers une réaction positive envers l’AIAL. Or notre obligation en tant que chercheuse est d’adopter une démarche scientifique au regard de ce phénomène qui permet d’en évaluer rigoureusement et objectivement à la fois ses apports éventuels mais aussi ses limites. C’est dans cette démarche que nous nous intéressons à l’AIAL et au rôle qu’il joue (ou pas) dans le développement langagier de ses utilisateurs¹.

¹ Au lieu de seulement avoir recours au terme ‘apprenant L2’ nous aurons également recours dans ce travail de recherche au terme ‘utilisateur L2’. Alors que ce premier est courant en apprentissage des langues étrangères, ce deuxième souligne le côté non scolaire et non formel des interactions informelles en ligne. Il s’agit en effet d’un individu qui *utilise* la langue pour un but ultérieur – celui-ci *pourrait* être lié avec l’apprentissage mais est souvent lié plutôt au divertissement ou à la détente.

Dans ce qui suit nous présentons le contexte de notre recherche, nos objectifs scientifiques et le plan des chapitres de notre thèse.

1.1. Contexte

C'est dans un article de Toffoli et Sockett de 2010 que paraît pour la première fois le terme 'apprentissage informel de l'anglais en ligne'. Dans une première tentative de décrire, définir et mieux comprendre la participation par des locuteurs non natifs aux activités informelles en anglais en ligne, les chercheurs ont sondé 222 étudiants français afin d'en savoir davantage sur leurs pratiques. Cette enquête traitait surtout des taux de participation aux activités et de la nature des activités. Elle a révélé que plus de la moitié des étudiants interrogés écoutent de l'anglais au moins une fois par semaine, soit en regardant des films ou des séries, soit en écoutant de la musique. Ensuite, une étude de suivi de Sockett (2011) a comparé un corpus de cinq séries télévisées populaires américaines² avec le *British National Corpus*. Les résultats ont révélé que des blocs de quatre mots les plus fréquemment entendus dans les séries sont des exemples pertinents et réalistes de la langue anglaise. Ces deux études ont servi à montrer dans un premier temps ce que font les utilisateurs L2 en ligne et avec quelle fréquence et, dans un deuxième temps, si ce qu'ils entendent en regardant des séries peut être considéré comme pertinent pour leur apprentissage (éventuel) de la langue.

Indépendamment du champ de recherche qui était en train de se construire à cette époque, nous avons nous-même rencontré de nombreux cas de participation aux activités informelles en ligne dans notre qualité d'enseignante d'anglais à l'université, sans pour autant prendre en considération ses implications scientifiques. C'était ensuite, lors de notre Master 2 en didactique des langues à l'Université de Strasbourg que nous avons pu étudier empiriquement le phénomène que nous observions chez nos étudiants depuis plusieurs années. Notre projet de master a examiné la compréhension orale de ces blocs de quatre mots du corpus de Sockett (2011) par des spectateurs réguliers des séries télévisées américaines. Cette recherche a révélé une acquisition langagière statistiquement significative chez les spectateurs fréquents en comparaison aux spectateurs non fréquents. La présente thèse se veut une poursuite des recherches précédentes sur l'AIAL en ce qu'elle s'appuie sur ce qui a déjà été étudié dans le champ et pose ensuite des questions de recherche non encore traitées. Nous examinerons dans la section suivante ces questions ainsi que les objectifs visés par notre travail de recherche.

Avant de nous pencher sur nos objectifs et questions de recherche nous souhaitons souligner quelques particularités contextuelles supplémentaires outre notre objet de recherche, mais qui sont également pertinentes au regard de la contextualisation de notre travail de recherche global. Celles-ci concernent principalement des éléments qui contribuent à une pluralité sur niveaux différents. Dans un premier temps, notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une cotutelle franco-allemande avec la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*, ce qui implique une dualité à la fois géographique et linguistique. Cette première signifie que notre étude peut s'étendre sur deux terrains de recherche et représente ainsi pour la chercheuse une occasion de recherche unique. Deux contextes géographiques impliquent également une pluralité linguistique et culturelle tant sur le côté des modalités de la recherche (langue de rédaction / soutenance, recherches bibliographiques, traditions ou perspectives différentes dans la littérature, séminaires doctoraux) que sur le côté du quotidien (interactions avec les collègues, avec les participants à notre étude, systèmes universitaires différents). Se rajoute à ce contexte bilingue une troisième langue, l'anglais, qui est à la fois au cœur de notre objet de recherche

² Le corpus HHOLD : *House, How I Met Your Mother, One Tree Hill, Lost, Desperate Housewives*.

et est la langue dans laquelle se trouve un très grand nombre des articles scientifiques consultés pour ce travail³. Enfin sur le plan disciplinaire il convient de noter que cette thèse est à cheval entre les sciences de l'éducation (Université de Strasbourg) et les sciences du langage (*Pädagogische Hochschule Karlsruhe*). Bien que nous traitions en effet prioritairement du développement en langue étrangère, notre entrée pour étudier la langue passe par des discussions des différents types d'apprentissage (formel, informel, explicite, implicite, incident) et de connaissances (explicite, implicite). Nous adoptons en outre une approche au changement systématique dynamique qui peut s'appliquer aux apprentissages généraux et non seulement langagiers.

1.2. Objectifs et questions de recherche

Bien qu'à l'heure actuelle plusieurs recherches sur l'AIAL aient déjà été menées (Toffoli et Sockett, 2010 ; Sockett, 2011 ; Kusyk, 2012 ; Sockett, 2014 ; Toffoli et Sockett, 2015), il reste encore de nombreuses questions ouvertes à l'égard de l'influence de ces pratiques dans le développement langagier. Même si le questionnement sous-jacent de la thèse traite de la problématique de base de l'AIAL, à savoir des questions sur la nature des interactions informelles et sur la nature des apprentissages éventuels, c'est à partir du bilan des questions pas encore traitées que se dessine notre objet d'étude. Trois éléments qui ne figurent pas dans les recherches précédentes font partie de notre recherche actuelle : l'aspect diachronique du développement langagier, l'analyse des données orales et, en outre du contexte d'étude habituel (français), notre étude examine le phénomène également en Allemagne. Nos questions de recherche globales, explicitées dans le détail dans la section 8.1 sont les suivantes :

Q1 : Comment les étudiants français et allemands participent-ils aux activités informelles en anglais en ligne et quelle est la nature de cette participation ?

Q2 : Comment les systèmes et sous-systèmes oraux et écrits des étudiants se développent-ils à travers la participation aux activités informelles en anglais en ligne ?

En outre, l'envergure du présent travail de recherche va plus loin que les études précédentes en ce qu'il s'intéresse au rôle que jouent la variété des activités en ligne (visionnements des séries, interactions sur Facebook, participation à des forums et à la messagerie instantanée, écoute des chansons, lectures en anglais, etc.) dans le développement L2. C'est effectivement en raison de ces nouveaux éléments, pris dans leur ensemble avec la 'nouveauité' de l'AIAL en tant que champ de recherche, que nous qualifions notre étude d'exploratoire. Le positionnement de chercheur que nous adoptons est ainsi celui d'observateur d'un phénomène qui se déroule dans la vie réelle et privée, sans intervention de notre part, et puis d'analyste des données recueillies afin d'en savoir davantage sur le rôle que joue ce phénomène dans le développement L2.

Nous espérons contribuer à la recherche scientifique en réalisant cette thèse, avec pour objectif global d'apporter notre pierre à certaines lacunes actuelles dans la littérature scientifique sur l'acquisition informelle de l'anglais en ligne. Celles-ci, évoquées ci-dessus, consistent en l'aspect diachronique du développement L2, le développement des compétences

³ En raison de notre contexte de recherche plurilingue, nous aurons recours dans cette thèse à des citations en anglais, en français et en allemand.

orales et l'étude de l'AIAL dans un nouveau contexte géographique. En outre, tandis que les recherches précédentes sur le développement L2 dans ce contexte se sont concentrées sur l'impact des visionnements des séries télévisées, notre étude prend en considération la participation à de nombreuses activités. Il convient pourtant de noter que cette thèse ne cherche pas à établir un lien direct de cause à effet entre 'activité x' et 'compétence linguistique y'. Nous considérons plutôt le développement L2 comme phénomène dynamique impliquant à la fois des progressions *et* des régressions⁴ et dont les raisons de changement comprennent toujours de nombreuses variables.

Le champ de recherche AIAL étant encore très jeune, il est probable que toute nouvelle étude apporte, d'une manière ou d'une autre, de nouvelles connaissances sur ce phénomène. Notre choix de nous concentrer sur le développement L2 longitudinal des compétences écrites et orales dans deux contextes géographiques cible toutefois des objectifs supplémentaires précis : dans un premier temps nous souhaitons fournir des informations pertinentes aux enseignants d'anglais qui pourraient ensuite mieux tenir compte de l'impact de la sphère informelle (privée) dans leur conception des cours. Comme l'étude de Toffoli et Sockett (2015b) le montre, les enseignants d'anglais en France ignorent encore largement ce que font leurs étudiants dans et avec la langue cible dans leur temps libre. Avec une meilleure compréhension des pratiques informelles des étudiants et de la manière dont leurs compétences en L2 peuvent se développer à travers ces interactions, les enseignants d'anglais pourraient prendre cette information en compte dans l'élaboration et le choix des objectifs des cours.

Dans un deuxième temps, bien que la présente thèse porte sur la participation aux activités informelles en ligne en *anglais*, l'ampleur du phénomène va au-delà d'une seule langue. Il existe une pléthore de ressources authentiques en différentes langues étrangères en ligne et les résultats de notre recherche pourraient contribuer à une meilleure compréhension du développement L2 à travers la participation informelle aux activités en ligne de manière générale.

Enfin cette recherche se veut également une contribution sur le plan méthodologique en ce qu'elle privilégie une approche dynamique qui tient compte de nombreuses variables, des interconnexions entre elles et des phases de stabilité et d'instabilité qui peuvent se produire tout au long du processus de développement. Nos méthodes en place pour réaliser notre étude ainsi que nos analyses des données reflètent cette approche et mettent en exergue la complexité et la variabilité comme caractéristiques inhérentes au développement L2. De ce point de vue, la thèse diffère des approches plus traditionalistes en linguistique appliquée qui, elles, ont d'habitude recours à une démarche réductionniste dans laquelle le chercheur tente d'isoler les variables – et dans le meilleur des cas identifier 'la' seule variable clé – et d'établir un lien direct de cause à effet. Notre objet de recherche étant un phénomène qui se déroule dans un contexte informel, qui n'est pas soumis à une quelconque structure imposée et qui comprend de nombreuses variables, il nous semble cohérent d'adopter une approche méthodologique qui souligne également cette pluralité, cette complexité et cette variabilité. En effet, notre approche est plutôt non traditionaliste comparée aux autres en linguistique appliquée et nous espérons pouvoir contribuer à un élargissement⁵ au sein de la communauté

⁴ Nous employons par conséquent majoritairement le terme 'développement L2' au lieu d' 'apprentissage L2' afin de tenir compte à la fois des progressions mais aussi des régressions qui peuvent avoir lieu.

⁵ Il convient de noter que notre étude est loin d'être la première dans laquelle une approche dynamique est employée pour étudier le développement L2. Il en demeure pas moins que cette approche est toujours considérée comme non traditionaliste, mais il est important de reconnaître que d'autres chercheurs pionniers ont déjà commencé à montrer les apports de cette approche (cf. le chapitre 4).

scientifique des approches méthodologiques – et, par extension, épistémologiques – habituellement utilisées pour étudier le développement langagier.

1.3. Plan de notre travail

Ce premier chapitre présente les grandes lignes de notre objet de recherche, l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Il expose l'émergence du phénomène et les recherches préliminaires menées dans ce champ. Ensuite, nous précisons l'objet de recherche traité dans l'étude actuelle, à savoir le développement langagier à travers la participation aux activités informelles en anglais en ligne. Nous explicitons en quoi consistent les nouveautés de notre recherche, à savoir le développement L2 longitudinal en contexte AIAL, l'analyse du développement des compétences orales et l'enquête sur ce phénomène dans un nouveau contexte géographique, l'Allemagne. Nous concluons notre introduction en exposant ce que nous espérons apporter à la communauté scientifique par la réalisation de ce travail : une meilleure compréhension de l'AIAL et la manière dont les compétences L2 peuvent se développer (progresser et régresser) à travers cette participation, ce qui pourrait informer à la fois les enseignants d'anglais sur les pratiques informelles en langue cible de leurs étudiants ainsi que les personnes qui interagissent avec d'autres langues informellement en ligne. Enfin notre approche méthodologique dynamique permet de valoriser la variabilité et la complexité du développement, ce qui pourrait servir d'exemple pour de futures études dans ce domaine.

Le chapitre 2 « Recherche en acquisition des langues secondes » esquisse le domaine plus large auquel appartient notre champ de recherche. Ce chapitre nous permet de clarifier certaines interprétations terminologiques et de nous positionner épistémologiquement sur un débat fondamental du domaine, à savoir la nature innée ou non innée de l'acquisition langagière.

Le chapitre 3 « L'acquisition langagière fondée sur l'usage » expose le premier pilier théorique sur lequel repose notre thèse. Les approches fondées sur l'usage mettent en exergue les rôles fondamentaux que jouent la fréquence d'usage, le contexte, les interactions significatives (*meaningful interactions*) et les constructions linguistiques dans l'apprentissage des langues étrangères.

Le chapitre 4 « Le développement langagier comme processus dynamique et complexe » présente notre deuxième pilier théorique, à savoir la théorie des systèmes dynamiques et complexes. Il s'agit d'une théorie qui rend compte du développement et des changements des systèmes de manière générale, et qui est depuis une vingtaine d'années de plus en plus appliquée à l'étude du développement langagier. Ce chapitre souligne également plusieurs éléments méthodologiques importants à prendre en compte lorsqu'on adopte cette approche.

Le chapitre 5 « Apprentissages et connaissances : une vue d'ensemble » aborde plusieurs types d'apprentissage et de connaissances qui font habituellement l'objet d'étude en linguistique appliquée tels que l'apprentissage / les connaissances explicites et implicites et l'acquisition incidente. Nous commençons par une vue d'ensemble avant de nous pencher sur les apprentissages et connaissances à l'œuvre dans l'acquisition langagière.

Le chapitre 6 « Apprentissage informel : un regard de près » va dans le détail sur la notion d'apprentissage informel, partant d'abord d'une discussion plus générale du terme tel qu'il est étudié dans plusieurs contextes pour ensuite passer à un regard de près sur trois types

d'apprentissage informel médiatisé des langues, dont notre objet de recherche, l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.

Le chapitre 7 « Orientations paradigmatiques » s'éloigne des théories de langue et d'apprentissage pour aborder le positionnement paradigmatique que nous adoptons dans la thèse. Une démarche peu souvent entreprise en linguistique appliquée mais néanmoins importante, notre discussion de l'orientation philosophique de la thèse permet de justifier ensuite nos choix méthodologiques.

Le chapitre 8 « Cadre méthodologique de la recherche » détaille notre questionnement de recherche ainsi que les démarches méthodiques entreprises pour l'étudier, à savoir un questionnaire et deux études de cas longitudinales. Nous présentons également les outils d'analyse auxquels nous avons recours pour analyser les données recueillies. A la fois nos démarches méthodiques ainsi que notre manière d'analyser relèvent d'une approche mixte.

Le chapitre 9 « Déroulement de l'étude » expose dans le détail les étapes de préparation et de déroulement du questionnaire et des études de cas.

Le chapitre 10 « Résultats du questionnaire » est consacré à l'analyse des résultats quantitatifs de la première partie de notre étude. Nous examinons les réponses de 953 étudiants français et allemands concernant leurs habitudes informelles en anglais en ligne. Les résultats sont présentés par thématique, par exemple la fréquence de participation aux activités, les activités de visionnement, les réseaux sociaux, les raisons pour participer, etc. Le chapitre se termine par une discussion analytique traitant des observations globales et de nos questions de recherche.

Les chapitres 11 et 12, « Résultats des études de cas : Jérôme » et « Résultats des études de cas : Meike » sont chacun divisé en trois sous-chapitres principaux : une présentation des habitudes informelles individuelles sur une période de dix mois ainsi que le développement en complexité, *chunks*, précision et aisance à communiquer à l'écrit et le développement en complexité, *chunks*, précision et aisance à communiquer à l'oral. Chaque sous-chapitre sur le développement L2 est suivi d'une discussion qui traite des tendances observées et qui répond aux questions de recherche.

Le chapitre 13 « Perspectives » reprend les thématiques importantes ayant émergées au cours de notre étude et les discute. Parmi celles-ci figurent l'influence des activités informelles en ligne sur le développement L2, le rôle de la fréquence, les mesures de développement et les nouvelles pistes à explorer.

Le chapitre 14 « Bilan de la recherche empirique » dresse un bilan des défis, des apports et des limites de notre étude. Le sous-chapitre final synthétise et conclut notre recherche en reprenant les résultats principaux.

Le chapitre 15 « Zusammenfassung auf Deutsch » fournit un résumé de notre travail de recherche en allemand. Conforme à la convention de notre cotutelle avec la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*, ce résumé est un élément obligatoire de notre thèse et a pour objectif de faciliter la lecture de notre étude pour le lecteur allemand.

Chaque chapitre se termine par un résumé (grisé).

2. Recherche en acquisition des langues secondes

Toute recherche entreprise sur l'acquisition langagière comprend une supposition inhérente au regard de la nature de cette acquisition. Il relève de la tâche du chercheur d'explicitier son positionnement à cet égard, ce qui constitue en effet une prise de position épistémologique, ayant par extension un impact sur les autres aspects de sa recherche tels que son objet d'étude et sa méthodologie. Dans notre domaine, les avis sur la nature de l'acquisition langagière ne sont pas unanimes et cette question fait effectivement objet des débats qui, depuis plusieurs décennies, prennent de plus en plus d'ampleur. Au cœur des discussions est la question sur la nature soit innée soit non innée du langage, dont les réponses tendent de diviser les chercheurs entre deux camps : nativiste ou non nativiste.

Dans le présent chapitre, nous nous prononcerons sur la perspective épistémologique que nous adoptons à l'égard de l'acquisition de la langue. Avant d'arriver à ce positionnement, il est toutefois important de décrire le champ de recherche dans lequel se situe notre objet de recherche, à savoir la recherche en acquisition des langues secondes. En dressant un tableau de notre champ nous montrerons l'interdisciplinarité de son paysage scientifique et nous fournirons également un éclaircissement terminologique de certaines notions centrales. Ce deuxième point sert de clarifier certaines notions répandues en linguistique appliquée mais qui sont parfois utilisés de manière nébuleuse dans la littérature. Comme ces termes figurent souvent dans notre travail, nous avons jugé utile de les préciser ici. Ensuite nous nous pencherons sur les deux points de vue différents qui s'opposent à l'égard de la nature fondamentale du langage, à savoir la perspective nativiste et la perspective non nativiste. Nous concluons ce chapitre en indiquant le positionnement épistémologique que nous adopterons et les implications qu'a ce choix sur notre travail de recherche. L'objectif du présent chapitre est ainsi de présenter le champ de recherche dans lequel s'inscrit notre objet d'étude, de clarifier certains aspects du champ qui pourraient prêter à confusion (définitions), de présenter un débat épistémologique sous-jacent et fondamental du domaine et, puisqu'il entraîne des retombées directes pour notre étude, d'explicitier le positionnement adopté dans notre recherche.

2.1. Recherche en acquisition des langues secondes : paysage interdisciplinaire

La recherche en acquisition des langues secondes (RAL) est une branche de la linguistique appliquée, qui, elle, constitue un champ de recherche 'appliqué' ou 'expérimental' de la linguistique théorique plus générale. Ces trois 'aires' scientifiques font partie du domaine disciplinaire plus large des sciences du langage. Celui-ci traite de très vastes thématiques de recherche, allant des questions cognitives (la représentation et le traitement des informations, les processus et capacités de la mémoire, les réseaux et localisations linguistiques dans le cerveau) et des questions sur le code linguistique (la structure interne d'une langue donnée, la phonétique) aux questions sur la manière dont la langue est utilisée par ses locuteurs en tant qu'outil de communication et d'interaction dans la société (les statuts hiérarchiques des langues, les dialectes, les politiques linguistiques) ou dans l'école (les méthodologies d'enseignement des langues étrangères et secondes, les cursus scolaires), en passant par le côté affectif (les sentiments / croyances d'identité, les émotions, la motivation). Loin d'être exhaustifs, ces quelques exemples témoignent de la diversité riche des thématiques en sciences du langage.

Les recherches sur les thématiques évoquées ci-dessus se font souvent en linguistique ou en psychologie, chacune ayant sa propre tradition d'examiner le même phénomène : de manière générale, alors que les linguistes privilégient l'étude et la description des codes de communication en termes de grammaires et de règles, les psychologues se concentrent sur les processus cognitifs qui se déroulent pendant l'utilisation de la langue ainsi que les structures mentales qui sous-tendent la représentation, le traitement et le stockage des informations linguistiques (Dörnyei, 2009, p. 2-3). Outre ces deux domaines nous pouvons également explorer les questions de langue au sein de la linguistique cognitive, la psycholinguistique, les sciences cognitives ou la neurolinguistique, pour ne citer que quelques champs de recherche.

Mais même si les disciplines traitant de la langue⁶ comme objet d'étude se sont multipliées et diversifiées au cours du dernier siècle (et surtout au cours des dernières décennies), il n'existe toujours pas à présent une théorie unique qui explique les phénomènes d'acquisition, de représentation, de traitement et de changement langagiers dans sa totalité. Comme Verspoor et Behrens (2011, p. 25) l'exposent :

There is not one single theory that deals with all aspects of what language is, how it is organized, how it is processed, how it is used, how it changes, how it is acquired and how it is learned as a second language [...].

À partir de cette observation nous pourrions faire l'hypothèse que s'il manque une seule théorie de langue englobante, c'est parce qu'il existe à l'heure actuelle trop de théories divergentes dans le domaine. Pour Hulstijn (2002, p. 200) ceci est bien le cas : « *The literature in various linguistic, psycholinguistic and neurolinguistics domains does not converge on an integrated, coherent view on L2 learning (and L1 learning)* ». Ce manque de consensus théorique provient surtout du clivage profond entre deux camps différents, nativiste et non nativiste, et porte sur les conceptions différentes de la nature fondamentale de ce que constitue le champ de la langue. C'est ainsi que le choix d'une orientation ou d'une autre entraîne d'importantes implications pour le positionnement épistémologique du chercheur et, par extension, son approche à la recherche. Après les clarifications notionnelles présentées dans la section suivante nous discuterons des perspectives nativiste et non nativiste et de leur signification dans la recherche en acquisition des langues secondes, avant d'exposer le positionnement épistémologique que nous adoptons pour notre travail.

2.1.1. Précisions terminologiques

La recherche en acquisition des langues secondes (RAL) est le terme que nous privilégions pour désigner le champ de recherche dont l'objet d'étude est l'appropriation d'une langue seconde ou étrangère. Le sigle RAL apparaît pour la première fois en 1992 (cf. Coste, 1992) et depuis, nous en constatons un usage répandu, quoique varié, dans l'explication du terme dans la littérature française : certains l'emploient dans son sens original, c'est-à-dire la recherche en acquisition des langues *secondes* (Bartning, 1997a, 1997b; Véronique, 1992), alors que d'autres optent pour la recherche en acquisition des langues *étrangères* (Martinot, 2005; Matthey & Véronique, 2004; Véronique, 2005) ou même la recherche en acquisition

⁶ Il convient de noter que nous ne faisons pas de distinction saussurienne entre les termes de parole, langue et langage dans le présent travail. Nous avons recours au terme 'sciences du langage' pour décrire la discipline scientifique à laquelle appartient notre champ de recherche, mais nous privilégions sinon un usage général de 'langue'.

des *langues* (Hilton, 2008, 2009; Trévisiol & Rast, 2006; Véronique, 2000). Bien que ce dernier exemple fournisse une description non spécifique de RAL (seulement '*langues*'), les autres exemples renvoyant soit à la notion de langue *étrangère* soit à langue *seconde* pourraient prêter à la confusion puisque ces deux termes ont des définitions différentes. Ensuite le concept d'*acquisition* mérite également d'être explicité, car il fait partie d'un binôme (avec *apprentissage*) dont le sens a évolué depuis son entrée dans la littérature scientifique.

Dans les deux cas, les oppositions (*étranger* versus *second* ; *acquisition* versus *apprentissage*) semblent peu à peu faire place à une utilisation où les termes fusionnent : *étranger* = *second* ; *acquisition* = *apprentissage*. Or notre sujet de recherche relevant du domaine de la recherche en acquisition des langues secondes, il est important, en tant que chercheur, d'être précis dans l'utilisation de notre terminologie. Nous éclaircirons par conséquent la manière dont nous utiliserons ces notions dans notre travail de recherche.

Langue seconde / langue étrangère

Langue *seconde* est officiellement définie comme étant l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue dans l'environnement dans lequel celle-ci est parlée, par exemple un locuteur natif d'espagnol qui apprend l'allemand en Allemagne. L'apprentissage ou l'acquisition d'une langue *étrangère* se déroule par contre dans un contexte dans lequel la langue à approprier n'est pas celle de la communauté locale. Le plus souvent, ce type d'apprentissage ou d'acquisition a lieu dans un cadre institutionnel, par exemple un élève de langue maternelle anglaise qui apprend le français au lycée (de Bot, Lowie, & Verspoor, 2005). Malgré cette distinction officielle, il est courant de retrouver des utilisations interchangeables de *second* et d'*étranger* dans la littérature scientifique : à titre d'exemple les travaux scientifiques cités par les chercheurs français plus haut portent tous sur l'appropriation des langues autres que la (les) langue(s) première(s), sans qu'ils commentent leur choix terminologique. Ce 'flou' terminologique se complique encore par l'usage répandu des sigles L1 et L2 pour renvoyer à la première ou à la deuxième langue d'un locuteur. Or, 'L2' peut signifier toute langue acquise après la première langue, donc une deuxième, troisième, quatrième, etc. langue, et celles-ci peuvent être apprises dans un contexte scolaire, dans un contexte naturel, voire dans les deux (Gass et Selinker, 2008, p. 7). En outre, l'équivalent anglophone de recherche en acquisition des langues secondes est le *second language acquisition (SLA)*, champ de recherche qui porte sur l'acquisition et l'apprentissage des langues *secondes* et *étrangères*. Il regroupe ainsi, tout comme la RAL, les deux notions sous la même étiquette de *second*. Gass et Selinker (2008, p. 7) admettent que le sigle *SLA* n'est pas forcément le plus précis, mais c'est néanmoins devenu l'appellation la plus connue du domaine.

En ce qui concerne le présent travail et afin d'apporter de la clarté au regard de notre conception des termes, nous nous référons à Véronique (1992), qui propose l'explication suivante de *langue seconde* :

[Il s'agit de] la ou [des] les langues autres que la langue de première socialisation, apprise(s) par contacts fortuits ou lors d'un enseignement, que celle(s)-ci soi(en)t acquise(s) dans une situation où elle est / elles sont employée(s) également hors de l'école [...] ou qu'elle(s) soi(en)t véritablement étrangère(s)⁷.

⁷ Il s'agit ici d'une revue en ligne pour laquelle un numéro de page pour cette citation n'est pas disponible. Cf. : <http://aile.revues.org/4845>

Ici Véronique n'oppose pas *étranger* à *second* mais plutôt inclut ce premier dans sa définition de *langue seconde*, permettant ainsi une conceptualisation plus large du terme qui porterait plus sur l'ordre des langues appropriées que sur le contexte ou le lieu d'acquisition. Faisant appel aux langues apprises et acquises à la fois « par contacts fortuits » et dans la sphère institutionnelle, cette définition nous semble particulièrement appropriée pour notre thèse. Car même si nous étudions le développement langagier des utilisateurs tel qu'il se déroule dans un contexte informel (où nous pourrions, dans certains cas, considérer le contact comme fortuit), les personnes interrogées dans le cadre de notre recherche ont également une longue histoire de contact avec la langue en contexte scolaire. Devoir adhérer donc à une définition stricte d'*étranger* et *second* nous semble prêter à la confusion : comment décrire le rapport avec la langue pour ceux et celles qui ont, par exemple, appris l'anglais à l'école mais ont aussi fait des séjours dans des pays anglophones ? Et si *étranger* renvoie surtout au contexte dans lequel la langue fait objet d'un apprentissage explicite et formel alors qu'en contexte *second* il s'agit de la langue de la communauté qui entoure l'apprenant, comment alors qualifier les interactions informelles en ligne dans lesquelles l'apprenant se situe physiquement dans son pays d'origine mais est néanmoins entouré de l'anglais dans un monde numérique ? Vu la fluidité de ces contextes, nous choisissons de rejoindre le propos de Véronique en considérant une *langue seconde* comme toute langue apprise ou acquise après la première langue de socialisation, quel que soit l'environnement. Ainsi, en ne souhaitant pas borner les différents rapports que pourraient avoir nos apprenants avec l'anglais (ni les contextes dans lesquels ces rapports ont lieu), nous ne suivons pas la distinction traditionnelle entre *étranger* et *second*.

L1 / L2

Comme évoqué ci-dessus, nous entendons par L1 la première langue de socialisation (ou les premières langues de socialisation, pour les enfants bi- ou plurilingues) et par L2 toute langue apprise ou acquise après la L1. Celle-ci peut être appropriée en milieu naturel ou scolaire, et peut renvoyer à la deuxième, troisième, etc. langue. En cas de besoin, nous distinguerons entre deuxième, troisième ou quatrième, etc. langue.

Acquisition / apprentissage

Jusqu'à maintenant, nous avons employé les deux notions, *acquisition / apprentissage*, pour renvoyer au processus de l'appropriation d'une langue. Même si de nos jours les deux termes sont souvent utilisés de manière interchangeable, vu leur distinction historique il est nécessaire de clarifier leur signification telle que nous l'entendons dans le présent travail.

A titre de rappel, dans son *Monitor Model*, Krashen (1982) élabore cinq hypothèses qui, ensemble, constituent la première théorie spécialement conçue pour la recherche en acquisition des langues secondes en ce qu'elle tente d'expliquer des phénomènes comme les effets d'âge sur l'appropriation d'une L2, ou les résultats parfois très différents des enseignements formels (VanPatten & Williams, 2008). Parmi ces cinq hypothèses, l'hypothèse acquisition-apprentissage (*Acquisition-Learning Hypothesis*) met en opposition ces deux termes. Selon Krashen (1982) l'acquisition serait un processus inconscient, se déroulant de manière naturelle et émergeant grâce aux interactions en L2 dans lesquelles l'accent est mis sur le sens, similaire à la manière dont un enfant approprie sa L1. En revanche, l'apprentissage implique l'accumulation des compétences explicites sur la forme (les règles, la grammaire) de la langue ; ce sont des efforts conscients entrepris avec l'intention d'apprendre quelque chose à propos de la langue. Krashen argumente qu'il n'existe

pas d'interface entre ces deux processus, et qu'il s'agit de deux systèmes linguistiques séparés et indépendants.

De nos jours, cette opposition entre l'*apprentissage* L2 et l'*acquisition* L2 s'est estompée, entre autres en raison du manque de fondements empiriques et d'une approche méthodique qui permettrait de mesurer (ou même identifier) les deux concepts (Gass & Selinker, 2008, p. 246)⁸. A titre d'exemple, les revues *Studies in Second Language Acquisition*, *Language Learning*, *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)* et *Lia (Langage, interaction et acquisition)* traitent toutes à la fois des cas d'*apprentissage* et d'*acquisition* (selon les définitions de Krashen), alors qu'un seul des deux termes figure dans les titres.

Outre les évolutions terminologiques et conceptuelles du domaine, nous constatons que de toute manière nous ne pourrions pas, pour notre contexte de recherche, avoir recours uniquement à un terme ou l'autre pour décrire les processus cognitifs qui se déroulent lors des interactions avec ou dans la langue étrangère. La participation aux activités informelles est une démarche non imposée, un choix libre de la part des apprenants étudiés dans notre thèse. Ceci n'exclut pourtant pas la possibilité qu'ils entreprennent des démarches pour apprendre explicitement et consciemment des aspects de la langue; en effet, l'un de nos objectifs principaux c'est d'en savoir davantage sur leurs rapports spécifiques avec l'anglais. Par conséquent même si les définitions de Krashen étaient à présent en vigueur et strictement appliquées dans la recherche en acquisition des langues secondes, nous ne serions pas capables de privilégier l'une sur l'autre car nous ne savons pas exactement jusqu'à quel point les apprenants participent aux activités pour apprendre des aspects de la langue ou si leur attention est surtout accordée aux aspects communicatifs et au sens général de l'activité en question. Par conséquent nous utiliserons dans cette thèse les deux termes, *acquisition* et *apprentissage*, de manière interchangeable.

2.2. Perspective linguistique nativiste

Pendant les années 1950-60 la psychologie béhavioriste a été marquée par une transformation épistémologique qui avait des retombées importantes sur la linguistique générale et, en particulier, pour la conceptualisation de l'acquisition langagière. Avec la réfutation formelle et publique du comportementalisme de Skinner (1957), Chomsky (1959) invoque « l'impossibilité de réduire les complexités de la communication humaine à un ensemble de comportements conditionnés » (Hilton, 2009, p. 22). Pour l'acquisition des langues ceci signifie l'adoption d'une approche *cognitivist* dans laquelle les chercheurs insistent désormais sur la faculté innée à produire du langage et la grammaire universelle au lieu de sur l'imitation et la répétition des comportements observés.

La perspective nativiste de Chomsky (1965) met en exergue l'existence d'une architecture linguistique innée (grammaire universelle), qui permettrait d'apprendre n'importe quelle langue existante. Celle-ci serait hébergée dans le *Language acquisition device (LAD)* qui, selon Chomsky, constitue un module indépendant du cerveau.

⁸ Les propos de Krashen ont pourtant laissé leurs traces et ont amené les linguistes à réfléchir sur les manières dont on apprend nos L1, L2 L3, etc., et aux types de connaissances (déclaratives / procédurales, implicites / explicites) et d'apprentissage (implicites / explicites / incidentes) qui peuvent être impliqués dans le développement linguistique.

[In dem angeborenen Spracherwerbsmechanismus] sind sprachliche Eigenschaften, die allen Sprachen gemeinsam sind, d.h. die sprachliche Universalien, festgelegt, von denen die Besonderheiten der jeweiligen Muttersprache nur abgeleitet zu werden brauchen. Der Input in sprachlichen Interaktionen fungiert dabei lediglich als Auslöser. [...] [Chomsky] betrachtet den LAD und damit die Sprachfähigkeit als eine autonome Komponente, d.h. als ein so genanntes Modul innerhalb des generellen kognitiven Systems. (Rohmann & Aguado, 2009, p. 265)

La grammaire générative de Chomsky cherche à décrire le système linguistique abstrait des locuteurs natifs en termes de principes universaux (applicables à toutes les langues) et de paramètres (les règles régissant le taux de variation permissible à chaque langue). Ces ‘contraintes’ cognitivo-linguistiques seraient inconnues aux locuteurs, mais plutôt déclenchées par le contact avec la langue en contexte et puis régies par la grammaire universelle. Le postulat de la grammaire universelle découle du besoin de pouvoir expliquer la capacité des enfants – partout dans le monde – d’acquérir de manière systématique, universelle et rapide leur L1 malgré une exposition à la langue insuffisante (Gass & Selinker, 2008, p. 160). ‘Insuffisant’ signifie ici qu’il existe un décalage entre l’exposition linguistique (sa quantité et sa qualité) à laquelle un enfant est exposée et ses connaissances linguistiques ultimes⁹ (*ultimate attainment*), ce que l’on appelle ‘l’argument de la pauvreté du stimulus’ (White, 2007). C’est donc grâce à la grammaire universelle que chaque individu serait équipé d’une capacité et d’une créativité langagières qui permettraient de comprendre et de produire des phrases que l’on n’a jamais entendues au préalable et dont on serait capable de juger la (non)grammaticalité sans connaître les ‘règles’ explicites de la langue (White, 2007).

Pendant des décennies la perspective nativiste régnait comme approche linguistique dominante mais de Bot et al. (2005) observent que, de nos jours, la plupart des linguistes ne travaillent plus exclusivement au sein de ce cadre. Plusieurs raisons amènent la communauté scientifique à considérer des positionnements différents dont Dörnyei (2009, p. 85-86) fait le résumé :

- *Manque de preuve neurobiologique* : jusqu’à présent les recherches en neurologie peinent à identifier les régions du cerveau susceptibles de constituer la grammaire universelle.
- *Le problème (in)nativiste* : les critiques de la grammaire universelle reprochent aux nativistes de se servir de l’‘argument inné’ comme explication de défaut face au manque d’explications alternatives. Certains trouvent douteux de qualifier d’‘innées’ les productions L1 des enfants qui, pour l’instant, ne s’expliquent pas par d’autres moyens (Bohannon & Bonvillian, 2005).
- *La vitesse de l’acquisition langagière* : la ‘rapidité’ avec laquelle les enfants acquièrent leurs L1 est considérée comme argument à l’appui de l’existence d’une grammaire universelle. Pourtant, on peut argumenter que l’acquisition L1 est en réalité plutôt lente, étant donné que l’apprentissage des éléments syntaxiques et grammaticaux se poursuivent jusqu’à tard dans l’enfance, alors que l’apprentissage du lexique continue tout au long de la vie.

⁹ Nous tenons à préciser que dans notre approche théorique ‘systèmes dynamiques et complexes’ (cf. chapitre 4) le système linguistique d’un individu est considéré comme étant en développement constant, et n’atteint jamais un état ‘final’ ou ‘figé’.

- *La nature (trop) sélective de la grammaire universelle* : la théorie de la grammaire universelle se préoccupe surtout des aspects syntaxiques de la langue, attribuant des rôles plus ‘périphériques’ aux éléments comme le lexique, la phonologie, les dialectes, les expressions idiomatiques les constructions et les processus de discours (MacWhinney, 2006, p. 730).
- *Des processus fondés sur l’expérience ou l’usage* : Tomasello (2003) décrit dans le détail comment des ‘règles’ grammaticales peuvent émerger à travers le rassemblement des composantes linguistiques dans des schémas et structures consolidés au lieu des mécanismes innés (cf. le chapitre 3 pour une explication approfondie de cette approche).

En outre des doutes mentionnés ci-dessus par Dörnyei (2009) sur la pertinence de la perspective nativiste de servir de théorie globale de l’acquisition langagière L1, la question se pose également sur la pertinence de cette approche pour les processus d’acquisition de la L2. Nous constatons que la grammaire universelle traite surtout des composantes d’un système linguistique et en donne une description détaillée. À l’égard de l’acquisition L2 elle semble par conséquent manquer des explications précises concernant les changements complexes qui se déroulent au cours du développement de la L2.

The theory does not aim to account for second language use, nor does it aim to account for all of the observable phenomena. [...] UG determines the nature of linguistic competence; principles of UG (constraints) guarantee that certain potential analyses are never in fact adopted. This says nothing about the time course of acquisition (L1 or L2) or about what drives changes to the grammar during language development. Similarly, the theory of parameter setting does not, in fact, provide a theory of language development even though it is often seen as such. [...] [T]he precise mechanisms that lead to such grammar change are not part of the theory of UG. Rather, the theory needs to be augmented in various ways [...]. (White, 2007, p. 46)

Il s’agit donc d’une théorie qui décrit la structure des énoncés des locuteurs mais qui ne vise pas à rendre compte ni du développement L2 à travers son usage ni des facteurs moteurs ayant propulsé celui-ci.

2.3. Perspectives linguistiques non nativistes

Depuis les années 1970, des perspectives alternatives provenant des domaines tels que la psychologie et les sciences cognitives proposent une autre manière de conceptualiser l’acquisition langagière qui se démarque de l’innéisme et de la modularité de Chomsky. L’investigation porte toujours sur l’aspect cognitif de la langue, c’est-à-dire les connaissances spécifiques de l’esprit humain et « comment ces connaissances sont organisées pour pouvoir être acquises et mises en œuvre dans l’activité de langage » (Fuchs, 2004, p. 3), mais dont le paradigme épistémologique global diffère à l’égard d’éléments centraux tels que la nature des connaissances linguistiques ou l’architecture cérébral de ces connaissances. La linguistique cognitive compte parmi ces perspectives, et consiste en un ensemble de théories qui étudient les liens entre représentation, traitement et acquisition linguistique tels qu’ils se tissent à l’intérieur du système de la langue. Elle se fixe comme objectif :

[...] *to examine the relation of language structure to things outside language: cognitive principles and mechanisms not specific to language, including principles of human categorization; pragmatic and interactional principles; and functional principles in general, such as iconicity and economy. [...] One of the important assumptions shared by [...] scholars is that meaning is so central to language that it must be a primary focus of study. Linguistic structures serve the function of expressing meaning and hence the mappings between meaning and form are a prime subject of linguistic analysis.* (ICLA, s. d.)

Nous retrouvons dans cette citation plusieurs notions faisant allusion aux courants actuels de la linguistique cognitive qui se distinguent le plus de l'approche chomskyenne. Les *mécanismes cognitifs généraux* font appel à une démarche inductive dans laquelle la langue se développe par son usage : la langue est apprise en l'utilisant et cet apprentissage a recours aux outils cognitifs nécessaires dans tout autre type d'apprentissage tels que la perception, la catégorisation, le repérage des schémas ou des associations récurrentes (*pattern finding*), la reconnaissance pragmatique, l'abstraction des exemplaires à des prototypes, ... À l'opposé de la perspective nativiste, ici « l'hypothèse de la spécificité d'un module 'langue' est récusée » (Fuchs, 2004, p. 7).

Dans cette approche, une importance fondamentale est accordée au sens, ce qui signifie que la sémantique occupe une place centrale des discussions, au contraire de la grammaire générative qui se concentre surtout sur la syntaxe. Par conséquent, les structures linguistiques sont considérées avant et surtout un véhicule du sens, motivé par une intention communicative et énoncé dans un contexte donné : « le langage est envisagé comme instrument de conceptualisation active du monde et/ou comme instrument de communication » (Fuchs, 2004, p. 7). Il s'ensuit que les associations entre sens et forme, celles-ci appelées constructions et considérées comme les unités de base de la représentation linguistique, sont étudiées de près (Robinson & Ellis, N., 2008).

La linguistique cognitive propose une démarche de l'étude de la langue et de la cognition qui est inductive, fonctionnelle et fondée sur le sens et l'usage. Sous-tendue par un fondement constructiviste qui soutient que les connaissances sont construites au lieu de déclenchées, elle englobe et côtoie d'autres champs de recherche tels que la grammaire de constructions, la grammaire cognitive et la linguistique fondée sur l'usage, et collabore avec d'autres approches complémentaires telles que la théorie des systèmes dynamiques et complexes, les modèles de langage connexionnistes ou l'émergentisme, qui s'interrogent, elles, sur l'émergence de la langue et son développement à travers l'usage. N. Ellis (2003) précise les aspects centraux de ces courants :

- Les mécanismes cognitifs généraux suffisent pour faire émerger les représentations linguistiques complexes chez les enfants (l'hypothèse d'une faculté de langage n'est pas nécessaire).
- Les régularités structurelles du langage (la grammaire, les 'règles') émergent à travers des analyses des caractéristiques distributionnelles retrouvées dans le contact avec la langue.
- Les structures de la langue émergent à travers l'usage de la langue, par conséquent le chercheur met l'accent sur les processus d'acquisition au lieu d'un état 'final' présumé.

- Se situant dans le cadre des sciences cognitives, ces approches cherchent à fournir des descriptions fonctionnelles des processus d'acquisition langagière et des représentations linguistiques.

Il s'agit donc d'un ensemble d'approches dynamiques, centrées sur l'usage et son impact sur la structure de la langue, qui s'opposent d'une manière ou d'une autre à la conception nativiste de l'acquisition et de la représentation langagières.

En outre des perspectives linguistiques non nativistes plus récentes, il convient de souligner également dans cette section les courants de constructivisme et de socioconstructivisme, répandus à la fois dans la psychologie de l'apprentissage général et langagier. Ce premier, associé surtout avec le biologiste et psychologue suisse Piaget (1923, 1936), met en avant la construction et l'adaptation actives des connaissances lorsqu'un individu interagit avec son milieu. Celui-ci est considéré comme un :

[P]rotagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité [...]. [C]elui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. (Barnier, 2009, p. 7)

La conception de constructivisme de Piaget souligne la confrontation de l'individu à des 'situations-problèmes' qu'il va tenter de résoudre en ayant recours à ses savoirs et savoir-faire actuels. Face à un échec l'individu passe, dans un premier temps, par une phase de déstabilisation. Le conflit cognitif déclenché par celle-ci peut entraîner des réflexions sur sa manière d'aborder le problème et sur les connaissances qui lui manquent, provoquant par la suite des ajustements et adaptations de ses stratégies de résolution. Si, grâce à cette dernière phase d'accommodation, ses efforts sont fructueux et le problème est surmonté, cette réussite peut provoquer « des restructurations des connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que [l'individu] sait pour résoudre des problèmes » (Barnier, 2009, p. 9).

Ensuite pour le socioconstructivisme ce sont les dimensions sociale et interactive qui sont déterminantes dans l'apprentissage (général et langagier). Le psychologue russe Vygotski, connu surtout pour sa description de la zone proximale de développement – ce qu'un enfant peut accomplir de manière indépendante par rapport ce qu'il peut accomplir quand il est aidé par quelqu'un possédant davantage de compétences dans le domaine en question – souligne les expériences sociales et les collaborations entre enfants, leurs pairs, les adultes et la culture comme moteur principal du développement cognitif (1986). Le psychologue américain Bruner introduit la notion d'étayage – l'adaptation de la part de l'adulte ou de l'enseignant du soutien, linguistique ou autre, accordé à l'apprenant selon les besoins de ce dernier – comme processus collaboratif conduisant à l'apprentissage (1975, 1977). Pour les socioconstructivistes (parfois appelés socio-interactionnistes) ce n'est pas uniquement la mise en activité de l'enfant dans une situation-problème qui génère de nouveaux savoirs, mais la mise en interactivité, impliquant ainsi des situations de collaboration, de co-construction, de co-élaboration, d'attention conjointe et d'interprétation des intentions de l'autre, qui contribuent au développement cognitif et à l'apprentissage.

2.4. Positionnement épistémologique non nativiste

Quand on vise à contribuer à la recherche en sciences du langage, c'est-à-dire réaliser une étude qui apporte de nouvelles connaissances ou de réflexions sur un phénomène linguistique donné, nous sommes amenée à nous situer en tant que chercheur dans le paysage épistémologique du champ. C'est une démarche importante surtout dans le champ de recherche en acquisition des langues secondes car sa nature interdisciplinaire et changeante implique plusieurs perspectives épistémologiques possibles, chacune influant sur la manière dont on répond aux questions les plus fondamentales du domaine comme : quelle est la nature du traitement / de la représentation du langage ; comment acquière-t-on une (première ou deuxième) langue. Les théories de représentation, de fonctionnement et d'acquisition linguistique ne faisant pas l'unanimité dans la communauté scientifique, nous précisons ici notre positionnement par rapport à ces questions essentielles.

Bien que notre tour d'horizon rapide des perspectives nativiste et non nativiste soit loin d'être exhaustif et n'ait certainement pas capté la totalité des théories ou approches citées, notre objectif dans cette recherche est d'examiner un phénomène linguistique particulier, à savoir l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Les questions spécifiques sur la nature, la représentation, le traitement et l'acquisition langagiers, qui se posent par ailleurs depuis le début des recherches dans le domaine, ne seront par conséquent pas débattues ici.

Tout en reconnaissant que le débat sur ces questions se poursuit encore, nous optons dans ce travail de recherche de nous inscrire dans une démarche épistémologique socioconstructiviste et non nativiste. Les courants théoriques cités plus haut fournissent, à notre avis, un cadre théorique propice à la conceptualisation de la langue (L1 et L2) comme instrument de communication dynamique, changeant et complexe, et qui émerge à travers son usage personnalisé et interactif. Dans les chapitres 3 et 4 nous nous appuyerons sur deux de ces courants qui prennent actuellement de plus en plus de l'ampleur dans le domaine, à savoir la linguistique fondée sur l'usage et la théorie des systèmes dynamiques et complexes. Cette première traite des questions d'acquisition, de représentation et de traitement linguistiques alors que cette deuxième conceptualise le processus d'apprentissage langagier comme dynamique, complexe et émergent. Ensemble, elles tentent de fournir des explications sur la manière dont on peut acquérir une langue, les facteurs internes et externes qui y jouent des rôles déterminants et sa nature changeante au cours de son développement. Ces deux piliers théoriques nous servent ainsi de fondement sur lequel nous construisons notre étude sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.

L'objectif du présent chapitre était, dans un premier temps, de délimiter le champ de recherche dans lequel s'inscrit notre objet d'étude, l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Ce champ, la recherche en acquisition des langues secondes (RAL), fait partie de la discipline plus globale des sciences du langage et a pour objet d'étudier l'apprentissage *et* l'acquisition des langues secondes *et* étrangères. Les distinctions traditionnelles entre ces quatre termes ainsi que leurs mélanges contemporaines ont été également discutés et clarifiés afin d'éviter toute confusion terminologique.

Dans un deuxième temps, le chapitre 2 nous a permis de nous situer du point de vue épistémologique au sein du débat sur la nature de l'acquisition langagière. Cette démarche est nécessaire puisque cette thèse traite de l'apprentissage d'une langue. D'un côté, le camp nativiste met en exergue l'existence d'une architecture linguistique innée (grammaire universelle), hébergée dans un module indépendant du cerveau, qui permettrait d'apprendre n'importe quelle langue du monde suite à une exposition à celle-ci. De l'autre côté la

perspective non nativiste souligne l'importance des mécanismes cognitifs généraux tels que la catégorisation, l'abstraction et le repérage des schémas et des associations récurrentes dans l'apprentissage langagier. En outre, les approches constructiviste et socioconstructiviste mettent l'accent sur les interactions, la démarche active de l'apprenant, les intentions communicatives et l'environnement comme des éléments centraux au développement des connaissances. Tout en reconnaissant que le débat nativiste / non nativiste se poursuit encore, nous nous positionnons du côté non nativiste et socioconstructiviste. Cette perspective fournit un cadre théorique plus propice à étudier le développement L2 d'un point de vue fondé sur les changements dynamiques et la conceptualisation de la langue comme véhicule du sens et instrument de communication qui émerge à travers son usage. Dans les deux chapitres qui suivent nous nous pencherons sur deux théories qui s'inscrivent également dans cette perspective, à savoir la linguistique fondée sur l'usage et la théorie des systèmes dynamiques et complexes.

3. L'acquisition langagière fondée sur l'usage

Notre positionnement épistémologique à l'égard de la nature de l'acquisition de la langue ayant été délimité dans le chapitre précédent, le chapitre 3 poursuit avec la perspective non nativiste et socioconstructiviste en présentant une théorie sur laquelle nous nous appuyerons pour expliquer cette acquisition : la linguistique fondée sur l'usage (LFU) (*usage-based language learning*). Cette théorie souligne que le système linguistique d'un individu consiste en un inventaire d'évènements d'usage de la langue accumulés tout au long de sa vie, que l'usage influe sur les connaissances linguistiques, que l'usage influe sur le changement langagier (synchronique et diachronique), que les capacités linguistiques sont ancrées dans des processus cognitifs généraux et que les structures linguistiques (grammaire, règles) émergent à travers l'usage. En raison de ces caractéristiques ainsi que celles que nous présenterons par la suite, le chapitre 3 montrera la pertinence de la linguistique fondée sur l'usage comme théorie propice à l'étude de notre objet de recherche.

Nous entamerons notre présentation et discussion de la linguistique fondée sur l'usage par une description succincte de la théorie. Equipée de quelques repères théoriques généraux nous remonterons brièvement dans le temps afin de montrer que certains des concepts et notions de la LFU ont existé bien avant sa conceptualisation moderne, ce qui permet de mieux comprendre la théorie dans sa totalité. Nous reviendrons par la suite aux recherches contemporaines pour examiner de plus près ses principes fondamentaux avant de conclure notre discussion en mettant en exergue les aspects particulièrement pertinents de la linguistique fondée sur l'usage pour notre contexte de recherche.

3.1. Description générale de la linguistique fondée sur l'usage

Il est évident, comme le titre de la théorie l'indique, que le rôle de l'usage au sein de cette approche est fondamental. Celui-ci partage toutefois son influence avec d'autres éléments déterminants tels que les mécanismes cognitifs généraux, les exemplaires concrets, le caractère dynamique des informations, le contexte, les aspects pragmatiques et les schémas grammaticaux. Comme Chevrot (2012, p. 50) le souligne :

Dans la conception fondée sur l'usage, les connaissances qui sous-tendent la production et la réception du langage ne sont pas spécifiques car elles mobilisent des dispositifs mentaux prenant en charge d'autres capacités. Ces connaissances ne sont pas homogènes car elles s'organisent en réseaux de variantes dont la probabilité d'occurrence dépend du locuteur et du contexte. Ces connaissances ne sont pas permanentes puisqu'elles émergent dynamiquement, quand l'activité langagière le requiert, à partir des traces mémorisées d'épisodes interactionnels mêlant des informations linguistiques (forme et sens) et des informations indexicales¹⁰. Ces connaissances ne sont pas nécessairement abstraites car elles incluent des séquences d'unités mémorisées globales et les généralisations prennent la forme de schémas reliant entre eux ces éléments concrets.

¹⁰ 'Indexicale' est défini par Chevrot (2012, p. 50) comme « les informations socioculturelles (contexte d'usage, genre, âge, statut, origine régionale, ethnique ou nationale) et pragmatiques (effets illocutoires ou informationnels) associés aux formes linguistiques ».

En dépit de la grande complexité des phénomènes langagiers, la thèse avancée par la théorie de la linguistique fondée sur l'usage est en fait plutôt simple : les connaissances linguistiques sont fondées sur des événements d'usage concrets, et la complexité et la créativité langagières émergent non pas en raison d'une faculté de langage innée mais plutôt des interactions entre la cognition générale et l'usage (Bybee, 2008, 2010; Bybee & Beckner, 2009; Langacker, 1987; Tomasello, 2000, 2003, 2009). Ainsi, le système linguistique d'un individu est considéré comme un inventaire des événements d'usage concrets accumulés tout au long de sa vie (Langacker, 1987). Chaque événement d'usage fournit l'occasion de dire ou d'entendre des exemplaires des différentes unités linguistiques, et ce sont ces exemplaires qui « contribuent à la représentation et au développement des catégories et des constructions linguistiques » (notre traduction, Diessel, 2011, p. 834). L'approche fondée sur l'usage souligne que « *meaning is use* » (Tomasello, 2009, p. 69), signifiant qu'on apprend une langue en l'utilisant dans des expériences significatives, situées dans des contextes sociaux et en l'employant comme moyen pour parvenir à une fin communicative. Elle souligne que :

[A]ll things flow from the actual usage events in which people communicate linguistically with one another [and that the] linguistic skills that a person possesses at any given moment in time [...] result from her accumulated experience with language across the totality of usage events in her life. (Tomasello, 2000, p. 61-62)

La linguistique fondée sur l'usage soutient également que la structure linguistique émerge de l'usage, ou en d'autres termes, que la grammaire d'un individu constitue l'organisation cognitive de son expérience avec la langue (Bybee, 2006, p. 711). Cette idée implique une signification épistémologique importante : il s'agit d'une conception de l'émergence de la grammaire dans laquelle l'usage et les interactions, couplées avec des mécanismes cognitifs généraux, jouent le rôle déterminant dans l'acquisition langagière. Cette hypothèse élimine, par conséquent, le besoin pour la faculté de langage innée et la grammaire universelle, concepts piliers de l'approche nativiste et générative de Chomsky qui dominait jusqu'ici les recherches en linguistique.

La linguistique fondée sur l'usage considère que l'architecture de cette grammaire est composée des constructions : des associations forme-sens de taille variée qui sont formalisées par la communauté linguistique (Robinson & Ellis, N., 2008; Tomasello, 2003). Il pourrait s'agir d'un mot, *dog*, d'un mot composé, *doghouse*, d'une expression idiomatique, *he / she is in the doghouse*, ou encore des structures plus abstraites comme les groupes nominaux ou la construction 'sujet-verbe-objet-objet' (Ellis, N., Römer, & O'Donnell, 2016a). La fréquence joue également un rôle central dans l'acquisition langagière, à savoir, l'on considère que nos connaissances linguistiques émergent à travers nos 'rencontres' fréquentes avec les constructions et les abstractions que l'on fait des régularités qui s'y trouvent (Ellis, N., 2002b, 2002a).

3.2. Traces du passé

Bien que l'approche fondée sur l'usage soit considérée comme un courant linguistique relativement moderne (le terme *usage-based* vient de Langacker et apparaît pour la première fois en 1987) il est important de situer la théorie dans son contexte historique. Ainsi, nous mettons en évidence dans ce qui suit les aspects de la linguistique fondée sur l'usage qui se trouvent dans les œuvres des linguistes renommés du passé.

La citation suivante du linguiste suisse de Saussure, analysées par N. Ellis (2015b, p. 5) et Legallois et François (2011, p. 12), révèlent plusieurs notions¹¹ qui deviendront centrales à l'approche fondée sur l'usage :

Il faut attribuer à la langue, non à la parole, tous les types de syntagmes construits sur des formes régulières. En effet, comme il n'y a rien d'abstrait dans la langue, ces types n'existent que si elle en a enregistré des spécimens suffisamment nombreux. Quand un mot comme indécorable surgit dans la parole, il suppose un type déterminé, et celui-ci à son tour n'est possible que par le souvenir d'un nombre suffisant de mots semblables appartenant à la langue (impardonnable, intolérable, infatigable, etc.). Il en est exactement de même des phrases et des groupes de mots établis sur des patrons réguliers ; des combinaisons comme la terre tourne, que vous dit-il ? etc., répondent à des types généraux, qui ont à leur tour leur support dans la langue sous forme de souvenirs concrets. (de Saussure, 1916, p. 134; nous soulignons)

‘Construits sur des formes régulières’, ‘enregistré des spécimens suffisamment nombreux’ et ‘le souvenir d'un nombre suffisant de mots semblables appartenant à la langue’ renvoient tous à l'idée que les différentes constructions et catégories grammaticales de la langue sont fondées sur des exemplaires concrets stockés dans notre mémoire.

Avec ‘il n'y a rien d'abstrait dans la langue’ et ‘souvenirs concrets’ de Saussure prononce clairement son positionnement par rapport à la dichotomie abstrait-concret, ce dont nous aurions pu nous douter étant donné l'importance accordée aux exemplaires. Cette dichotomie oppose l'école générativiste, qui estime que les catégories linguistiques viennent ‘du haut vers le bas’ sous forme de règles abstraites, à l'école fonctionnaliste ou fondée sur l'usage, qui estime que le système linguistique du locuteur est basé sur des événements d'usage concrets sur lesquels toute abstraction (catégorie linguistique par exemple) serait construite – un processus par conséquent ‘du bas vers le haut’.

Enfin les ‘patrons réguliers’ et les ‘types généraux’ renvoient aux notions de constructions, de schémas, et de formes régulières (*patterns*), fondements de l'approche fondée sur l'usage. Elle considère les constructions comme les unités de base de la représentation linguistique, tandis que les formes régulières linguistiques produites dans les discours – composées de constructions de tailles diverses – appartiennent toutes à des structures schématiques différentes qui, elles, opèrent avec des degrés de flexibilité variés.

Outre de Saussure, Auer (2015) décrit plusieurs courants ‘fondés sur l'usage’ retrouvés dans *Prinzipien der Sprachgeschichte* (1886) du linguiste allemand Paul. Dans un premier temps Paul rejette l'idée des catégories abstraites dans l'analyse et la description linguistique : « [...] *‘weg mit allen abstraktionen’ muss für uns das losungswort sein, wenn wir irgendwo die factoren des wirklichen geschehens zu bestimmen versuchen wollen* » (Paul, 1886, p. 11, cité en Auer, 2015, p. 177). Paul s'intéresse plutôt aux énoncés concrets des locuteurs et les représentations cognitives de ces événements d'usage. Il rejette également toute autre approche à l'étude du langage autre que l'approche diachronique, positionnement qui ne rejoint pas celui de la linguistique fondée sur l'usage mais qui va néanmoins à l'encontre des principes des écoles générativiste et structuraliste, qui, elles, reposent sur une distinction claire entre la synchronie et la diachronie.

¹¹ Les notions évoquées ici seront présentées dans le détail dans la section suivante.

Auer (2015, p. 188) trouve d'autres rapprochements entre Paul et la linguistique fondée sur l'usage tels que l'influence des mécanismes cognitifs généraux (catégorisation, *chunking*, analogie) dans l'acquisition langagière et met en évidence l'importance de la fréquence des unités linguistiques dans l'enracinement des représentations mentales correspondantes : « *Alles [...], was die stütze durch eine gruppe entbehrt oder nur in geringem masse geniesst, ist, wenn es nicht durch häufige wiederholung besonders intensiv dem gedächtnisse eingepägt wird, nicht widerstandsfähig genug gegen die macht der grösseren gruppen* » (Paul, 1886, p. 90). C'est ainsi que les constructions irrégulières (moins fréquentes) s'adaptent au fur et à mesure aux structures dominantes.

Enfin Hilpert (2015) fait observer l'importance qu'accorde Paul à la communication entre individus comme source des changements linguistiques sur une plus grande échelle :

Die sprachveränderungen vollziehen sich an dem individuum teils durch seine spontane tätigkeit, durch sprechen und denken in den formen der sprache, teils durch die beeinflussung, die es von andern individuen erleidet. Eine veränderung des usus kann nicht wol zu stande kommen, ohne dass beides zusammenwirkt. (Paul, 1886, p. 31)

Cette citation souligne notamment les rapports dynamiques entre l'usage, les connaissances, et les changements linguistiques : notre usage de la langue ('*spontane tätigkeit*', '*sprechen und denken...*') influe sur nos connaissances linguistiques ('*... in den formen der sprache*'), et les interactions entre individus ('*die beeinflussung [...] von andern individuen*') au fil des décennies et des siècles engendrent des évolutions linguistiques ('*sprachveränderungen*').

À travers ce survol historique bref et non exhaustif nous ne nous proposons pas d'insinuer que de Saussure et Paul adhèrent entièrement aux principes de la linguistique fondée sur l'usage – la distinction synchronique / diachronique, qui n'existe pas en LFU est, par exemple attribuée à de Saussure. Notre objectif était plutôt de situer certaines notions de cette approche dans un contexte historique et de montrer des réflexions lumineuses sur la langue qui existaient déjà à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle. Nous passons maintenant à la conception contemporaine de cette théorie et procédons avec une description plus détaillée de ses principes centraux.

3.3. Principes fondamentaux

Dans cette section nous examinons de plus près plusieurs principes fondamentaux de la linguistique fondée sur l'usage et les rôles qu'ils jouent dans le processus complexe d'acquisition, de représentation, de traitement et de changement langagiers. En particulier nous mettons en évidence les mécanismes cognitifs généraux, la fréquence, l'enracinement et les exemplaires, les schémas et les constructions, les aspects synchroniques et diachroniques du changement linguistique, le contexte et la nature complexe et dynamique de la langue.

3.3.1. Mécanismes cognitifs généraux

L'un des arguments centraux pour la transition de l'approche behavioriste vers l'approche cognitiviste / nativiste consistait en l'idée que les enfants ne peuvent pas apprendre les aspects abstraits et compliqués de la langue à travers la simple association ou induction. L'école

générativiste s'est appuyée sur la grammaire universelle et sur la faculté de langage pour expliquer les phénomènes créatifs linguistiques. Or, grâce à des recherches récentes en psychologie développemental, sciences cognitives et linguistique, il est de plus en plus facile pour les chercheurs qui rejettent les explications génératives de fournir des arguments alternatifs solides.

Tomasello (2003) soutient que les enfants disposent des compétences cognitives et cognitives-sociales allant bien au-delà de la simple association et induction et qui sont beaucoup plus complexes que Skinner et Chomsky n'auraient jamais pu imaginer. En ce qui concerne nos capacités linguistiques, deux compétences sont d'une importance particulière : la lecture intentionnelle (*intention reading*) et le repérage des associations récurrentes (*pattern finding*). Cette première inclut la capacité d'apprendre les actions communicatives intentionnelles des autres et d'établir une attention commune avec ses interlocuteurs sur des objets et des événements d'intérêt mutuel (Tomasello, 2003, p. 3). *Pattern finding*, et par extension la catégorisation, consiste en la généralisation à partir de multiples événements vécus comme étant les mêmes. Autrement dit, la catégorisation permet au locuteur de filtrer les similarités et différences dans l'*input* et, sur la base des propriétés partagées, de classer les différents 'membres' dans des groupes représentationnels. Nous pouvons, par exemple, catégoriser des membres de 'chien' (berger allemand, dalmatien, rottweiler) ou 'fruit' (banane, pomme, mangue), avec des membres soit plus centraux ou prototypiques soit plus périphériques. Ce principe s'applique également aux langues, en ce que les propositions relatives ou les structures ditransitives sont aussi des catégories. Les catégories ne sont pas absolues¹² et leurs frontières peuvent être conceptualisées comme un continuum, par exemple, les changements au fil du temps entre structures régulières et irrégulières témoignent de cette gradation (cf. 'analogie' ci-dessous) (Bybee & Beckner, 2009). Enfin, c'est à travers le processus de catégorisation que la formation des schémas peut se faire, ce qui pourra en fin de compte « *account for the extraction of very rule-like phenomena* » (Behrens, 2009, p. 386).

L'expression de Bybee (2002b, p. 112) « *words that are used together fuse together* » décrit de façon accrocheuse la notion de *chunking*. Il s'agit d'un processus d'association dans lequel des entités différentes mais qui surviennent simultanément deviennent, peu à peu, une seule unité. Nous pourrions considérer par exemple le service en tennis, mouvement très complexe et compris de nombreuses composantes individuelles mais qui, après beaucoup d'entraînements et de cooccurrences, devient un seul mouvement (Hilpert, 2015). En linguistique, des constructions à la fois figées comme *when it rains it pours* ou ouvertes comme *the x-er ... the y-er (the bigger the better)* sont des *chunks*. La notion de *chunking* rejoint le *idiom principle* de Sinclair (1991, p. 110) en ce que « *a language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analyzable into segments* ». C'est ainsi que le *chunking* est un mécanisme cognitif qui rend le traitement des unités linguistiques plus efficace puisque le cerveau est confronté à une seule unité au lieu de plusieurs.

Ensuite, l'analogie, le « *mapping of an existing structural pattern onto a novel instance* », joue également un rôle important dans la représentation et le changement linguistique (Ibbotson, 2013, p. 2). Une construction linguistique peut être extrapolée et appliquée à de nouvelles structures, telles que l'analogie morphologique :

over → *overwhelmed*
under → ____*whelmed* → *underwhelmed*

¹² On parle de *gradience* dans la littérature anglophone.

ou l'analogie entre terminaisons des verbes irrégulières et régulières :

scream → *screamed*

dream → *dreamt* mais de plus en plus → *dreamed* (Hilpert, 2015).

Nous verrons dans la partie suivante jusqu'à quel point les différents effets de fréquence influent sur l'analogie et d'autres mécanismes cognitifs généraux.

3.3.2. *Fréquence, enracinement et exemplaires*

Les rôles importants que jouent la fréquence et les exemplaires dans l'acquisition langagière sont clairement exposés par N. Ellis (2002a, p. 166) :

Language learning is exemplar based. The evidence reviewed here suggests that the knowledge underlying fluent use of language is not grammar in the sense of abstract rules or structures, but it is rather a huge collection of memories of previously experienced utterances. These exemplars are linked, with like-kinds being related in such a way that they resonate as abstract linguistic categories, schema and prototypes. Linguistic regularities emerge as central-tendencies in the conspiracy of the database of memories of utterances.

N. Ellis indique ici que les exemplaires sont concrets et qu'ils s'accumulent en tant que traces individuelles dans la représentation cognitive des individus. C'est une perspective qui signifie un départ du discours antérieur en sciences cognitives, à savoir que le stockage des informations était laborieux mais le traitement cognitif facile (Bybee, 2010). Ainsi, il n'était pas nécessaire de mémoriser tout ce qu'on pouvait déduire à l'aide des règles abstraites, d'où le système linguistique génératif basé sur des règles abstraites (Hilpert, 2015). Or de nos jours l'on considère plutôt l'inverse – le stockage des informations semblent être facile (avec des capacités illimitées¹³) tandis que le traitement cognitif se révèle une tâche ardue (Hilpert, 2015). Bybee et Beckner (2009, p. 833) expliquent que chaque usage d'une unité aurait un impact sur la représentation cognitive, même si celui-ci n'est pas forcément conséquent. Mais comme l'approche fondée sur l'usage propose que la mémoire pour les objets linguistiques soit la même que celle pour les objets non linguistiques, il est tout à fait possible que les exemplaires non renforcés assez fréquemment (tout comme les faits et les souvenirs) se décomposent et soient oubliés. La question du renforcement des exemplaires est traitée par la notion d'enracinement ci-après.

L'accumulation des traces des exemplaires notée dans la citation ci-dessus de N. Ellis (2002a) fait appel à la notion de l'enracinement, ce qui signifie le renforcement des traces de mémoire du fait des 'rencontres' fréquentes avec une unité linguistique particulière (Kemmer & Barlow, 2000; Langacker, 1987). L'enracinement est ainsi impliqué dans l'automatisation de l'accès aux informations dans la mémoire et peut être considéré comme un 'effet de fréquence'. Deux effets de fréquences communs sont celles de *type* et *token* : *type* signifie les occurrences d'une catégorie plus générale à laquelle une structure spécifique appartient, tandis que *token* désigne toutes les reprises (dans un texte donné) des unités individuelles (Bybee, 2008). Par exemple les constructions du passé irrégulier en anglais telles que *know* *knew* ont une fréquence *type* plus basse que la construction du passé régulier *ed* (ibid., p. 218). Ces deux fréquences ont un impact important sur les processus d'acquisition : une fréquence

¹³ Murre (2005) suggère que le cerveau dispose d'une capacité de stockage de mémoire de 10 téraoctets.

token élevée influe sur l'enracinement en ce que les répétitions renforcent les représentations de mémoire, et sur le *chunking* dans la mesure où les unités qui apparaissent souvent ensemble peuvent fusionner. Ensuite, la fréquence *type* est un facteur central dans la détermination du degré de productivité d'une construction, c'est-à-dire l'applicabilité d'une structure ou construction à de nouvelles unités. Par exemple, les mots comme *goodness*, *fairness*, *fitness*, *darkness* représentent la construction 'adjectif + *ness*' (Hilpert, 2015). Cette fréquence *type* est relativement élevée même si certains cas n'y entrent pas, comme *strongness* ou *bigness*. De la même manière la fréquence *type* aurait un impact sur l'abstraction et la généralisation des schémas, processus également liés à la catégorisation du fait que la création des catégories se fait à travers les coexistences régulières des membres (*types*) similaires.

Il convient de clarifier que la mise en évidence des facteurs comme la fréquence ou l'apprentissage imitatif¹⁴ dans l'approche fondée sur l'usage (Bybee, 2006; N. Ellis, 2002a, 2002b; Kemmer & Barlow, 2000; Tomasello, 2000, 2003) ne signifie pas pour autant qu'il s'agit d'un 'béhaviorisme 2.0'. En effet, certains propos tels que « *grammar as automatized behavior* » (Bybee, 2008, p. 220) pourraient laisser penser qu'il s'agit tout simplement de la mise à jour d'une théorie tombée en désuétude. Or si la linguistique fondée sur l'usage fait effectivement appel à ces deux notions traditionnellement reconnues comme béhavioristes, il est néanmoins clair qu'elle incorpore des mécanismes à la fois cognitifs et complexes, et que les capacités et structures linguistiques émergent à travers l'interaction de tous ces principes opérant sur des niveaux et des échelles de temps différents, dans des contextes communicatif, interactif et porteur du sens.

3.3.3. *Constructions et schémas*

Nous avons évoqué plus haut que la linguistique fondée sur l'usage considère les constructions comme les unités de base de la représentation linguistique (N. Ellis, 2003, 2008d; N. Ellis et al., 2016a; Goldberg, 1995, 2006; Legallois & François, 2006; Tomasello, 2003). Lakoff (1987, p. 467) définit une construction comme « une paire forme-sens (F,S) où F est un ensemble de conditions sur la forme syntaxique et phonologique et S un ensemble de conditions sur la signification et l'usage » (cité en et traduit par François, 2008, p. 7). Il pourrait s'agir d'un morphème, d'un mot, d'un mot complexe, d'une expression idiomatique figée ou partiellement ouverte, d'une structure ditransitive, d'une structure passive ... (Goldberg, 2006). Connaître une langue, c'est ainsi connaître un grand nombre de constructions : « *mastery of a language entails knowing constructions at different levels of complexity and schematicity, as well as knowledge of the probabilistic (as opposed to rigid) tendencies underlying their combination* » (N. Ellis et al., 2016a, p. 31).

Cette citation permet d'examiner la notion de schéma. En effet, les formes linguistiques produites dans les discours – composées de constructions de tailles diverses – appartiennent toutes à des structures schématiques différentes, qui elles, opèrent avec des degrés de flexibilité variés. Il s'ensuit qu'un schéma consiste en « *a grammatical template, or abstract construction, that has evolved through generalization over concrete tokens* » (Diessel, 2011, p. 838). Dans l'approche fondée sur l'usage les schémas remplacent les règles grammaticales dans leur sens traditionnel (chomskyen) et peuvent être plus ou moins 'ouverts' (ou 'productifs') comme nous l'avons vu dans notre exemple d'adjectif + *ness* ci-dessus (Diessel, 2011). Une conceptualisation de la structuration linguistique (grammaire) en termes de

¹⁴ Imitatif dans le sens où les locuteurs reprennent des constructions entendues dans leur entourage.

schémas plus ou moins ouverts est un point départ de l'approche générativiste en ce que l'on considère qu'il n'existe plus de distinction lexicale / syntaxe. En effet, les schémas syntactiques, les expressions idiomatiques, la morphologie, les classements de mots et les unités lexicales sont tous considérés comme différents types de constructions qui existent sur un continuum et varient en termes de 'schématicité' – jusqu'à quel point la catégorie est ouverte ou restreinte (Ibbotson, 2013, p. 2). Cette approche met le lexicale sur un pied d'égalité avec la syntaxe au lieu de sa position périphérique au sein de la grammaire générative : « *it's constructions all the way down* » (Goldberg, 2006, p. 18). Enfin, pour conclure sur les représentations et le traitement linguistiques, Bybee (2008, p. 217-218) résume succinctement les interrelations dynamiques entre les constructions, schémas, catégories et exemplaires :

[G]rammatical structures are built up through experience with specific examples of constructions which are categorized in memory by a mapping process that matches strings for similarity and difference. The resulting cognitive representations are abstractions over one's cumulative experience with language.

3.3.4. Synchronie, diachronie et contexte

Au même titre que la linguistique fondée sur l'usage rejette l'opposition entre la représentation linguistique et l'usage linguistique (langue / parole, compétence / performance), elle rejette également une distinction qui se fait sur une échelle plus grande, à savoir entre les aspects synchroniques et diachroniques de la langue. Au contraire, l'approche fondée sur l'usage considère les deux axes étroitement liés et examine la grammaire synchronique en termes des changements diachroniques qui se sont produits dans le passé (Bybee, 2010). À titre d'exemple, il est courant que les verbes irréguliers deviennent réguliers au fil du temps à travers les processus d'analogie. Une analyse de Bybee (2008) montre l'évolution des verbes irréguliers *keep, sleep, weep, leap, creep*, qui prennent les participes passés de *kept, slept, wept, leapt, crept*. Par un effet de fréquence qui s'appelle 'l'effet de conservation' les verbes plus communs (*keep, sleep*) conservent leurs participes passés irréguliers à force de leur utilisation plus fréquente tandis que les verbes moins fréquents (*weep, leap, creep*) ont développé au fil du temps des versions 'régulières' de leurs participes passés (*weaped, leaped, creaped*).

Ensuite, la notion de 'grammaticalisation' met en évidence le rapport important entre l'usage et les changements diachroniques de la langue. Il s'agit d'un processus par lequel à travers l'utilisation de la langue et les évolutions linguistiques qui s'ensuivent, une unité lexicale obtient des qualités grammaticales.

[I]n usage-based approaches the grammatical dimension of language is a product of a set of historical and ontogenetic processes referred to collectively as grammaticalization. When human beings use symbols to communicate with one another, stringing them together into sequences, patterns of use emerge and become consolidated into grammatical constructions. (Tomasello, 2003, p. 5)

Grammaticalization is a gradual process taking place in all languages at all times; it is the process by which new grammatical morphemes within grammatical constructions are developed out of lexical items or combinations of grammatical and lexical items. (Bybee, 2008, p. 229)

Bybee (2008) fournit comme exemples les temps verbaux parfaits *have done, had done*, qui ont évolué du verbe possessif et du participe passé ainsi que l’auxiliaire futur *will*, qui a évolué d’un sens précédent signifiant ‘vouloir’. Le concept de grammaticalisation est ainsi important dans la discussion synchronie / diachronie car il fournit une explication non nativiste pour les origines des structures grammaticales.

Évoquer les facteurs temporels liés aux changements linguistiques permet de reconnaître un facteur spatial important qui entre en jeu, à savoir le contexte situationnel et social (N. Ellis et al., 2016a; Kemmer & Barlow, 2000; Tomasello, 2003). L’importance du contexte est mise en évidence dans l’approche fondée sur l’usage en ce que les opérations linguistiques ne peuvent pas être dissociées du contexte dans lequel l’usage a lieu (N. Ellis, 2015a). Sur le plan cognitif, le contexte influe sur la représentation cognitive qui est faite de telle ou telle unité : « *The cognitive representations underlying language use are built up by the categorization of utterances into exemplars and exemplar clusters based on their linguistic form as well as their meaning and the context in which they have been experienced* » (Beckner et al., 2009, p. 7). Sur le plan diachronique, le contexte social dans lequel est utilisée la langue joue également un rôle déterminant : « *[T]he social identity and the social contexts of interaction lead to the rise and fall of linguistic forms that are associated with various social values by speakers* » (Beckner et al., 2009, p. 9). En effet, un locuteur ne choisit pas de façon aléatoire ses énoncés ; il existe des manières conventionnelles pour s’exprimer dans telle ou telle situation et l’on apprend celles-ci en observant dans quels contextes elles sont utilisées.

3.3.5. *La nature complexe et dynamique de la langue*

Bien que nous consacrons le chapitre prochain à la théorie des systèmes dynamiques et complexes, il convient de souligner ici que les aspects complexes et dynamiques de la langue sont également mis en avant au sein de l’approche fondée sur l’usage (Beckner et al., 2009; Bybee & Beckner, 2009; Dörnyei, 2009; Robinson & N. Ellis, 2008; Verspoor, de Bot, & Lowie, 2011). Il s’agit d’une manière de conceptualiser le changement, l’acquisition, le traitement et la représentation langagiers comme des processus émergeant au travers des interactions entre de nombreuses variables dans des contextes sociaux. Par exemple, au même titre que les variables et sous-systèmes dynamiques sont interconnectés (cf. le chapitre prochain), les différents types de constructions le sont aussi du fait de leur existence sur un continuum lexico-grammatical. Et tout comme un système dynamique et complexe dépend des ressources internes et externes pour son développement, il en va de même pour la linguistique fondée sur l’usage en ce que les capacités linguistiques évoluent elles aussi par des mécanismes internes, cognitifs, et des événements externes, l’usage (Verspoor & Behrens, 2011). Avant de poursuivre sur les systèmes complexes et dynamiques nous terminons le présent chapitre avec un exposé des aspects fondés sur l’usage appliqués spécifiquement à notre contexte de recherche, à savoir l’apprentissage L2.

3.4. **Apprentissage L2 fondé sur l’usage**

Un avantage de l’approche fondée sur l’usage consiste en son application à l’étude de la L1 et de la L2. À titre d’exemple, les processus d’analogie, de *chunking*, de catégorisation et

d'abstraction influent tous sur l'acquisition L1 et L2¹⁵. Dans ce qui suit nous mettons en évidence sur certains aspects de cette approche qui sont particulièrement pertinents pour l'apprentissage de la L2 et, par extension, pour notre travail de recherche.

Dans un premier temps, nous pouvons considérer le rôle fondamental de la fréquence. La fréquence *token*, comme nous l'avons vu plus haut, est liée à l'enracinement des constructions du fait de l'accumulation des traces mnésiques concrètes. C'est ainsi que dans la littérature L2 fondée sur l'usage, l'importance de la quantité d'*input* est mise en avant (Ortega, 2015). Un cas particulier, appelé 'l'effet de réduction', renvoie à la réduction phonétique qui se fait dans des constructions très fréquentes (Bybee, 2008). Cet effet peut être particulièrement problématique pour les apprenants L2 en ce que qu'ils ne sont éventuellement pas capables de distinguer les éléments individuels d'une construction. Par exemple (Bybee, 2008, p. 220):

Going to [gɔɪŋtu] → *gonna* [gənə] → *I'm (g)onna* [aɪmənə]

Cet exemple nous permet d'aborder deux notions supplémentaires, à savoir le *chunking* et la saillance. Le *chunking* est un autre type de fréquence *token* ; il s'agit d'un processus à double tranchant en apprentissage L2. D'un côté l'efficacité cognitive que permet le rassemblement des composantes diverses en une seule unité à traiter est claire. D'un autre côté si un *chunk* devient incorrectement automatisé ou rassemblé sans intervention explicite (ou didactique), il pourrait s'avérer très difficile de corriger cette représentation (cf. la notion de fossilisation en chapitre 4).

Dans un deuxième temps, la réduction phonétique de *I'm (g)onna* rend certains aspects de la construction difficilement discernables pour l'apprenant L2, ainsi renvoyant à la notion de saillance. Dans leur approche à l'analyse des constructions, N. Ellis et al. (2016b) soulignent l'importance de la prise en compte de la forme des unités et, par extension, de leur saillance, comme facteur psycholinguistique déterminant dans l'apprentissage. Les constructions comprenant des caractéristiques moins saillantes sont ainsi plus difficiles à apprendre que celles avec des caractéristiques plus saillantes (N. Ellis, 2006). Par exemple, dans une méta analyse¹⁶ de 12 études sur l'ordre d'acquisition L2 des morphèmes *-ing* progressif, *-s* pluriel, *-s* possessif, articles *an*, *a*, *the*, troisième personne singulier *-s* et passé régulier *-ed*, Goldschneider et DeKeyser (2001) ont trouvé que cinq variables peuvent expliquer l'ordre d'acquisition commun : saillance perceptuelle, complexité sémantique, régularité morphologique, catégorie syntaxique et fréquence. Ensemble, ces variables ont pu expliquer 71% de la variance dans l'ordre d'acquisition à travers les différentes études, avec la saillance comme meilleur prédicteur individuel (corrélation la plus forte, $r = .63$). N. Ellis (2008b) fait également remarquer que des indices lexicaux peuvent souvent masquer des morphèmes grammaticaux, comme dans les exemples suivants :

Tomorrow, I'll do the shopping ; Yesterday I walked ; Seven boys
(N. Ellis, 2008b, exemples pris de Pica, 1983; Terrell, 1991)

Les marqueurs morphologiques *-ll*, *-ed*, *-s*, n'apportant pas d'informations supplémentaires pertinentes à l'apprenant L2, et leur niveau de saillance étant moins fort que *tomorrow*,

¹⁵ Il convient de reconnaître que l'acquisition L1 et l'acquisition L2 diffèrent toutefois sur de nombreux fronts : fréquence et qualité des interactions, construction d'identité et des concepts du monde, processus explicites et implicites, niveau de motivation, ...

¹⁶ Il convient de noter ici que la méta analyse n'a pas examiné spécifiquement les ordres d'acquisition des L1 des participants et la manière dont le transfert L1 / L2 aurait pu influencer sur l'ordre d'acquisition L2.

yesterday et *seven*, ces constructions servent à montrer comment certaines caractéristiques morphologiques pourraient être ‘perdues’ dans le traitement de la construction globale.

Il est également important de reconnaître les contextes dans lesquels les apprenants L2 seraient susceptibles (ou pas) de remarquer les différentes caractéristiques (saillantes ou moins saillantes) des constructions. Par exemple, dans des situations dans lesquelles l’attention est surtout attirée sur le sens, comme souvent dans des cas d’acquisition L2 ‘naturelle’, des marqueurs morphologiques moins saillants sont beaucoup moins aperçus. En revanche, dans des contextes d’apprentissage plus explicites, par exemple dans un cours de langue, l’accent est souvent mis sur ces aspects moins perceptibles (ce qui ne signifie pas pour autant qu’ils sont enregistrés par les apprenants). Cette distinction de contexte est particulièrement pertinente pour notre étude de recherche en ce que la participation aux activités informelles en ligne relève surtout de ce premier cas (focalisation sur le sens) ; nous en tiendrons ainsi compte lors de nos analyses des données.

Ensuite, l’influence de la L1 est, tout comme le *chunking*, à double tranchant :

To the extent that the constructions in the second language are similar to those of the first language, the L1 constructions can serve as the basis for the L2 constructions, with only the particular lexical or morphological material changed. However, since even similar constructions across languages are likely to differ in detail, the acquisition of the L2 pattern in all its detail is hindered by the L1 pattern. (Bybee, 2008, p. 232)

Ce constat renvoie à la notion d’analogie (structures L1 appliquées à la L2) et sera une variable à considérer dans nos analyses des participants, qui ont pour langue maternelle soit le français soit l’allemand. En effet, les outils de mesure que nous employons dans notre étude sur la production linguistique des participants comprennent des mesures qui étudient spécifiquement les cas de transfert L1 vers la L2 (cf. chapitre 8.4.1).

Nous terminons notre regard de près sur des éléments de la linguistique fondée sur l’usage particulièrement pertinents pour l’étude de l’acquisition L2 en soulignant les propos de deux linguistes renommés dans ce domaine. En mettant l’accent sur l’émergence de la langue comme processus à la fois cognitif et constructiviste, ainsi que comme instrument pour réaliser une tâche donnée, Langacker (1987, p. 65) soutient que « *Putting together novel expressions is something that speakers do, not grammars. It is a problem-solving activity that demands a constructive effort and occurs when linguistic convention is put to use in specific circumstances* ». Ensuite, Ortega (2015, p. 360) insiste que la L2 se développe à partir des collaborations entre l’usage (*input*) et le contexte social et socioculturel :

In sum, language development is input driven, yes. But it should not be forgotten that what is crucial for driving acquisition in usage-based perspectives is input that comes about as a result of engagement in active use via language recyclings of different kinds, all emerging in the local and particular details of socially contingent language [...]. [I]n the usage-based habitus language development is not only attentionally gated but simultaneously socially and socioculturally gated.

Ces auteurs, soulignant la démarche active de la part de l’individu face à une tâche à résoudre ainsi que les interactions sociales qui promeuvent le développement langagier, rappellent également le positionnement socioconstructiviste de notre recherche, évoqué plus haut. À cet

égard aussi, la linguistique fondée sur l'usage nous semble une approche pertinente et bien adaptée pour étudier l'apprentissage informel de l'anglais en ligne, phénomène dont les utilisateurs appartiennent à une communauté de participants des pratiques informelles et sociales en ligne.

L'objectif du présent chapitre était d'examiner en profondeur une approche citée dans l'explication de notre positionnement épistémologique en chapitre 2. Cette approche, la linguistique fondée sur l'usage, constitue un pilier central de notre cadre théorique et a pour tâche principale de décrire l'acquisition L1 et L2 en ayant recours à des principes non nativistes. Ces principes soutiennent que le système linguistique est constitué de constructions liant à la fois le lexique, la grammaire et le sens, qu'il est régi par des mécanismes cognitifs complexes mais pas uniquement conçus pour le langage, que les constructions sont formalisées à travers nos expériences dans des contextes sociaux communicatifs, que les constructions peuvent être schématiques, flexibles, figées ou ouvertes, que la schématisation (abstraction, généralisation) au travers des exemplaires concrets conduit à la création des catégories fonctionnant comme des 'règles grammaticales' dans un sens traditionnel, que les effets de fréquences abondent, que le système linguistique est adaptif et dynamique et que l'usage sous-tend l'ensemble de ces processus.

Nous avons également montré comment l'approche fondée sur l'usage fournit un cadre propice à étudier l'acquisition L2 (et par extension l'apprentissage informel de l'anglais en ligne) en soulignant en particulier les notions de fréquence, de *chunking*, de saillance, de contextes social et socioculturel et d'influence de la L1 comme concepts importants. Dans le chapitre qui suit nous présenterons notre deuxième pilier théorique central. Ici l'accent sera mis sur la manière dont la L2 se développe dans le temps en tant que système complexe et dynamique.

4. Le développement langagier comme processus dynamique et complexe

Alors que l'on parle souvent d'une langue étrangère comme quelque chose à acquérir en passant par une progression plus ou moins linéaire (niveaux A1, A2, B1, B2...), nous concevons ce phénomène autrement. Nous privilégions les termes 'développement / processus' au lieu de 'acquisition / produit' car nous considérons qu'il s'agit de progressions mais aussi de régressions. Ces changements impliquent l'interaction de nombreuses variables qui touchent à des domaines différents : linguistique (la grammaire, le vocabulaire), culturel (la langue est toujours située dans une société et une histoire uniques), affectif (les objectifs, le niveau de motivation, la confiance en soi, le 'filtre affectif' varie selon l'individu), politique (les politiques linguistiques en vigueur) ou éducatif (la méthodologie didactique en place, le curriculum enseigné, les objectifs des instances scolaires). Dans le contexte de la présente étude les variables majeures considérées comme pertinentes à notre objet de recherche sont les différentes activités de loisir en ligne, le temps passé sur ces activités, les raisons pour passer du temps sur ces activités, l'investissement émotionnel dans ces activités et les niveaux de complexité, d'aisance à communiquer, de précision des participants ainsi que leur utilisation des *chunks* en L2 (oral et écrit).

Afin de pouvoir étudier notre objet de recherche dans son intégralité il faut une approche théorique qui met à disposition du chercheur les outils nécessaires pour analyser et conceptualiser la complexité d'un tel phénomène. Dans le présent travail nous avons recours à une théorie qui est, à notre avis, adaptée à ce besoin : la théorie des systèmes dynamiques et complexes. Il ne s'agit pas ici d'une théorie linguistique traditionnelle mais plutôt d'une approche pour étudier les changements d'un système donné comprenant de nombreuses variables (dans notre cas, le développement L2) dans une période temporelle donnée.

Dans la section qui suit nous présenterons cette théorie en commençant par un bref historique avant de fournir un exposé général de ses éléments clés. Ensuite, nous discuterons de l'application de la théorie à la linguistique et au contexte spécifique de notre étude. Enfin, nous traiterons des questions méthodologiques et soulèverons quelques questions critiques au regard de notre choix d'employer cette approche dans le présent travail.

4.1. Historique

La théorie des systèmes dynamiques et complexes (aussi appelée dynamiques non linéaires, la théorie du chaos ou la théorie qualitative d'équations différentielles¹⁷) trouve ses racines dans la mathématique et la physique newtonienne. Son point d'origine est le mathématicien Henri Poincaré qui, à la fin du 19^e siècle participe à un concours organisé par le Roi Oscar II de la Suède et de la Norvège concernant l'évolution (et la stabilité) du système solaire. En élaborant une solution Poincaré jette les bases pour l'analyse des équations différentielles non linéaires et entreprend l'élaboration des outils nécessaires pour leur étude (Holmes, 2010). Il souligne notamment les notions de *state spaces* ainsi que la stabilité et l'instabilité dans un

¹⁷ En raison de son utilisation répandue dans la littérature en linguistique appliquée nous privilégions dans le présent travail le terme 'théorie des systèmes dynamiques et complexes'. Ce terme recouvre ainsi la théorie du chaos et la théorie de la complexité telles qu'elles sont appliquées dans notre domaine (de Bot, Lowie, Thorne, & Verspoor, 2013).

système, qui deviendront des notions clés dans la concrétisation de la théorie plus tard (Holmes, 2010).

À sa base il s'agit d'une théorie mathématique comprenant de diverses méthodes qui permettent de concevoir des modèles pour rendre compte des comportements des systèmes dynamiques (Holmes, 2010). Elle étend toutefois sa portée au-delà d'uniquement la mathématique et la physique : « *[the theory is] in constant interaction with a large number of disciplines belonging to the physical sciences (physics, fluid mechanics), to the engineering sciences [...] and even to the life sciences (population dynamics, epidemiology)* » (Aubin et Dahan Dalmedico, 2002, p. 277). Depuis les années 1990 la théorie des systèmes dynamiques et complexes fait également l'objet des études en psychologie et en linguistique. Des travaux en psychologie développementale l'appliquent en étudiant le développement humain, la cognition et la personnalité (cf. Thelen et Smith 1994 ; Nowak, Vallacher, & Zochowski, 2005 ; Smith, 2005) alors qu'en linguistique on y a recours pour examiner et analyser le développement langagier.

4.2. Éléments clés des systèmes dynamiques

La théorie des systèmes dynamiques et complexes traite des interactions de deux ou plusieurs variables au sein d'un système donné et de l'impact que celles-ci exercent sur le comportement ou l'évolution du système au fil du temps. De manière générale, nous pouvons la considérer comme une approche qui permet de décrire et d'expliquer le changement d'un système et qui tente d'identifier les 'règles' de cette évolution (van Geert, 2008). Elle ne cherche pas à attribuer le comportement quelconque d'un système à l'impact d'une seule variable, mais insiste plutôt sur l'observation du développement au niveau systémique (de Bot, 2008). Plutôt que de suivre une démarche linéaire de 'cause à effet', les études encadrées par une approche dynamique et complexe tiennent compte des interactions multiples et constantes entre les différentes parties du système et de l'environnement et analysent le changement comportemental qui en résultent. Thelen et Smith définissent le développement comme l'interaction mutuelle et continue de tous niveaux d'un système développant – du moléculaire au culturel – et consistant en des processus qui se déroulent sur des échelles temporelles allant de millisecondes aux années (2006, p. 258). Des exemples des systèmes dynamiques et complexes incluent le trafic, la bourse, le temps / le climat, les fluctuations des populations des animales sauvages, le cerveau et son fonctionnement ou encore l'enseignement / apprentissage qui a lieu dans une salle de classe.

La théorie des systèmes dynamiques et complexes souligne l'interconnectivité des variables ainsi que l'évolution continue des variables, des sous-systèmes et du système entier (de Bot, Lowie, & Verspoor, 2007). En raison de ce flux, les trajectoires des systèmes dynamiques sont considérées comme non linéaires dans la mesure où un changement dans une variable ne provoquera pas forcément le même changement proportionnel dans les autres variables, ni dans le résultat global du système. Les changements systémiques s'avèrent, donc, difficiles à prédire.

Dans la littérature sur cette approche le terme 'état' est souvent évoqué pour décrire les phases de développement, et la notion d'état attracteur est un concept important sur lequel nous reviendrons ci-dessous. L'approche des systèmes dynamiques étant un moyen d'examiner la manière dont un état se développe en un autre état au fil du temps van Geert et Steenbeek

(2005, p. 411) proposent un modèle mathématique d'un système dynamique qui permet de quantifier ce changement :

$$y_{t+1} = f(y_t)$$

Si y_t signifie l'état d'une variable y au temps t cette équation peut ainsi être comprise comme 'la valeur de y au temps $t + 1$ est une fonction f de la valeur de y au temps t '. Elle est itérative, ce qui signifie que y_t devient y_{t+1} ; y_{t+1} devient y_{t+2} et ainsi de suite. L'application de cette équation au développement réel nécessite bien entendu le renseignement de la nature et des propriétés des états (y) et des fonctions (f) (van Geert & Steenbeek, 2005). Une telle équation souligne ainsi les conditions initiales d'un système dynamique quelconque, autrement dit le point de départ unique de chaque système ainsi que la dépendance de tout état futur sur celui que le précède.

4.2.1. *Systèmes émergents*

Les systèmes dynamiques subissent des processus d'auto organisation interne dans lesquels des modèles et des schémas émergent au fil du temps à force des interactions entre éléments et avec l'environnement. Selon Howe et Lewis (2005, p. 248) « *all developmental outcomes are a result of the spontaneous emergence of higher-order structures from the recursive interactions among simpler components* ». Bak (1996) propose la notion d'organisation spontanée et illustre ce concept avec une métaphore d'un tas de sable : au fur et à mesure que des grains de sables sont versés sur un tas, la pointe du tas devient de plus en plus raide. A un moment donné ce 'système' atteindra un point de rupture (une avalanche), dont le déclenchement n'est ni linéaire ni prévisible (un seul grain peut provoquer des avalanches de tailles variées, des avalanches peuvent se succéder).

Un changement important dans le comportement du système signifie un changement d'un état attracteur à un autre (cf. la section suivante) ou, en d'autres termes, un changement de phase ou une bifurcation. Si le changement de phase conduit à un nouveau phénomène on peut parler de l'émergence :

Emergence is the appearance in a complex system of a new state at a level of organization higher than the previous one. The emergent behavior or phenomenon has some recognizable 'wholeness' [...] a whole that is more than the sum of its parts and that cannot be explained reductively through the activity of the component parts.
(Larsen-Freeman & Cameron, 2008a, p. 59)

Un exemple commun de l'émergence est la transformation de l'eau en glace : la nouvelle forme que prend cette entité émerge des conditions et de la combinaison des variables spécifiques. De même, une voiture est la propriété émergente des pièces mécaniques interconnectées – si démontées elle n'existe plus (de Bot & Larsen-Freeman, 2011).

4.2.2. *In/stabilité et états attracteurs*

La question d'organisation interne est également une question de stabilité et d'instabilité du système. Pour Howe et Lewis (2005, p. 249) « *The development of a dynamic system can be viewed as a series of shifts between periods of stabilization and periods of destabilization* ». En effet, la notion que les systèmes dynamiques et complexes sont en évolution constante peut sembler paradoxale face à des périodes durant lesquelles un système apparaît

manifestement stable et bien établi. Selon Nowak, Vallacher et Zochowski (2005, p. 353) « *The proclivity for intrinsic dynamics cannot be denied, but neither can the tendency for [...] systems to demonstrate stability and resistance to change* ». Cette stabilité peut être expliquée en termes d'états attracteurs. Nowak et al.(2005, p. 354) définissent un attracteur comme :

[...] a state or a reliable pattern of changes (e.g. oscillation between two states) toward which a dynamical system evolves over time, and to which the system returns after it has been perturbed. In a system governed by attractor dynamics, a relatively wide range of starting points (initial states) will eventually converge on a much smaller set of states or on a pattern of change between states.

Selon cette conception un attracteur 'attire' les dynamiques du système, ce qui propulse le déroulement du processus vers l'attracteur malgré des différences individuelles de départ. Autrement dit, un attracteur signifie un certain état ou type de comportement particulier que 'préfère' le système (Thelen & Smith, 1994, p. 56). Des périodes dans lesquelles le comportement d'un système paraît stable¹⁸ indiquent ainsi que des attracteurs ont guidé le système vers cet état de stabilité. Pour prendre un exemple de la psychologie : une situation particulière peut déclencher des émotions extrêmes ou un comportement inattendu d'un individu, conduisant à un changement de son état attracteur comportemental. Mais si l'attracteur est fort le système retournera au fil du temps à son état stable (comportement habituel) (Lewis, 2000, cité en Nowak et al., 2005). Au contraire, des moments d'instabilité pourraient signaler une réorganisation du système ou des attracteurs faibles ou changeants. Dans la théorie des systèmes dynamiques et complexes les moments d'instabilité constituent une occasion potentiellement fructueuse pour le chercheur car ils indiquent que le système en question peut être en train de changer ou se développer.

À titre d'exemple, la figure 1 illustre plusieurs scénarios d'états attracteurs. La balle (un système) traverse des paysages différents dont la profondeur ou l'inclinaison des pentes signifie la force de l'attracteur. Dans le scénario A₁ la balle se trouve d'abord dans un état très instable et pourrait, avec un tant soit peu d'influence externe basculer vers l'un ou l'autre côté. En revanche en A₂ la balle est installée dans une vallée profonde, que nous pouvons par conséquent considérer comme un attracteur fort. Le comportement du système est ici stable et il faudrait de grands efforts pour instiguer un changement d'état. Dans le scénario B le deuxième attracteur serait plus fort que le premier, signifiant qu'il gardera le système dans cet état malgré des perturbations qui peuvent survenir. Enfin le scénario C présente un exemple de 'multi-stabilité' ou 'stabilité dynamique' dans lequel le système oscille entre plusieurs états sans s'installer dans aucun attracteur de manière permanente. Pour illustrer ce phénomène Larsen-Freeman et Cameron (2008a) propose le changement entre allures de cheval : chaque allure est un état attracteur dont le comportement est stable. Quand le cheval accélère ce changement de vitesse fait sortir le système d'un attracteur (trot) vers le prochain (petit galop).

¹⁸ L'on emploie souvent le terme *settled* dans la littérature anglophone.

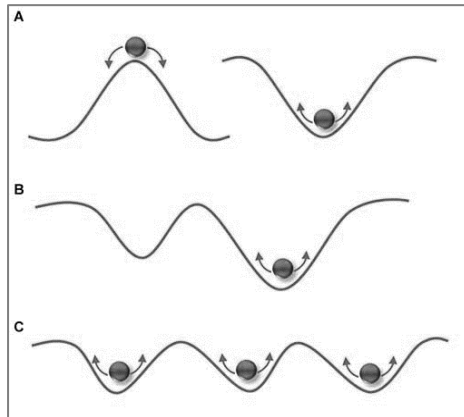


Figure 1 : Image de Ros, Baars, Lanius & Vuilleumier (2014, p. 7).

Le déplacement entre états attracteurs se fait sur un ‘terrain’ particulier, appelé l’espace d’état (*state space*). L’espace d’état d’un système consiste en l’ensemble des états possibles pour un système donné. En réalité, le système n’exploite pas forcément toutes ces possibilités. Le ‘chemin’ que prend le système lorsqu’il avance d’un état à l’autre est la trajectoire. La figure 2a présente un espace d’état d’un système dynamique compris de deux attracteurs, représentés par les flèches qui dirigent le mouvement vers l’intérieur. La puissance des attracteurs (profondeur des vallées) et la taille de leurs bassins (aire dans laquelle un attracteur peut exercer une force sur le système – représentée ici comme la largeur de l’attracteur) sont montrées dans la figure 2b.

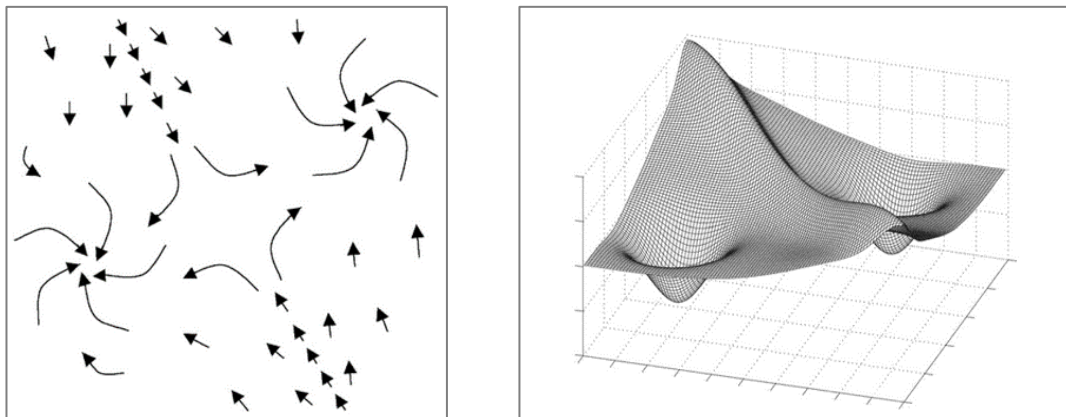


Figure 2a et b : Un espace d’état en 2D(a) et en 3D(b) (Spivey, 2007, p. 17-18).

4.2.3. Rapports entre variables

Un système dynamique et complexe est caractérisé par l’interconnectivité totale entre composantes à la fois internes et externes au système. Ici l’importance du contexte (ou l’environnement) dans lequel existe le système est soulignée – il ne peut pas être séparé du système. Cette interconnectivité implique qu’un changement dans une variable aura un impact sur les autres parties du système. Toutefois l’interconnectivité ne signifie pas pour autant que tous les rapports entre variables ont le même poids – certains liens peuvent être très étroits avec des impacts directs alors que d’autres peuvent s’avérer beaucoup plus faibles et difficilement perçus.

Pour le chercheur en systèmes dynamiques et complexes, pouvoir décrire et comprendre les rapports significatifs entre variables est essentiel dans son analyse du système. Connaître les variables influentes ainsi que la nature des rapports entre elles lui permet d'en savoir plus sur les mécanismes et processus de développement sous-jacents. Van Geert (2009) et Verspoor et van Dijk (2011) décrivent les types de rapports qui peuvent survenir entre variables dont nous avons fait un résumé visuel sur la figure 3. Dans leur analyse des rapports entre variables, Verspoor et van Dijk (2011) ont recours au terme technique de *growers* pour souligner qu'il s'agit de variables qui influent sur le développement.

La figure 3a montre l'évolution de deux variables qui se développent ensemble ; elles se soutiennent mutuellement. En revanche la figure 3b présente le cas inverse : des variables qui sont en concurrence l'une avec l'autre et dont le développement se fait par conséquent de manière alternée. Ensuite la figure 3c montre le cas 'conditionnel' dans lequel un niveau minimum d'une variable est nécessaire pour que l'autre puisse se développer. Sur la figure nous observons que le trait plein doit atteindre un certain niveau avant que les pointillés ne puissent commencer à 'croître'. (Les rapports de concurrence et de condition ne sont pas forcément facilement distinguables et il faut souvent considérer les deux possibilités.) Enfin un rapport asymétrique peut exister entre variables, signifiant qu'il change au fil du temps. Notre exemple sur la figure 3d montre un rapport qui peut être caractérisé d'abord comme 'de concurrence', mais à partir de la deuxième moitié de l'échelle temporelle les deux variables semblent se soutenir, indiquant plutôt un rapport 'de soutien'. Le type asymétrique nous rappelle ainsi la nature dynamique et changeante des rapports entre variables.

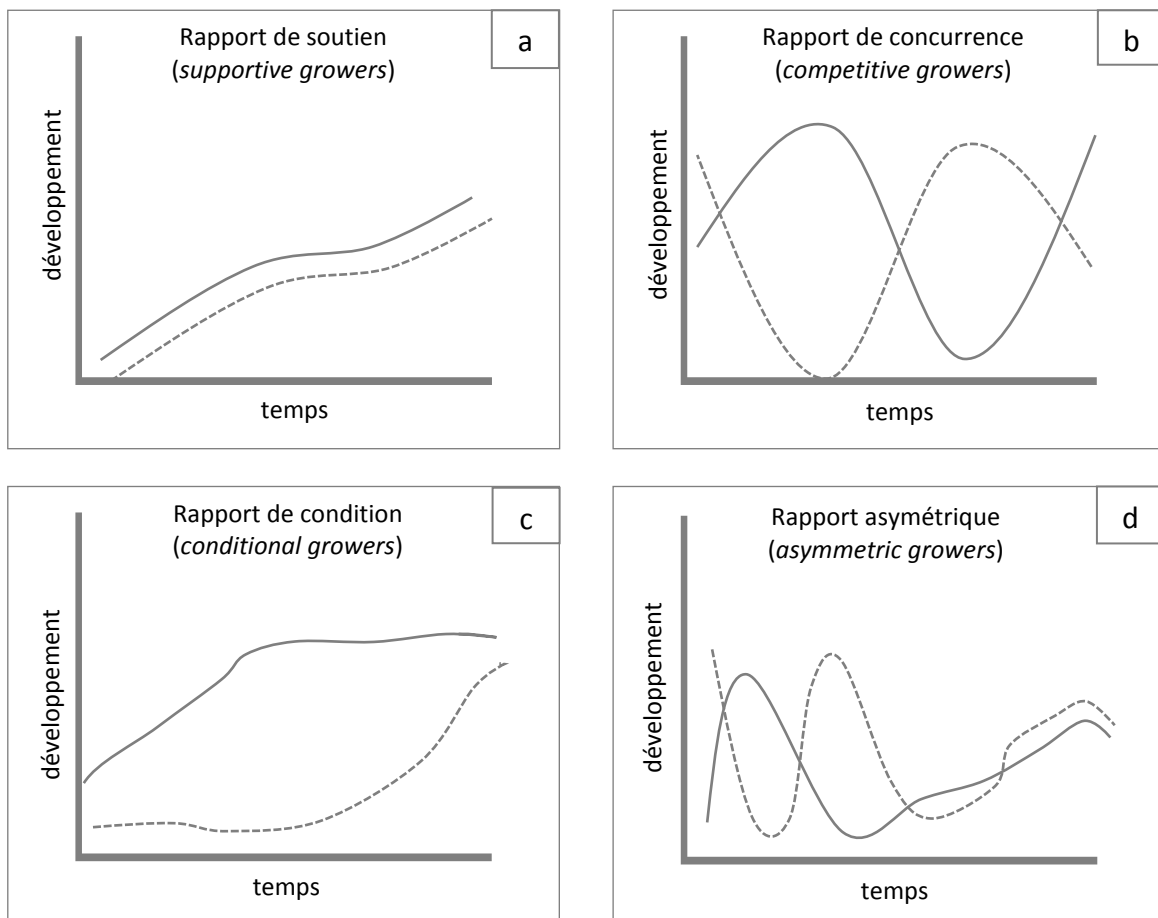


Figure 3 : Les types de rapports entre variables : a) de soutien ; b) de concurrence ; c) de condition, d) asymétrique. Figure créée par nous-même.

En outre des différents types de rapport qui peuvent exister entre variables il est important de souligner que ces interactions peuvent être examinées sur des échelles de temps différentes. Par exemple, dans le scénario d'une conversation entre deux personnes nous pouvons considérer les échelles suivantes : le temps de traitement mental (millisecondes), les énoncés verbaux des locuteurs lors d'une conversation (secondes), l'évènement du discours (minutes, heures), une série des évènements de discours (semaines, mois, années) ou la vie des individus (décennies) (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a). Les différents systèmes en jeu sur les différentes échelles de temps sont considérés comme imbriqués (*nested*) les uns dans les autres. À titre d'exemple la figure 4 fournit une illustration d'un phénomène examiné sur trois échelles temporelles différentes¹⁹.

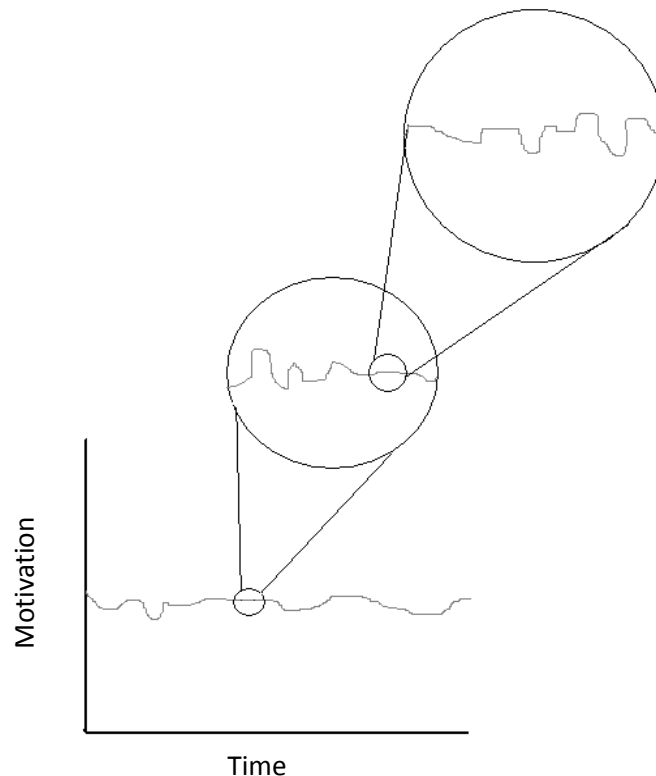


Figure 4 : La motivation au fil du temps, examinée sous trois échelles de temps différentes (image attribuée à Frea Waning, citée en Larsen-Freeman, 2015, p.13).

L'approche dynamique et complexe souligne l'importance d'étudier les phénomènes sur les échelles de temps différentes car les perspectives diverses permettent ensuite de mieux connaître le fonctionnement du système. La notion d'échelle de temps en systèmes dynamiques et complexes concerne non seulement l'étude directe ou synchronique d'un système mais aussi l'étude diachronique d'un phénomène au fil des générations, voire des siècles.

¹⁹ Dans son utilisation originale cette image sert de montrer un exemple d'une fractale. Une fractale est une forme géométrique qui peut être divisée en différentes parties dont chacune est une représentation (au moins approximative) de la structure globale (Mandelbrot, 1982). Ce phénomène peut être trouvé dans la nature, par exemple dans les galaxies, les littoraux et les flocons de neige. Il fait l'objet de certaines recherches en linguistique appliquée mais pas dans la présente étude.

4.2.4. Résumé des éléments clés

Adopter une approche des systèmes complexes et dynamiques pour ses recherches en linguistique appliquée constitue, dans une certaine mesure, une rupture de l'approche scientifique traditionaliste qui, elle, s'inscrit dans une méthodologie linéaire de cause à effet et cherche 'la' seule variable clé qui serait à l'origine d'un comportement ou un changement quelconque. Le positionnement épistémologique du chercheur doit par conséquent s'adapter à un paradigme qui met en évidence les éléments suivants (de Bot & Larsen-Freeman, 2011) :

- l'interconnectivité entre variables et sous-systèmes ;
- la non linéarité des trajectoires de développement ;
- des changements dus à l'auto organisation interne et aux interactions avec l'environnement ;
- la dépendance des ressources internes et externes limitées ;
- le changement continu du système et des sous-systèmes (même si difficilement perçu) ;
- des phases de stabilité (états attracteurs) et des phases d'instabilité (changement entre attracteurs, association à un attracteur faible) ;
- la dépendance du comportement systémique sur les conditions initiales uniques du système en question – chaque système a un point de départ différent qui mènera à des 'résultats' différents...
- ... et, par extension, chaque futur état du système dépend de l'état précédent (nature itérative des changements) ;
- le comportement émergentiste des systèmes complexes et dynamiques : l'apparition d'un nouveau phénomène ou état supérieur à la somme de ses parties.

Cette approche propose ainsi une boîte à outils conceptuel très vaste pour étudier le développement mais la réalité de l'intégration d'un nouveau positionnement épistémologique n'arrive pas sans défi méthodologique. Mais avant de nous pencher sur ce volet de notre recherche nous concluons notre description des caractéristiques générales de la théorie des systèmes dynamiques avec les propos de van Geert (2009, p. 63), qui à la fois résume les aspects clés de la théorie et aborde certaines questions méthodologiques sur lesquelles nous reviendrons dans la section 4.4 :

La mise en œuvre d'une approche de systèmes dynamiques nécessite un niveau considérable de « résistance épistémologique », si ce n'est d'immunité, chez le chercheur. Le flou, l'ambiguïté et la fluctuation font partie intégrante des systèmes en développement. Ils ne devraient pas être balayés hors champ, mais devraient en fait être quantifiés et considérés comme indices du développement. L'interaction entre différentes échelles de temps complique l'objet d'étude, mais tant que le chercheur reste attentif aux propriétés qui sont véritablement caractéristiques du développement

du langage, l'approche des systèmes dynamiques offre une perspective prometteuse pour une meilleure compréhension des mécanismes et processus sous-jacents.

4.3. Systèmes dynamiques et développement de la L2

La théorie des systèmes dynamiques et complexes est une approche qui souligne la pluralité des variables, les changements continus des états et la non linéarité des trajectoires. Dans la recherche en acquisition des langues secondes nous pouvons considérer les communautés d'apprentissage langagier, les apprenants eux-mêmes, les langues, et le fonctionnement individuel de l'esprit / du cerveau des locuteurs comme des systèmes dynamiques et complexes (Cameron & Larsen-Freeman, 2007; de Bot, 2008). Dans l'étude présente, nous concevons les locuteurs L2 et le développement langagier comme à la fois des systèmes (et des processus) dynamiques et complexes. Ce sous-chapitre se consacre par conséquent à la discussion des raisons pour lesquelles nous considérons cette approche adaptée à étudier ces phénomènes. À titre d'exemple, deux citations soutiennent notre argument pour une approche dynamique et complexe au développement L2 :

[T]out chercheur étudiant le développement du langage est susceptible de se trouver confronté à des phénomènes de non-linéarité (les conséquences ne sont pas toujours proportionnelles aux causes...), d'influences mutuelles (A a un effet causal sur B et B sur A), de flou, d'ambiguïté, d'incertitude et de variabilité intra- et interpersonnelles. (van Geert, 2009, p. 54)

[F]rom a DST perspective, a language learner is regarded as a dynamic subsystem within a social system with a great number of interacting internal dynamic sub-sub systems, which function within a multitude of other external dynamic systems. The learner has his/her own cognitive ecosystem consisting of intentionality, cognition, intelligence, motivation, aptitude, L1, L2 and so on. The cognitive ecosystem in turn is related to the degree of exposure to language, maturity, level of education and so on, which in turn is related to the social ecosystems, consisting of the environment with which the individual interacts. (de Bot et al., 2007, p. 14)

Dans les sous-sections qui suivent nous réexaminerons les éléments clés des systèmes dynamiques présentés plus haut et les considérerons du point de vue du développement L2 et ensuite de notre objet d'étude.

4.3.1. Éléments clés appliqués au développement de la L2

Un système L2 en développement comprend de nombreux sous-systèmes et de variables qui sont en interaction constante les uns avec les autres. Dörnyei (2009, p. 100) illustre cette interconnectivité avec l'exemple suivant : la volonté d'un apprenant de communiquer en L2 est influencée par sa compétence en L2 (variable 1) et par sa confiance en ses capacités linguistiques (variable 2). Alors que ces deux variables exercent un impact sur le résultat (temporaire) du système, elles s'adaptent et changent elles-mêmes : un échange communicatif réussi pourrait faire progresser les compétences linguistiques, ce qui, à son tour, fait augmenter la confiance en soi de l'individu :

Échange L2 réussi → V1 (compétence L2) ↑

V1 (compétence L2) ↑ → V2 (confiance en ses capacités L2) ↑

En revanche, un échange infructueux pourrait être particulièrement démotivant sans forcément avoir d'impact significatif sur les compétences en L2.

Échange L2 infructueux → V1 (compétence L2) : pas de changement significatif

Échange L2 infructueux → V2 (confiance en ses capacités L2) ↓

Les changements continus des variables ont par conséquent des impacts différents sur le comportement du système au fur et à mesure qu'ils se produisent, et conduisent à la non linéarité des trajectoires de développement. C'est ainsi que la théorie des systèmes dynamiques et complexes insiste sur des « *modes of system change* » plutôt que sur un 'état final' (acquisition finale) quelconque (Larsen-Freeman & Cameron, 2008b)

Dans un modèle dynamique et complexe de croissance cognitive et langagière, van Geert (1991, p. 5-6) souligne le rôle important que jouent les ressources dans le processus de développement. Il distingue entre les ressources internes et externes : les ressources internes comprennent la capacité limitée de la mémoire de travail, le temps qu'un individu est prêt à investir dans une activité cognitive donnée, des connaissances déjà existantes dans le sujet et la quantité d'énergie, de motivation et d'effort investie dans l'activité. Les ressources externes comprennent des ressources informationnelles (la langue de l'environnement, par exemple), des ressources motivationnelles (du renforcement positif, par exemple) ou des ressources matérielles (des objets comme des livres, la télévision, ou, dans le contexte de notre étude, les activités informelles en ligne). Van Geert insiste sur la nature limitée des ressources, et sur la compensation qui pourrait avoir lieu entre différents types de ressources, comme par exemple quand l'effort compense pour un manque de temps.

Un système dynamique et complexe change au fur et à mesure que a) des variables internes se réorganisent et b) le système interagit avec l'environnement. Ces changements indiquent une transition d'un état attracteur à un autre et peut comprendre le passage par une phase d'instabilité avant d'ré-atteindre un comportement stable. En linguistique appliquée les attracteurs qui 'attirent' le système vers un nouvel état peuvent être très divers selon le système en question. Pour Dörnyei (2009), des variables de différence individuelle telles que les intérêts, les motivations, les buts, ou les talents pourraient agir en tant qu'attracteurs alors que N. Ellis (2008c) considère les habitudes comme des états attracteurs implicitement contrôlés. D'une perspective de performance linguistique nous pouvons considérer qu'un sous-système grammatical d'un apprenant qui sur-généralise une règle de grammaire (par exemple les terminaisons régulières versus irrégulières du passé composé en français) serait dans un état attracteur. Si cet attracteur n'est pas très fort il suffirait qu'une 'perturbation' de puissance modérée (des corrections, une prise de conscience de la forme incorrecte) le fasse passer à un nouvel état (l'utilisation correcte de la règle). Or si malgré des perturbations puissantes le sous-système reste dans son état, nous pouvons considérer l'attracteur très fort (et, par extension, le comportement systémique très stable). La notion de fossilisation – un phénomène par lequel un (des) aspect(s) de la L2 ne semblent plus se développer malgré des efforts considérables ou beaucoup de temps investi – serait un exemple d'un état attracteur extrêmement fort. Il est important de souligner que dans une approche des systèmes complexes et dynamiques l'on ne considère pas dans ce cas que le sous-système soit figé, ni qu'il soit impossible de sortir de cet état.

Les types de rapports entre variables peuvent être qualifiés de concurrence, de soutien ou de condition. Des études de développement langagier montrent comment ces rapports peuvent se manifester dans les systèmes L2 des apprenants : une augmentation en complexité des mots couplée avec une augmentation en complexité des phrases témoignent d'un rapport de soutien symétrique (Spoelman & Verspoor, 2010) alors que Caspi (2010) a trouvé des rapports de condition entre la complexité lexicale, la précision lexicale, la complexité syntactique et la précision syntactique (dans cet ordre). Spoelman et Verspoor (2010) soulignent l'importance des conditions initiales uniques des systèmes étudiés – autrement dit que chacun a un point de départ différent. Ce point est particulièrement pertinent pour les enseignants des langues étrangères : malgré le fait d'avoir vécu des expériences très similaires (par exemple une méthodologie didactique dans un cours de langue) les apprenants peuvent connaître des 'résultats' très divers selon les conditions initiales de leurs systèmes L2.

Tout comme le développement d'un système dépend de ses conditions initiales, chaque état d'un système actuel dépend directement de l'état qui le précède. Cette nature itérative des systèmes dynamiques et complexes implique que :

[I]n the present state of the system, its complete history is represented. [...] Every time an element of a language is used, its status in the system is changed and therefore the whole system is transformed, even if only to increase the probability of the element's being selected the next time. (de Bot & Larsen-Freeman, 2011, p. 16)

Les itérations en systèmes dynamiques et complexes peuvent également être rapprochées des notions de la fréquence et de l'usage dans l'autre grand pilier de notre cadre théorique, la linguistique fondée sur l'usage. Dans les deux approches, l'utilisation de la langue constitue essentiellement des cas de changement de langue : à chaque fois qu'un élément est utilisé (itération) cette représentation particulière, nuancée, se greffe sur les anciennes, ce qui 'actualise' et, le cas échéant, adapte la représentation globale de l'élément (de Bot & Larsen-Freeman, 2011). Nous pourrions imaginer, par exemple, que les systèmes lexicaux des apprenants sont toujours en train de s'actualiser et s'ajuster au fur et à mesure qu'ils rencontrent à la fois les mêmes mots déjà appris mais dans de nouveaux contextes, ainsi que de nouveaux mots qui sont similaires à ceux qui font déjà partie du système mais comprennent des nuances différentes.

Enfin l'émergence et l'auto organisation interne sont des propriétés importantes des systèmes dynamiques. Les deux notions sont très similaires et sont souvent utilisées de manière interchangeable dans la littérature mais il existe une distinction subtile : cette deuxième souligne la transition vers un nouvel état, le nouveau comportement systémique qui en résulte et la nouvelle organisation interne du système alors que cette première met en évidence la nouveauté de la structure, son opération sur un niveau plus élevé que l'état précédent, l'imprévisibilité de son émergence ainsi que l'irréductibilité de son comportement global à des composantes simples (Dörnyei, 2009; Larsen-Freeman & Cameron, 2008a). Dörnyei (2009) admet toutefois qu'au regard des systèmes dynamiques analysés dans la littérature, l'auto organisation interne et l'émergence se présentent ensemble. En linguistique appliquée, nous pouvons considérer que les langues et tous leurs sous-systèmes (grammaire, lexique, phonétique) comme des systèmes émergents : les régularités de chacun de ces systèmes (de nouveaux schémas, par exemple) émergent à travers les dynamiques d'utilisation et les interactions entre variables.

4.3.2. *Éléments clés de l'approche dynamique et complexe appliqués à l'AIAL*

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne implique l'interaction avec une multitude d'activités disponibles en langue étrangère. L'utilisateur L2 peut écouter de la musique, regarder des séries, films ou vidéos, jouer aux jeux vidéo, lire des articles ou des forums, interagir sur Facebook ou d'autres réseaux sociaux... Toutes ces activités exigeant des taux d'attention différents (par exemple écouter de la musique versus jouer aux jeux vidéo) et sont sélectionnées selon des niveaux de motivation ou de désir variés (par exemple regarder sa série préférée versus consulter un forum pour trouver une solution à un devoir). Le temps alloué aux activités informelles en ligne peut fluctuer fortement selon la période de l'année (pendant le semestre, les vacances ou les sessions d'examen). Cette variabilité sur plusieurs fronts constitue un point de départ pour notre considération du phénomène en termes des systèmes complexes et dynamiques.

En étudiant le développement L2 au sein du cadre dynamique et complexe le chercheur doit reconnaître l'interconnectivité entre variables, telles que les ressources internes (capacité d'apprendre, motivation, niveau d'attention, niveau d'efforts (éventuels) pour apprendre) et externes (activités informelles, temps disponible en fonction des autres obligations externes, interactions en L2 hors contexte informel) ainsi qu'entre sous-systèmes du système global L2 (grammatical, lexical, phonétique, pragmatique...). Compte tenu de toutes ces variables il est important de considérer les trajectoires de développement différentes de chaque apprenant. Les conditions initiales de chaque système étant différentes (les 'biographies' L2 ne sont pas les mêmes) nous pouvons nous attendre à des trajectoires non linéaires au fur et à mesure que les systèmes interagissent les uns avec les autres, avec de nombreuses variables et dans un contexte particulier. La nature itérative des systèmes soutient également l'individualité et la diversité des trajectoires de développement dans la mesure où tout nouvel état d'un système se base sur l'état précédent ; chacun comprend ainsi un mélange unique entre une histoire L2 personnalisée et un usage L2 actuel qui est en évolution constante. Enfin des changements significatifs des sous-systèmes L2 (grammaire, lexique, phonétique, etc.) signifient l'émergence d'un nouveau phénomène qualitativement différent que son état précédent, due à la fois à des interactions avec l'environnement et aux dynamiques d'auto organisation interne.

Dans les sous-parties suivantes nous nous pencherons sur trois éléments clés de la théorie des systèmes dynamiques et complexes particulièrement importants pour notre travail de recherche, les états attracteurs, les ressources et les rapports entre variables, et les rôles qu'ils jouent dans l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.

La dynamique des états attracteurs dans un contexte informel et en ligne

Au sein du contexte de notre étude, nous pouvons considérer que la participation aux activités informelles en ligne provient d'un désir ou d'un intérêt particulier de la part des apprenants. Le niveau de cet intérêt peut varier, conduisant à des taux de participation différents : plusieurs heures par mois, par semaine ou même par jour. Si un utilisateur L2 participe régulièrement, cette fréquence peut à son tour jouer un rôle dans la création ou le renforcement des habitudes, ce qui pourrait ensuite mener à la création d'attracteurs. Selon Howe et Lewis (2005, p. 248) « *the emergence of skills, schemas, personality patterns, and so on represents configurations that have crystallized over many occasions, yielding developmental forms or habits. These habits can be modeled as attractors for behavioral states in real time* ». De même, Nowak et al. (2005, p. 358) soulignent que « *frequent repetition of a particular state paves the way for the system to develop a tendency to converge*

on this state in the future and to stabilize when in the state ». Pour un utilisateur L2 ceci signifierait que plus il participe à une activité informelle en anglais en ligne, plus il y a de chances que cette activité devienne une habitude / un attracteur, et par conséquent, plus cet attracteur 'mène' le système vers un état stable.

Des attracteurs puissants peuvent effectivement guider des systèmes ou des sous-systèmes vers des états stables ou bien établis. Mais le système peut également connaître des périodes d'instabilité dans lesquelles les attracteurs seraient qualifiés de faibles ou changeants ; le comportement du système deviendrait par conséquent moins prévisible et plus instable (Thelen & Smith, 1994). Ces phases peuvent signifier que le système est en train de se réorganiser, et constitueraient, par conséquent, des points de recherche potentiellement fructueux (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a, 2008b). Dans un contexte d'apprentissage informel et en ligne des périodes d'instabilité pourraient se manifester par des variations dans les compétences ou performances des apprenants, soit durant leurs interactions en ligne, soit lors des cours formels. En effet, considérer le processus de développement langagier d'une approche dans laquelle la non linéarité, la réorganisation et la variabilité font partie intégrante du développement pourrait fournir à la fois aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes un nouveau point de vue vis-à-vis de la notion de 'progrès' en L2.

Afin d'illustrer comment un utilisateur L2 peut être étudié comme un système de développement dynamique et complexe et le rôle que peuvent y jouer les attracteurs, nous nous reportons au modèle dynamique d'action de van Geert (2008, p. 187) dont les composantes principales sont :

[...] the person's concerns (goals, intentions, etc.), the actions available to realize those concerns, the person's subjective evaluation of the realization of those concerns through emotions and emotional expressions, and, finally, a direct social component that accounts for the 'contagiousness' of the actions of others and their impact on the actions of the person through imitation.

Son modèle permet de réfléchir sur les utilisateurs L2 en tenant compte du côté affectif, de leur auto-évaluation du processus d'apprentissage, des influences guidant leurs actions (les buts, les intérêts, etc.) et de l'impact des actions des autres individus sur leur propre avancement.

Pour l'apprenant L2 qui participe aux activités informelles en ligne, ses intérêts (*concerns*) comprendraient son appartenance à une communauté de pratiques en ligne dans laquelle il participerait à des activités. Van Geert (2008) insiste notamment sur l'aspect social de ces échanges, soulignant la 'contagiosité' des actions des autres et l'influence via l'imitation sur les pratiques des utilisateurs L2. Ainsi, reprendre des expressions lexicales lues sur les murs de Facebook, dans un forum scientifique, dans un échange de jeux-vidéo, ou entendues dans une série ou un film, sont toutes des actions qui relèveraient de cette composante communicative. Le modèle dynamique de van Geert permet, par conséquent, une conception du développement langagier dans laquelle les intérêts (désir de participer aux activités en ligne) agissent comme des attracteurs, guidant le système d'apprentissage L2 vers un état stable. Le tout est soumis aux influences des autres facteurs environnementaux et internes, et comprend la réorganisation spontanée du système comme résultat des rapports dynamiques entre tous les éléments impliqués dans le processus de développement.

Les ressources en contexte informel et en ligne

Une étude se déroulant dans un cadre dynamique et complexe tient compte des différentes influences qui seraient susceptibles d'avoir un impact sur le système et n'attribue pas un comportement quelconque à une seule variable clé. Dans notre contexte informel ces influences peuvent être considérées comme des ressources internes et externes : les activités en ligne auxquelles participent nos sujets de recherche, les cours formels, les voyages, les relations personnelles, le temps alloué aux activités, les connaissances déjà existantes, le niveau de motivation, le niveau d'attention et les efforts explicites prêtés aux différentes activités. La nature limitée et très spécifique de ces ressources conduira ainsi à la construction individuelle et unique du profil d'utilisateur L2 dont le déroulement peut être observé au travers les différentes trajectoires de développement.

D'un point de vue de notre objet de recherche nous pouvons illustrer le rôle des ressources avec l'exemple suivant : un spectateur d'une série américaine regarde des épisodes en version originale sous-titrée en français (ressource matérielle externe). Au fur et à mesure et dû à une variété de raisons, ses compétences linguistiques s'améliorent (ressources informationnelles internes). Son progrès permet de mieux comprendre l'*input* audio, alors qu'auparavant il se concentrait principalement sur l'aide visuelle (les sous-titres) pour comprendre les dialogues. Il continue avec les deux modalités textuelles (audio / visuelle), consacrant des efforts à la fois à l'écoute de la bande sonore et à la lecture des sous-titres. Or la concurrence entre les deux modalités deviennent une surcharge cognitive (capacité interne de mémoire de travail, ressource interne). Ainsi, l'apprenant pourrait choisir de changer ses modalités de visionnement (ressource matérielle externe) en abandonnant complètement les sous-titres, voire en optant pour des sous-titres en anglais.

Rapports entre variables

La notion de *connected growers* est particulièrement pertinente pour l'étude du développement L2 au travers des activités informelles en ligne. Ces rapports (asymétrique, de condition, de concurrence et de soutien, cf. la section 4.2.3) servent de caractériser la manière dont les variables peuvent se développer ensemble. Ils nous sont utiles dans la mesure où nous pouvons mieux cerner et comprendre le développement des sous-systèmes L2, ce qui est un élément central de ce travail. À titre d'exemple, de Bot et al. (2007, p. 12) ont recours à la notion du rapport de soutien pour mieux cerner l'association entre les sous-systèmes L2 de lexique et de compréhension orale d'un apprenant : « *with increased listening comprehension words are understood and interpreted more easily, stimulating development of lexical skills, while knowing more words makes the understanding of spoken language in turn easier* ». Il convient de souligner que les variables dans un rapport de soutien pourraient nécessiter moins de ressources que des variables non-liées puisqu'elles agissent, dans une certaine mesure, comme une sorte de ressource l'une pour l'autre.

4.4. Méthodologie et systèmes dynamiques et complexes

La méthodologie au sein de la théorie des systèmes dynamiques et complexes opérationnalise plusieurs éléments qui ne sont pas, de manière générale, examinés (ou valorisés) dans les approches traditionnelles en linguistique appliquée. Elle représente « *a shift away from large-scale comparative studies of single-factor effects and from the type of experimental reductionism that has dominated parts of our field in the last decades* » (de Bot, 2008, p. 173)

en soulignant la variabilité comme indicateur de développement pertinent, l'importance de nombreuses variables et les processus de développement au lieu de l'acquisition d'un état final (van Geert & Steenbeek, 2005, p. 436). En ce qui suit nous identifierons les éléments méthodologiques clés de l'approche complexe et dynamique tout en considérant les différences fondamentales vis-à-vis des démarches plus traditionnelles. Enfin nous expliciterons les apports méthodologiques à notre étude de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.

4.4.1. Avantages et défis d'un nouveau paradigme

Les potentialités d'une approche dynamique et complexe sont résumées par Dörnyei et al. (2015, p. 3-4) :

- elle permet de rendre compte de la complexité diverse des processus d'acquisition L2 ;
- elle considère les facteurs à la fois internes et externes à l'apprenant, ainsi proposant une approche fondée dans 'le social' et dont le contexte fait partie intégrante ;
- elle met en avant les recherches basées sur l'individu, permettant ainsi une meilleure compréhension des changements qui pourraient sinon sembler 'chaotiques' ;
- elle permet d'enlever des limites quantitatives qualitatives éventuelles et de fusionner les deux dans une forme de méthodologie mixte ;
- elle souligne l'importance des changements et du développement général – et par conséquent les recherches longitudinales – ce qui permet de conceptualiser autrement la notion d' 'acquisition'.

Pour Larsen-Freeman et Cameron (2008b) ces potentialités représentent un départ de la recherche traditionnelle sur cinq fronts différents. Le premier concerne la méta-perspective que l'on adopte au regard de l'objet de recherche en question : l'approche des systèmes dynamiques et complexes étudie le système, les interactions entre composantes et les comportements émergents de ces interactions, alors que l'approche réductionniste 'démonte' l'objet de recherche afin d'analyser les parties individuelles, voire une seule variable dite 'clé'. Cette variable 'clé' provoquerait un effet particulier dans le système, impliquant ainsi la notion de causalité directe. Dans l'approche traditionaliste l'on cherche activement cette variable explicative et dans le meilleur des cas elle serait assez 'puissante' pour expliquer le changement de plusieurs variables dépendantes (Gaddis, 2002; Larsen-Freeman & Cameron, 2008b). En systèmes dynamiques et complexes il est reconnu que certaines variables peuvent avoir un impact plus important que d'autres, mais l'isolation des variables est évitée. C'est ainsi que le principe dynamique 'tout est interconnecté' rend discutable la possibilité qu'une seule variable donne lieu à un événement complexe. De Bot et al. (2007, p. 17-18) soulignent ce propos :

From a DST perspective [...] causal factors need not be mutually exclusive. [With regard to L1 morpheme order studies] syntactic complexity, phonological complexity and frequency may be separate but dynamically interacting forces (attractors and repellers) shaping acquisition. This implies that any account that focuses on one aspect only cannot but provide a gross oversimplification of reality.

Si dans la théorie des systèmes dynamiques et complexes l'accent n'est pas mis sur la causalité dans son sens traditionnel, le type et la nature des données à recueillir sont par conséquent remis en question et doivent être adaptés. Quelles sont les données à considérer dans une perspective d'interconnectivité et de changement continu ? Trois éléments particuliers ont d'importantes implications pour la démarche méthodologique : la variabilité, le contexte et l'imbrication des échelles de temps et des niveaux. Quant au premier, nous avons vu plus haut qu'un système stable signifie la présence d'un attracteur puissant, alors que la variabilité peut indiquer que le système est en train de passer d'un état attracteur à un autre. Du point de vue méthodologique la variabilité n'est plus considérée comme de simples 'bruits' dans les données, voire des erreurs de mesure, mais plutôt un indicateur important au regard des processus de développement sous-jacents du système et aussi du niveau de puissance de l'attracteur. Pour Larsen-Freeman et Cameron (2008b) « *Investigation of variability [...] can indicate potentially fruitful points in longitudinal data for in-depth investigation* ». Ce point est particulièrement pertinent en ce que les performances instables en L2 ne signifieraient pas forcément des lacunes de connaissances – dans certains cas il pourrait s'agir d'une transition entre phases ou états.

Ensuite le contexte joue également un rôle essentiel : l'on considère qu'il fait partie du système et son impact sur le système est pris en compte dans les analyses. En outre, pour l'apprenant L2 plusieurs contextes sont impliqués : cognitif, culturel, social, environnemental, pédagogique (éventuellement)... Le développement étant ainsi un phénomène à la fois individuel et social, nous devons reconnaître que « *Each individual thus acts as a unique learning context, bringing a different set of systems to a learning event, responding differently to it, and therefore, learning differently as a result of participating in it* » (Larsen-Freeman & Cameron, 2008b, p. 205).

En outre du contexte, les échelles de temps et les niveaux de système imbriqués sont aussi des notions qui soulignent la nature interconnectée d'une approche dynamique et complexe. Plus précisément, il s'agit de la reconnaissance qu'un système quelconque n'est souvent qu'un sous-système imbriqué dans un autre système plus global, qui est à son tour imbriqué dans un système encore plus grand, etc. A titre d'exemple, une manière de conceptualiser la sophistication lexicale est par la fréquence de mots. Organisés par des groupes de 1000, un mot dans le groupe des 1000 mots les plus fréquents (0 à 1000, K1) n'aurait pas un haut degré de sophistication lexicale car il serait utilisé régulièrement. Un mot qui se trouve en revanche dans le groupe des 7001 à 8000 (K8) mots les plus fréquents serait toutefois considéré comme plus sophistiqué car il est utilisé moins fréquemment. Sur la figure 5 nous pouvons imaginer le groupe de mots 4001 à 5000 (K5) : ce sous-système – ensemble avec les autres tranches de fréquences (K1, K2, K3...) – fait partie de la mesure plus globale de sophistication lexicale, qui, elle, n'est qu'une composante de la mesure de complexité lexicale qui, elle, est un élément de la mesure plus globale de la complexité générale. Tous ces sous-systèmes font partie, bien entendu, du système L2 de l'apprenant.

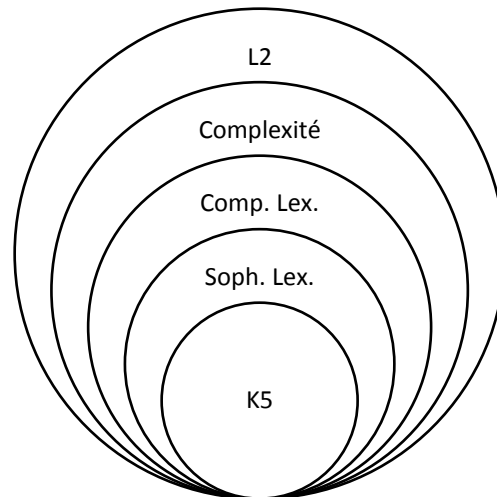


Figure 5 : Exemple de l'imbrication des systèmes dynamiques et complexes.

Nous venons d'aborder les potentialités d'une approche méthodologique au sein de la théorie des systèmes dynamiques et complexes. Or malgré les avantages que nous estimons apporter ce paradigme, il n'en demeure pas moins que la communauté scientifique pose certaines questions au regard de son application en sciences du langage. Étant donné que cette théorie est en vigueur seulement depuis une vingtaine d'années dans notre domaine, il est clair qu'elle doit encore 'faire ses preuves' avant d'être acceptée (et même connue) par la communauté de recherche plus générale. En effet, une question fondamentale concerne l'application de la version 'douce' versus la version 'dure' de la théorie : cette première consiste à employer la théorie de manière qualitative et interprétative, ayant recours à ses principes métaphoriques pour expliquer des phénomènes (attracteurs, etc.). La seconde adopte une approche quantitative et tente de créer des modèles mathématiques qui peuvent simuler les systèmes L2. Aucune version n'est pour le moment dominante et la communauté scientifique semble toujours être dans une 'phase de construction' concernant l'élaboration d'une boîte à outils méthodologique dynamique et complexe. À cet égard, notre travail se veut un pas dans cette direction et nous espérons pouvoir contribuer aux recherches empiriques en systèmes dynamiques et complexes, pour lesquelles il existe actuellement trop peu (Dörnyei et al., 2015).

Les changements plutôt radicaux que présente cette approche vis-à-vis des recherches plus traditionnelles posent, dans une certaine mesure, des défis méthodologiques. Dörnyei et al. (2015, p. 2) et de Bot et Larsen-Freeman (2011, p. 18) les résument :

- Si le processus de développement est non linéaire, comment pouvons-nous faire des prédictions qui tiennent la route ?
- Si dans un système tout est interconnecté, comment est-il possible d'étudier un élément en dehors de tout le reste ?
- Comment trouver des alternatives aux démarches conventionnelles qui, pour la plupart, emploient des méthodes statistiques pour examiner des rapports linéaires de cause à effet ?

Ces questions sont tout à fait valides et contribuent même à l'hésitation chez certains chercheurs d'entreprendre des recherches au sein de ce cadre (Dörnyei et al., 2015). En s'écartant de la méthodologie dite 'traditionnelle' en linguistique appliquée le chercheur en systèmes dynamiques et complexes court le risque que son lectorat ne comprenne pas complètement l'élaboration de son étude ou l'interprétation de ses données. Or la plausibilité de l'approche traditionnelle pourrait, elle, être remise en question quand nous l'examinons dans une optique dynamique et complexe : par exemple, une approche classique dans les recherches en L2 consiste en mettant en œuvre dans un cours de langue une méthode didactique donnée pour apprendre un aspect *x* de la L2. Le groupe expérimental et le groupe de contrôle sont comparés et leurs différences (significatives) sont attribuées à la nouvelle méthode didactique. Alors que ce type d'étude 'cause à effet simple' est répandu dans la littérature, de nombreuses variables ne sont pas prises en compte : les différences entre individus, groupes, enseignants, contexte ; l'impact de la méthode sur d'autres aspects de la L2 ; les aspects temporels (ces études sont souvent transversales et non pas longitudinales) ; l'interaction de toutes ces variables... (de Bot, 2011, p. 124).

Il ne s'agit pourtant pas ici de 'choisir le moindre de deux maux', ni de dénoncer l'approche traditionnaliste – selon le type d'étude et les objectifs de recherche il pourrait tout à fait convenir d'employer cette approche. Mais tout en reconnaissant les défis de l'approche dynamique et complexe, nous estimons qu'elle est l'approche la mieux adaptée pour notre objet de recherche, même si ceci implique une nouvelle façon d'interpréter certaines choses. Ainsi, pour surmonter le défi de 'l'interconnectivité universelle' le chercheur peut se concentrer sur un point focal dans le système tant qu'il reste ouvert aux explications extérieures, qu'il privilégie des généralisations 'particulières' (tendances ou récurrences locales) plutôt que 'universelles', et qu'il considère les liens entre parties et non pas uniquement la contribution de chaque partie individuellement (de Bot & Larsen-Freeman, 2011, p. 18-19).

Quant à la non linéarité et la capacité de faire des prédictions, en systèmes complexes et dynamiques l'on privilégie la rétrodiction, c'est-à-dire 'expliquer l'après en s'appuyant sur l'avant' (van Geert & Steenbeek, 2005). Cette méthode d'analyse consiste à analyser les trajectoires de développement et à expliquer chaque phase par ce qui s'est passé dans la phase précédente. En identifiant les comportements émergents et récurrents du système et ensuite en travaillant à reculons, le chercheur peut cerner les facteurs influents qui ont conduit aux comportements spécifiques (Dörnyei, 2014). La reconnaissance des comportements typiques aide ensuite le chercheur dans son compréhension de l'évolution globale du système, y compris dans ses prédictions sur les comportements futurs du système.

Enfin, des alternatives aux démarches conventionnelles incluent les études de cas, les ethnographies ou encore la modélisation informatique. Ces démarches soulignent les trajectoires de développement individuelles au lieu de l'agrégation des données et des calculs faits sur des moyennes de groupe, méthode courante dans l'approche traditionnaliste. Il est vrai que la démarche quantitative bénéficie d'un statut prestigieux dans les sciences sociales mais elle n'est pas sans défaut : « *[Quantitative research] irons out idiosyncratic details that are at the heart of understanding development in dynamic systems [and often] the central tendency observed in a group may not be true of any particular person in the participant sample* » (Dörnyei, 2014, p. 83). A titre d'exemple, Larsen-Freeman (2006) a pu constater l'émergence des voies de développement langagier diverses quand elle a ventilé des données quantitatives de groupe. Les trajectoires individuelles qui sont ensuite apparues ont montré comment le regroupement des données hétérogènes a caché des variations individuelles importantes.

Pour terminer notre chapitre sur les systèmes complexes et dynamiques nous présenterons dans la section suivante des recommandations et démarches concrètes pour concevoir et réaliser une étude au sein de cette approche.

4.4.2. Points essentiels méthodologiques pour les recherches dynamiques et complexes

Etudier un système dynamique et complexe signifie surtout étudier le changement et le développement. Plusieurs principes et méthodes sont proposés pour réaliser cette entreprise.

Les principes suivants constituent une synthèse des huit principes proposés par Larsen-Freeman et Cameron (2008b, p. 206) ainsi que les propos de Verspoor, de Bot, et Lowie (2011) – deux ouvrages consacrés entièrement à la réalisation des recherches en linguistique appliquée d’une perspective dynamique et complexe :

- inclure le contexte dans son analyse du système ;
- éviter le réductionnisme en incluant l’ensemble des facteurs susceptibles d’avoir un impact sur le système ;
- conceptualiser la recherche en termes de processus dynamiques et de rapports changeants entre variables : considérer l’émergence et l’auto organisation comme centraux ;
- considérer les divers types de rapports entre variables (soutien, concurrence, etc.) au lieu des rapports simples et linéaires de cause à effet ;
- contourner les dualités ‘traditionnelles’ d’acquisition versus développement, de performance versus compétence, et penser plutôt en termes de coadaptation ou de mobilisation adaptée des ressources ;
- reconnaître la particularité du niveau du système en question ou de l’échelle de temps en question, mais considérer les liens transversaux entre les différents niveaux et échelles de temps ;
- souligner la variabilité comme centrale, examiner à la fois la stabilité et l’instabilité afin de mieux comprendre le système.

Comme le résume van Geert (2009, p. 55) :

[E]tant donné la nature dynamique et complexe du phénomène étudié – des propriétés telles que le flou, l’ambiguïté, l’incertitude et la variabilité intra- et interpersonnelles ne sont pas dues à des lacunes dans nos connaissances, mais sont des propriétés intrinsèques et caractéristiques des phénomènes en eux-mêmes, cela étant particulièrement vrai dans les cas de phénomènes ‘en construction’, comme dans un processus de développement.

4.4.3. Méthodologies proposées

Bien que l’approche dynamique et complexe soit assez nouvelle en linguistique appliquée, il existe néanmoins de nombreuses stratégies et méthodologies de recherche qui peuvent être

opérationnalisées pour étudier un phénomène au sein de ce cadre. Notre objectif ici n'est pas d'explicitier toutes ces méthodes dans le détail mais plutôt de donner un aperçu des démarches que pourrait adopter le chercheur. La liste ci-dessous présente plusieurs possibilités mais n'est pas exhaustive (Dörnyei, 2014; Larsen-Freeman & Cameron, 2008b) :

- ethnographie ;
- recherche action ;
- études longitudinales (études de cas) ;
- micro développement ;
- modélisation informatique ;
- identifier les phénomènes régis par des attracteurs forts ;
- modélisation qualitative rétrodictive (identifier et analyser des comportements typiques récurrents).

En ce qui concerne la présente étude nous avons recours aux études de cas longitudinales (nous expliciterons de manière détaillée notre démarche méthodologique dans le chapitre 8). De nombreux ouvrages insistent effectivement sur la cohérence de cette méthodologie appliquée aux recherches en systèmes dynamiques et complexes (de Bot, 2008; de Bot & Larsen-Freeman, 2011; Larsen-Freeman, 2009; Larsen-Freeman & Cameron, 2008b; Ortega & Byrnes, 2008; van Dijk, Verspoor, & Lowie, 2011; Verspoor, Lowie, & van Dijk, 2008; van Lier, 2005). Schumann (2015, p. xviii) souligne :

Thus, although case studies done within the framework of DST may be the best way to study intraindividual variation in L2, pressures of academic tradition could make many scholars retreat to the safer attractor – experimental studies of interindividual variation between groups of learners. [DST] prioritizes individual accounts over groups; values variation as strongly as states; it challenges historical ideologies; it forces us to rethink our conceptions about cause and categories; it makes us deal with the way the world actually works, not simply the way we all think it works; [...] it permits us to question our assumptions about an eventual end state in our research [...].

C'est ainsi que le choix d'avoir recours aux études de cas court le risque d'être moins valorisé au sein de la communauté scientifique plus large qu'une méthodologie quasi-expérimentale. Nous reconnaissons ce risque, ainsi que la tendance générale de valoriser davantage les recherches quantitatives vis-à-vis des recherches qualitatives ou des méthodes mixtes. Or, compte tenu des nombreuses variables qui entrent en jeu dans notre contexte de recherche informel, l'approche dynamique et complexe nous semble la mieux adaptée à prendre en compte ce phénomène tel qu'il se déroule dans la nature²⁰. Nous expliquerons et justifierons dans le détail nos choix méthodologiques dans le chapitre 8.

²⁰ Nous reprenons ici le terme de Wagner (2015) (*in the wild*) pour renvoyer à la vie réelle – par rapport aux conditions parfois artificielles de certaines recherches expérimentales – des apprenants L2.

Nous avons présenté dans le présent chapitre la théorie des systèmes dynamiques et complexes comme le deuxième pilier central de notre cadre théorique. Il s'agit d'une approche générale au développement – que ce soit des populations animales dans la nature, la bourse, des phénomènes climatiques, une communauté linguistique, une classe de langue ou le fonctionnement linguistique d'un apprenant L2. Dans notre travail de recherche nous avons recours à cette théorie pour rendre compte du développement L2 des personnes participant aux activités informelles en anglais en ligne. Des notions telles que la stabilité / l'instabilité, les états attracteurs, les ressources internes et externes, les rapports et l'interconnectivité entre variables, la variabilité comme indicateur potentiel de développement et l'émergence contribuent toutes à notre compréhension de ce phénomène. L'approche dynamique et complexe est toutefois nouvelle en linguistique appliquée et diffère de l'approche traditionnaliste et réductionniste sur plusieurs fronts, surtout en ce qui concerne la méthodologie. Des propriétés comme les rapports entre variables et la variabilité intra-personnelle seront des éléments à creuser et à examiner de près car elles peuvent révéler des informations importantes sur le processus de développement du système en question.

Alors que l'approche dynamique et complexe tente de rendre compte des changements qui se font au sein d'un système donné, elle ne fournit pas d'explications spécifiquement cognitives ou linguistiques à l'égard de son fonctionnement. Afin d'examiner en profondeur les processus qui sont à l'œuvre dans le développement L2 il faut aussi avoir recours à des notions qui sont spécifiques au domaine. Equipée avec une bonne compréhension de l'acquisition L2 (chapitre 3) et des éléments impliqués dans le développement systémique (chapitre 4), nous procédons maintenant aux chapitres 5 et 6 dans lesquels nous nous pencherons sur des notions d'apprentissage et de connaissances, en particulier l'explicite, l'implicite, l'incident et l'informel. Notre objectif sera de compléter notre cadre théorique en discutant les différents types d'apprentissage et de connaissance susceptible d'être à l'œuvre dans objet de notre recherche, l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.

5. Apprentissages et connaissances : une vue d'ensemble

Jusqu'à présent nos discussions théoriques ont traité de la manière dont nous concevons l'acquisition et le développement L2. L'approche fondée sur l'usage et l'approche dynamiques et complexe portent surtout sur l'importance des constructions lexico-grammaticales dérivées des régularités distributionnelles trouvées dans l'*input*, de la fréquence des interactions avec la L2, de la stabilité et de l'instabilité des systèmes en développement et des ressources internes et externes. Ces deux approches permettent de dresser un portrait assez complet du phénomène, même si nous sommes loin de l'exhaustivité en ce qui concerne le nombre et l'étendue des théories et des approches en acquisition L2. Dans le présent travail il ne s'agit pas, bien entendu, d'atteindre l'exhaustivité mais de présenter un cadre théorique apte à rendre compte de notre objet d'étude, l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Ainsi, notre attention se tourne dans le présent chapitre vers une discussion des différents types d'apprentissage impliqués dans le développement L2.

Ce chapitre s'interroge sur les notions d'explicite, d'implicite et d'incident. Il s'agit de types d'apprentissage dont les recherches ne se limitent pas à l'acquisition de la L1 ou de la L2, mais qui y jouent néanmoins un rôle important. A titre d'exemple, des questions de recherche concernent ces formes d'apprentissage incluent la mesure dont un locuteur non natif peut apprendre une L2 de manière implicite, quel type d'apprentissage – explicite ou implicite – serait plus efficace pour apprendre une L2 ou encore les rapports entre l'apprentissage explicite, l'apprentissage implicite et l'acquisition incidente dans l'apprentissage de la L1 et de la L2. Les réponses à ces questions ont de retombées importantes dans la pratique, par exemple, si un enseignant de langues étrangères estime qu'enseigner la grammaire de manière explicite est plus efficace qu'une approche implicite. Les questions de l'ordre explicite, implicite et incident se posent également au regard de notre objet de recherche, surtout parce qu'à l'heure actuelle aucune étude n'a traité directement de ces aspects dans notre contexte spécifique. Nous ne connaissons pas encore par conséquent jusqu'à quel point l'apprentissage informel de l'anglais en ligne relève d'un apprentissage majoritairement explicite, implicite, incident ou une combinaison des trois.

5.1. Précisions terminologiques

Il serait cohérent d'entamer toute discussion sur l'apprentissage / acquisition explicite, implicite ou incident par une définition de ces termes. Or, les définir peut s'avérer difficile, car les notions psychologiques dont ils sont constitués suscitent elles-mêmes de vives discussions et de réflexions dans la littérature scientifique. Il s'agit plus précisément des notions de conscience (*consciousness*), de prise de conscience (*awareness*), d'attention et de prise en compte (*noticing*). En raison de leurs nuances différentes mais aussi de leurs ressemblances nous présenterons les grandes lignes de ces termes avant de passer aux définitions de l'apprentissage explicite et implicite et de l'acquisition incidente.

Notre point de départ terminologique commence avec la notion de conscience et, par extension, d'inconscience. Ces deux termes figurent au cœur des toutes premières réflexions sur les processus psycholinguistiques dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et notamment dans l'hypothèse 'acquisition / apprentissage' de Krashen (1982, 1985), qui postule qu'un locuteur *acquiert* une langue de manière automatique et inconsciente tandis qu'il *apprend* une langue de manière explicite et consciente. Les travaux de Krashen ont été

critiqués sur plusieurs points, à savoir les carences théoriques et méthodologiques dans ses hypothèses (définitions incomplètes des termes, incapacité de les opérationnaliser dans une étude). Ces critiques ont ensuite mené à des réflexions plus pointues sur les notions que Krashen avait employées, par exemple la conscience et l'inconscience, ainsi que sur des questions concernant la nécessité de la conscience pour apprendre une L2 ainsi que le rôle que joue la conscience l'apprentissage implicite. Or un questionnement sur la notion de conscience telle qu'elle est appliquée en RAL s'avère difficile en raison de la présence des définitions diverses du terme. Schmidt (1990, p. 132-133) souligne trois sens différents que 'conscience' peut revêtir :

- *Conscience comme intention*
Il s'agit ici de distinguer entre l'inconscience passive et l'intention consciente et active : quand un locuteur dit qu'il fait quelque chose 'consciemment', il entend par là son intention de réaliser cette tâche. Schmidt souligne par ailleurs que l'intention n'est pas indispensable à l'apprentissage L2 mais son absence ne signifierait pas pour autant un apprentissage inconscient.
- *Conscience comme connaissance*
Schmidt note l'ambiguïté dans la littérature psychologique et linguistique à l'égard de la connaissance consciente et la connaissance inconsciente, remarquant qu'aucun consensus n'existe parmi les chercheurs pour savoir où tracer la limite entre ces deux termes.
- *Conscience comme prise de conscience*
Niveau 1 : perception (*perception*)
Niveau 2 : prise en compte (*noticing / focal awareness*)
Niveau 3 : compréhension (*understanding*)
C'est effectivement 'conscience comme prise de conscience' qui nous concerne le plus parmi ces trois conceptualisations, car cette dernière implique la mobilisation des termes comme 'prise en compte' (niveau 2), et, par extension, 'attention', termes centraux à la distinction entre explicite et implicite et que nous explicitons par la suite.

De nombreux travaux de Schmidt (1993a, 1993b, 1995; 1990) ont porté sur les rôles de la conscience, de l'attention et de la prise en compte dans l'apprentissage. Schmidt (1995), dans ce qu'il nomme *noticing hypothesis*, prétend que l'attention et une prise en compte (*noticing*) de l'*input* linguistique sont nécessaires pour que celui-ci soit transformé en *intake*, qui serait ensuite disponible pour un traitement cognitif ultérieur, donc en d'autres termes, pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. Dans ce sens, tout apprentissage L2 serait 'conscient'. Bien que les termes 'attention' et 'prise en compte' soient très similaires il existerait néanmoins une distinction :

- Attention renvoie à une variété de mécanismes tels que la vigilance (*alertness*), l'orientation, la détection ; il s'agit d'un système aux capacités limitées, mobilisé en cas des processus contrôlés. Baars (1997) utilise la métaphore du projecteur (*spotlight*) pour conceptualiser l'attention : ce sont seuls les événements 'mis en lumière sur la scène' qui peuvent être considérés comme conscients.
- Prise en compte est l'expérience correspondante subjective qui résulte de l'attention (Schmidt, 1995; 2001).

Nous pouvons ainsi considérer l'attention et la prise en compte comme des notions très similaires. Pour Schmidt (1995, p. 20) elles sont « isomorphes » tandis que Huot et Schmidt (1996, § 33) concluent que « Les notions d'attention et de prise en compte sont si proches qu'on peut se demander si leur distinction permet d'y voir plus clair dans l'apprentissage [...] ». ».

Pour résumer ce tour d'horizon bref des termes psychologiques²¹ constitutifs des notions d'apprentissage explicite, implicite et d'acquisition incidente, nous gardons à l'esprit dans nos discussions ultérieures la conceptualisation suivante, illustrée dans la figure 6 : la conscience signifie une prise de conscience (*awareness*) d'un stimulus. Impliquées dans ce processus sont les notions correspondantes de l'attention et de la prise en compte (*noticing*), qui figurent notamment ensemble dans la *noticing hypothesis*. Cette dernière postule que l'attention et la prise en compte sont nécessaires pour que l'*input* soit transformé en *intake*, autrement dit pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. Dans ce sens, tout apprentissage L2 serait, selon les définitions ci-dessus, un processus conscient.

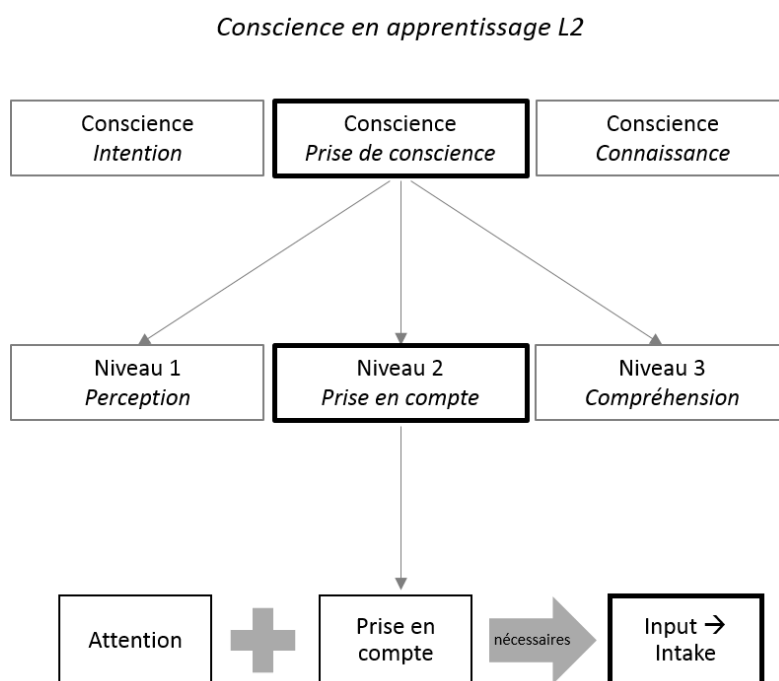


Figure 6 : Schéma des différentes définitions de 'conscience' et ses notions constitutives (créé par nous-même).

Malgré nos efforts (non exhaustifs) de clarifier les termes impliqués dans les processus d'apprentissage et d'en délimiter leurs frontières, il faut reconnaître qu'il demeure encore dans la littérature un certain 'flou' terminologique à l'égard de plusieurs notions, surtout de conscient et d'inconscient, et par extension de leur implication pour la définition d'implicite. Dans la section suivante nous aborderons ce flou et discuterons de ses conséquences à la fois pour la recherche en acquisition des langues secondes ainsi que pour notre objet de recherche,

²¹ Il convient de noter que nous recourons aux mêmes traductions de prise en conscience et prise en compte qu'utilise Richard Schmidt (auteur des articles dont apparaissent les termes originaux) dans son article en français (co-rédigé avec Huot, 1996).

avant de nous positionner au regard d'une définition opérationnelle qui convient au présent travail.

5.2. Apprentissage explicite et implicite

Nous commençons notre discussion de l'apprentissage explicite et implicite avec la définition de la notion plus directe : l'apprentissage explicite est un processus conscient et intentionnel dans lequel l'apprenant fait attention à un stimulus dans le but d'en découvrir la structure sous-jacente ou d'en identifier les règles ou régularités (Dörnyei, 2009; N. Ellis, 2008a). Il s'agit, par exemple, du processus qui se déroule lorsqu'un étudiant révise pour un examen ou porte son attention au contenu enseigné dans un cours.

Alors que la définition de l'apprentissage explicite est plutôt simple, celle de l'apprentissage implicite est moins claire. En effet, le problème tourne toujours autour des notions de 'conscience' et de 'prise en conscience' et de leur inclusion (ou pas) dans la définition du terme. D'un côté, des chercheurs comme N. Ellis soulignent les aspects inconscient et automatique du processus :

In fluency, both language processing and language tallying [...] are typically unconscious; our implicit systems automatically process the input, allowing our conscious selves to concentrate on the meaning rather than the form. (2005, p. 308)

Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations. (2008a, p. 1880)

D'autres chercheurs mettent l'accent plutôt sur le manque d'intention et le manque de reconnaissance qu'un apprentissage éventuel a lieu :

Implicit learning [is] defined here as learning without awareness of what is being learned. (DeKeyser, 2005, p. 2)

Implicit learning proceeds without making demands on central attentional resources. [...] [T]he resulting knowledge is subsymbolic, reflecting a statistical sensitivity to the structure of the learned material. [...] In the case of implicit learning, learners remain unaware of the learning that has taken place, although it is evident in the behavioral responses they make. Thus learners cannot verbalize what they have learned. (R. Ellis, (2009, p. 3)

La question de l'apprentissage implicite comme activité consciente (présence d'attention) ou inconsciente (absence d'attention) demeure alors. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la *noticing hypothesis* (Schmidt, 1995) nécessite à la fois de l'attention vers et une prise en compte d'un stimulus langagier pour que l'apprentissage ait lieu²². Ce sentiment est effectivement souligné dans la littérature :

All learning requires conscious access to what is to be learnt. (Baars, 1997, p. 305)

²² Il convient de noter que par 'apprendre' nous entendons l'encodage de nouvelles informations – les demandes attentionnelles nécessaires peuvent être différentes pour les informations existantes.

Attention is required in order to bind features to form newly integrated objects. (N. Ellis, 2005, p. 317)

Although noticing is not necessary for priming and tallying, attention is. [Researchers] showed that unconscious word priming occurred only if subjects attended to the stimulus; without attention, no priming took place. It seems, therefore, that the correct characterization is not that we are passive learners, with everything in our stimulus environment being tallied. [...] There is implicit associative learning that results from stimuli that are attended and automatically processed [...]. (N. Ellis, 2005, p. 311)

Dans cette dernière citation, N. Ellis indique que l'attention est en effet nécessaire comme première étape dans l'apprentissage implicite, et que nous ne sommes pas inconscients et passifs pendant nos interactions avec l'*input*. Une fois aperçues, les nouvelles informations entrantes seraient traitées par des processus cognitifs associatifs implicites. N. Ellis note ici que la prise en compte de la nouvelle information ne serait pas nécessaire pour les processus implicites de *priming* (amorçage) et de *tallying* (comptage) ; or dans la citation suivante dans laquelle il précise davantage le déroulement de l'apprentissage implicite, il souligne effectivement la contribution de la prise en compte à l'enregistrement des exemplaires concrets :

Noticing is important in the initial registration of memory traces. In terms of the usual naturalistic sequence of language acquisition [...], this first registered form is the formula. [...] It is neocortical implicit learning, however, that allows the figuring, the generalization from variants on the theme, and the ultimate convergence on rulelike behavior, fluency, and nativelike performance. (N. Ellis, 2002b, p. 298)

Dans cette observation, le processus d'apprentissage implicite suit un premier enregistrement conscient d'une nouvelle information. L'apprentissage implicite se prêterait par conséquent au peaufinage et à l'automatisation de la nouvelle information, car une fois initialement enregistrée « *thereafter there is scope for its implicit learning on every subsequent occasion of use* » (N. Ellis, 2005, p. 321). Pendant ces reprises ultérieures, une prise en compte de l'information n'est plus nécessaire, d'où l'absence d'une activité cognitive 'consciente' :

[...] mere usage in processing is enough for this implicit tallying, priming and strengthening to take place. Psycholinguistic performance data show us to be intimately tuned to the frequencies of form-function mappings, the default patterns that emerge, and any subpatterns of regularity within the mapping-space. This distributional information has been implicitly acquired (N. Ellis, 2002a) by processes that are amenable to simulation using connectionist models. (N. Ellis, 2005, p. 321)

Comme cette citation le montre, les effets de fréquence, qui jouent un rôle central dans l'approche fondée sur l'usage, sont aussi à l'œuvre dans l'apprentissage implicite (N. Ellis, 2005, 2006; Kuhl, 2004; Tomasello, 2003). Il s'agirait ainsi d'un processus complexe impliquant à la fois des mécanismes d'enregistrement conscients mais aussi des capacités de traitement et de comptage (*tallying*) implicites :

To the extent that language processing is based on frequency and probabilistic knowledge, language learning is implicit learning. This does NOT deny the importance of noticing (Schmidt, 1993) in the initial registration of a pattern-

recognition unit. NOR does it deny a role for explicit instruction. (N. Ellis, 2002a, p. 145)

Pour Schmidt (1990, p. 149) la question de l'apprentissage implicite en L2 implique la plausibilité des théories linguistiques globales en ce qu'il serait caractérisé par « *the gradual accumulation of associations between frequently co-occurring features, rather than unconscious induction of abstract rule systems* ». En outre, Schmidt (2010, p. 729) soutient que « *ideas about attention, noticing and understanding are more compatible with instance-based, construction-based and usage-based theories [...] than with generative theories* ». Ces deux citations de Schmidt semblent ainsi étayer notre décision de nous aligner sur les théories linguistiques non nativistes, plutôt que sur les théories générativistes.

Eu égard aux descriptions et opinions différentes de l'apprentissage implicite vues dans cette section, nous en proposons la définition opérationnelle suivante : un processus n'imposant pas d'exigences sur les ressources attentionnelles, dans lequel les apprenants ne sont pas conscients de l'apprentissage éventuel qui en résulte et qui se déroule de manière automatique. Nous nous appuyons sur les propos de N. Ellis (2002b) en considérant qu'une prise en compte est, dans la plupart des cas, nécessaire pour le premier enregistrement d'une nouvelle information, après laquelle l'apprentissage implicite pourra avoir lieu dans toute utilisation ultérieure.

Pour conclure cette section nous renvoyons à Reber (2003) qui remet en perspective les processus que nous tentons de décrire ici. Il souligne que malgré nos efforts d'étudier les apprentissages explicites et implicites comme des processus distincts, dans la vie réelle il ne s'agit quasiment jamais d'uniquement explicite *ou* implicite, mais d'une combinaison des deux :

This polarization tendency is almost certainly a mistake and has clouded issues in unhappy ways. Virtually everything cognitively interesting that people do is a complex blend of consciously controlled processing that is declarative [explicit] in nature and implicit, automatic functioning that lies largely outside of awareness. (Reber, 2003, p. 488, cité en Dörnyei, 2009, p. 137)

La discussion des termes psychologiques et de l'apprentissage explicite et implicite nous aide à mieux comprendre quels processus cognitifs peuvent être à l'œuvre lors des participations aux activités informelles en anglais en ligne. Comme évoqué ci-dessus, aucune étude dans notre champ n'a pas encore analysé, de manière poussée et directe, l'apprentissage explicite et implicite comme objet d'étude en rapport avec ces activités. Ceci n'est pas non plus l'objectif de la présente recherche, cependant, en connaissant les caractéristiques principales des types d'apprentissage, nous pouvons au moins avoir une opinion informée des processus susceptibles d'être impliqués lors des interactions. De la même façon, il existe un troisième type d'encodage de nouvelles informations qui pourrait, lui aussi, être concerné par la participation aux activités informelles en ligne, l'acquisition incidente. Nous la présentons par la suite.

5.3. Acquisition incidente

Tout comme la notion de l'apprentissage implicite, celle de l'acquisition incidente peut renvoyer à des sens différents dans la littérature scientifique. Elle peut, par exemple, être

opérationnalisée en opposition au terme ‘intentionnel’ pour renvoyer aux conditions expérimentales d’une étude dans laquelle le chercheur ne révèle pas aux participants l’objectif de l’étude ni la présence du test qui aura lieu à la fin de l’expérimentation (R. Ellis, 2008). Ensuite, d’autres conceptualisations du terme concernent les processus d’appropriation de nouvelles informations. La caractéristique principale ici serait l’absence de l’intention d’apprendre, mais au-delà de ce noyau conceptuel les définitions peuvent varier :

- Rieder (2003) la considère comme un processus sans intention d’apprendre mais dans lequel il n’existe pas de restriction à l’égard de la conscience, c’est-à-dire que l’apprenant pourrait être conscient de l’apprentissage (éventuel) qui aurait en même temps lieu.
- Schmidt (1994) propose deux définitions en outre de celle notant l’absence d’intention : 1) il s’agirait de l’apprentissage d’un aspect d’un stimulus langagier pendant que le locuteur fait attention à un aspect différent et 2) (davantage pointue que la première définition) l’apprentissage des aspects formels (la grammaire) à travers une attention concentrée sur des aspects sémantiques (le sens, la communication).
- Pour Loewen et al. (2009) l’acquisition incidente consiste en l’absence d’intention d’apprendre mais peut impliquer l’attention consciente spontanée portée à certains aspects de la L2.

L’accent mis sur la non-intentionnalité et l’apprentissage ‘par effet secondaire’ qui peut résulter de l’activité principale en question pourrait faire penser à l’apprentissage implicite. En effet, Williams (2009) souligne que « *the term implicit learning is often simply used to refer to a mode of learning that is incidental and inductive [...] even if the implicitness of the resulting knowledge was not actually established* » (p. 327). Malgré les similarités entre l’apprentissage implicite et l’acquisition incidente, il convient de distinguer entre les deux afin de respecter les différents courants de recherche qui existent dans la littérature scientifique. Ainsi, nous conceptualisons cette deuxième comme un processus qui se déroule sans intention d’apprendre, mais également sans restriction à l’égard de la conscience. L’apprenant pourrait, par conséquent, être conscient de certains aspects de la L2 lors de son interaction avec l’*input*. En outre, l’apprenant peut acquérir certains aspects de la L2 pendant qu’il fait attention à des aspects différents.

Il est important de contextualiser les recherches sur l’acquisition incidente au sein du domaine de l’acquisition des langues secondes. Dans une méta analyse de la littérature, Hulstijn (2003) note que la plupart des chercheurs dans le domaine associent l’acquisition incidente au développement du vocabulaire L2, fait à travers les interactions en L2 (souvent la lecture) dans lesquelles l’attention porte sur le sens des textes et non pas sur les formes et les structures linguistiques. Il souligne des résultats suggérant que c’est surtout le niveau d’engagement ou d’investissement de la part de l’apprenant qui détermine la quantité d’informations conservées en mémoire. De ce point de vue, un traitement approfondi des informations exige plus de temps qu’un traitement superficiel. Par exemple, pour un mot qui n’apparaît qu’une fois dans un texte, un traitement rapide conduit à une ‘rentabilité’ élevée en compréhension instantanée, mais basse en conservation en mémoire. (Cette conservation augmente par contre si le mot apparaît plusieurs fois.) Au contraire, la conservation du lexique peut être élevée s’il est question de devoir induire le sens des mots ; cependant ce processus est long et comporte le risque d’induire incorrectement le sens dans l’absence d’une intervention externe (souvent pédagogique).

Tandis que notre présente étude ne tente pas de mesurer spécifiquement les niveaux d'acquisition incidente des participants, les propos de Hulstijn (2003) rappellent le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Nous pourrions envisager que les occurrences de traitement superficiels et rapides surviennent lors des visionnements des séries, films ou vidéos (s'ils les regardent en continu, sans faire de pause), conduisant ainsi à une compréhension lexicale élevée (peut-être également aidée par le contexte, le langage corporel des personnages), mais à un manque de conservation en mémoire. De la même manière, les participants à ces activités qui adoptent un rôle passif et ne vérifient pas activement le sens des nouveaux mots rencontrés pourraient induire incorrectement le sens des mots. Ainsi, en mieux connaissant les caractéristiques de l'acquisition incidente nous pouvons de la même façon mieux comprendre les manières dont les apprenants L2 interagissent avec les activités et éventuellement apprennent au sein du contexte de notre étude.

5.4. Connaissances explicites et implicites

Comme notre étude traite de l'apprentissage de la L2 il conviendrait de discuter des différents types de connaissance qui peuvent en résulter. Notre thèse ne traite en revanche ni de l'identification ni de la mesure spécifique des connaissances explicites et implicites, ainsi, notre discussion ici sera limitée aux grandes questions du domaine.

Les notions de connaissance explicite et implicite sont pertinentes dans les recherches à la fois sur l'acquisition de la L1 et sur l'acquisition de la L2, mais y jouent des rôles différents. Dans l'acquisition de la L1 les compétences langagières reposent sur des connaissances implicites de la grammaire ; c'est ainsi que les locuteurs natifs ont d'habitude peu de connaissances explicites de leur L1. Et même si les linguistes ne savent toujours que relativement peu sur les processus spécifiques d'acquisition des connaissances implicites dans la L1, une chose est sûre : les parents n'enseignent pas les règles de grammaire à leurs enfants, ce qui signifie que les connaissances implicites ne seraient pas acquises à travers ou à l'aide des connaissances explicites (Hulstijn & de Graaf, 1994). Or pour l'apprentissage de la L2, la possibilité que les connaissances explicites puissent faciliter l'acquisition des connaissances implicites constitue depuis longtemps une question de recherche et un point contentieux entre chercheurs. Aux débuts des recherches en acquisition des langues secondes, Krashen (1982, 1985) était convaincu de l'inutilité de l'apprentissage explicite et considérait que les connaissances explicites ne servaient que de 'moniteur'. Ainsi, les connaissances explicites avaient peu ou aucune importance dans le développement de l'aisance dans la L2. L'opinion dominante de nos jours n'est toutefois plus celle de Krashen :

Reviews of the experimental and quasi-experimental investigations into the effectiveness of second language (L2) instruction [...] demonstrate that focused L2 instruction results in substantial target-oriented gains, that explicit types of instruction are more effective than implicit types, and that the effectiveness of L2 instruction is durable. (N. Ellis, 2005, p. 307)

Dans son livre sur les connaissances explicites et implicites dans l'acquisition des langues secondes, R. Ellis (2009, p. 16) résume les critères qui distinguent les deux types de connaissances (nous traduisons) :

- Les connaissances implicites sont tacites alors que les connaissances explicites sont conscientes.
- Les connaissances implicites sont procédurales alors que les connaissances explicites sont déclaratives.
- Les connaissances implicites sont accessibles à travers un traitement automatique alors que les connaissances explicites sont accessibles à travers un traitement contrôlé.
- Les productions spontanées en L2 s'appuient sur les connaissances implicites alors que des difficultés rencontrées lors de la réalisation d'une tâche peuvent conduire à un recours à l'utilisation des connaissances explicites.
- Les connaissances implicites ne se manifestent que dans le 'comportement' en L2 à travers les productions verbales et écrites ; elles ne peuvent pas être explicitées alors que les connaissances explicites sont verbalisables.
- Il existe des limites à l'égard des capacités pour acquérir des connaissances implicites en L2 pour la plupart des apprenants, alors qu'il est en général possible d'apprendre la plupart des connaissances explicites.
- Les systèmes de connaissances implicites et explicites sont distincts.
- Les performances en L2 reposent sur une combinaison des connaissances implicites et explicites.

Avec R. Ellis, plusieurs chercheurs estiment que les systèmes des connaissances implicites et explicites sont distincts, c'est-à-dire qu'il n'existe pas d'interface entre les deux (Paradis, 1994; Ullman, 2001; N. Ellis, 2005; Hulstijn, 2002). Cette perspective reprend les propos de Krashen en ce que les chercheurs ne pensent pas que les connaissances explicites puissent être transformées en connaissances implicites. Cependant, au contraire de Krashen, ils reconnaissent le rôle important et utile que peuvent jouer les connaissances explicites dans l'apprentissage de la L2. R. Ellis (2009) précise davantage qu'il est bien possible que l'on développe à la fois des connaissances implicites *et* explicites d'un même aspect linguistique. Il donne l'exemple suivant (p. 15) : « *a learner may have internalized 'jumped' as a single item in explicit memory, but may also have developed the procedure for affixing -ed to the base form of the verb in implicit memory* ». Trouver la bonne méthodologie pour 'décoder' de quel type de connaissance il s'agit relève des défis principaux du domaine. Mais malgré la différenciation psychologique et neurologique des deux systèmes, ils ne seront jamais entièrement distincts dans la performance de la L2 (cf. R. Ellis, 2009).

5.5. Une question d'interface : la spécificité des compétences

La question de la spécificité des compétences est un prolongement de la question de l'interface explicite / implicite et peut servir à nous informer davantage sur la nature des connaissances en L2. Nous en discuterons ci-dessous en nous appuyant sur l'étude de DeKeyser (1997) comme point de départ pour examiner la question. Ensuite, nous discuterons des implications éventuelles de la question d'interface pour notre travail de recherche.

DeKeyser (1997) a réalisé une étude sur l'automatisation de la morphosyntaxe L2 en réaction aux recherches avançant l'hypothèse qu'une fois que les compétences sont acquises de manière implicite, ces connaissances peuvent être mobilisées à la fois pour la production et pour la compréhension. Ceci rendrait tout entraînement en production pas nécessaire (Krashen, 1985 ; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b). Il s'ensuit, selon cette hypothèse, que l'entraînement (*practice*) uniquement de la compréhension suffirait pour permettre du développement des compétences en compréhension et en production (VanPatten & Sanz, 1995). DeKeyser, par contre, s'inscrit dans l'approche de la *Skill Learning Theory* et soutient que les compétences procédurales sont développées à travers l'automatisation des connaissances déclaratives. Il considère les connaissances automatisées comme hautement spécifiques et, par conséquent, que leur développement oblige des entraînements spécifiques à la compétence en question : l'entraînement en compréhension permettra surtout le développement en compréhension, mais moins en production.

Son étude sur l'apprentissage explicite des règles de grammaire et du vocabulaire d'une langue artificielle soutient cette hypothèse : les performances des apprenants entraînés uniquement en compréhension étaient meilleures pour les tâches de compréhension (condition 'même') que pour les tâches de production (condition 'inverse') (DeKeyser, 1997, p. 213). Un résultat inattendu de cette étude était que l'entraînement 'mixte' (entraînement en compréhension et en production) avait un effet légèrement bénéfique vis-à-vis des groupes se spécialisant uniquement en une compétence, pour les tests de cette même compétence²³. Ce résultat suggère que la combinaison des modalités puisse avoir un effet bénéfique à la fois pour la compréhension et pour la production. Enfin, pour les groupes 'mixtes', une fois un certain niveau de compétence atteint, des entraînements supplémentaires pour cette même compétence ne produisaient pas de meilleurs scores. Ce résultat est conforme à la *Skill Learning Theory*, qui soutient qu'après des phases initiales d'apprentissage fructueuses, les effets des entraînements ultérieurs se stabilisent, permettant seulement des degrés d'amélioration marginaux.

Cette étude soulève des questions pertinentes pour notre étude. DeKeyser (1997) avance l'hypothèse que les effets du type d'apprentissage ('entraînements' dans son étude) sont spécifiques à la compétence entraînée ; les résultats de son étude soutiennent cette idée à un certain degré. La validité de la spécificité des compétences comme phénomène cognitif est une question intéressante pour l'apprentissage informel de l'anglais en ligne en ce que les connaissances acquises à travers cette participation²⁴ pourraient être plus (ou moins) directement liées au type d'*input* de l'activité (compréhension ou production). Or, les résultats semblent indiquer que le fait de participer aux deux modalités (ce qui pourrait correspondre aux apprenants qui prennent part aux activités de compréhension et de production / d'interaction) aura un effet bénéfique pour les deux types de connaissances. Enfin, les phases de stagnation observées, expliquées par DeKeyser au regard de la *Skill Learning Theory* peuvent être mises en parallèle avec la théorie des systèmes dynamiques et complexes en ce que qu'il pourrait s'agir des états attracteurs très stables au lieu d'une immobilisation des compétences.

²³ Par exemple : deux groupes (entraînement en compréhension et en production ; entraînement uniquement en compréhension) ont fait un test de compréhension. Le groupe mixte avait de meilleurs scores en compréhension que le groupe qui s'était entraîné uniquement en compréhension.

²⁴ Nous faisons l'hypothèse que la participation aux activités informelles en langue étrangère en ligne peut en effet conduire à l'acquisition de nouvelles connaissances L2.

Même si plusieurs aspects de l'article de DeKeyser (1997) ne correspondent pas à notre sujet de recherche,²⁵ il sert néanmoins de point de réflexion sur les types de connaissance (et, par extension, types d'apprentissage) qui peuvent résulter de telle ou telle activité informelle en ligne, ainsi que les rapports entre elles.

Le présent chapitre a exposé différents types d'apprentissage (explicite, implicite, incident) en discutant des notions psychologiques qui les constituent (conscience, prise de conscience, prise en compte, attention). Nous avons vu que la conscience joue un rôle déterminant dans l'apprentissage dans la mesure où elle nécessite un certain degré d'attention accordée au stimulus. Une prise en compte de l'*input* est importante pour pouvoir enregistrer les premières traces concrètes d'une unité linguistique donnée, après lesquelles des mécanismes implicites et automatiques tels que l'amorçage et le comptage peuvent, lors de toute utilisation ou 'rencontre' ultérieure, avoir lieu. En outre, une discussion des connaissances explicites et implicites, ainsi que la spécificité des compétences, a permis de mieux connaître comment les 'résultats' des différents types d'apprentissage peuvent se manifester. À l'égard des rapports entre l'apprentissage implicite et explicite, les chercheurs semblent s'accorder sur la distinction entre ces deux processus mais il semble que la question d'interface entre les connaissances explicites et implicites et la spécificité des compétences demeurent sans consensus unanime dans la littérature.

Notre objectif dans ce chapitre était de mieux connaître les processus cognitifs qui peuvent être à l'œuvre quand des locuteurs non natifs participent à des activités informelles en L2 en ligne. À travers nos études de cas nous découvrirons davantage sur les pratiques informelles des participants et en même temps mesurerons leur développement en L2. Les notions discutées ici telles que l'attention, l'apprentissage implicite, l'acquisition incidente et la spécificité des compétences, pour n'en citer que quelques-unes, peuvent à la fois faciliter la compréhension des analyses linguistiques spécifiques et, dans une perspective plus globale, nous aider à mieux comprendre les différents rapports entre les manières de participer aux activités et les apprentissages qui peuvent en résulter.

Dans le chapitre qui suit nous poursuivons notre discussion sur l'apprentissage en nous penchant de plus près sur la notion d'apprentissage informel.

²⁵ Il ne s'agit que de l'apprentissage explicite et formel et la langue cible est une langue artificielle exposée dans un contexte non communicatif.

6. Apprentissage informel : un regard de près

Après avoir examiné dans le chapitre précédant des différentes formes d'apprentissage et de connaissances pertinentes pour notre étude sur le développement L2, nous tournons maintenant vers une discussion d'un type d'apprentissage particulier qui figure au centre de ce travail : l'apprentissage informel. À la différence du chapitre 5 dans lequel nous avons surtout exploré les aspects cognitifs des termes, l'accent sur 'l'informel' ici est mis sur les aspects contextuels et situationnels dans lesquels se déroule l'activité d'apprentissage. Pour commencer notre portrait de l'apprentissage informel nous ferons d'abord un historique de la notion et discuterons ensuite de son statut officiel au sein des sciences de l'éducation. Ensuite nous nous pencherons plus spécifiquement sur l'apprentissage informel des langues par le numérique, sujet général de notre recherche. Nous présentons deux cas de figure de ce type d'apprentissage, *extramural English* et *out-of-class language learning*, avant de décrire dans le détail l'objet de recherche précis de notre présente étude, l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.

6.1. Historique et statut officiel

Notre historique non exhaustif de la notion de l'apprentissage informel démarre au début du 20^e siècle avec une des œuvres principales de John Dewey, *Démocratie et éducation* (1916). Sans faire référence directement au terme, il met en opposition 'd'autres moyens de transfert des connaissances' à l'apprentissage formel, soulignant la nature superficielle de ce dernier : « *Schools are, indeed, one important method of the transmission which forms the dispositions of the immature; but it is only one means, and, compared with other agencies, a relatively superficial means* » (1916, p. 5). Quelques pages plus tard Dewey identifie les différents contextes de formation et précise le problème de manque de transfert éventuel entre le formel et l'informel :

There is the standing danger that the material of formal instruction will be merely the subject matter of the schools, isolated from the subject matter of life-experience. [...] Hence one of the weightiest problems with which the philosophy of education has to cope is the method of keeping a proper balance between the informal and the formal, the incidental and the intentional, modes of education. (1916, p. 11)

En affirmant l'importance des apprentissages qui se déroulent dans la sphère informelle, Dewey touche au cœur d'un objectif central de la formation scolaire : préparer les apprenants à ce qu'ils puissent mettre en œuvre les connaissances apprises à l'école dans la vraie vie. Le défi qu'il reconnaît concernant l'équilibre entre les différents types et environnements de formation nous semble ainsi une remarque avisée en ce qu'elle fait écho aux enjeux actuels auxquels les chercheurs en sciences de l'éducation et en sciences du langage font face aujourd'hui.

En outre, en mettant en exergue l'importance des expériences informelles, Dewey jette effectivement les bases de futures discussions sur certaines des problématiques centrales en sciences de l'éducation, à savoir la question de l'apprentissage 'tout au long de la vie' ainsi que la validation et la reconnaissance des apprentissages acquis dans le secteur informel (Harring, Witte, & Burger, 2016). Ces notions sont de nos jours toujours d'actualité dans ce

domaine, mais il convient de souligner qu'il n'existe pas d'approche ou de politique universelle à cet égard ; chaque pays en traite de manière différente.

En Allemagne, par exemple, les discussions sur l'apprentissage informel ont démarré seulement vers la fin des années 80 et n'avaient longtemps trait qu'à la formation continue professionnelle des adultes (ibid., p. 13). Et alors que dans de nombreux pays les débats ont déjà évolué des 'simples' questions terminologiques aux recherches réalisées sur les interactions entre les lieux et les processus d'apprentissage, l'Allemagne est pour sa part encore prise par des questions de terminologie :

[E]ine tatsächliche und umfassende Würdigung [der Bewusstseinschaffung und Sensibilisierung für außerschulische Bildungsorte und außerunterrichtliche Lernprozesse] dieses Ansatzes fand seitens der (empirischen) Bildungsforschung bislang nicht statt. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass die Debatte in Deutschland noch immer – wie zu ihren Anfängen in den 1980er-Jahren [...] – von der Begriffsbestimmung und Begriffsschärfung dominiert ist. (Harring, Witte, & Burger, 2016, p. 14)

Mais malgré les obstacles auxquels la reconnaissance répandue de l'apprentissage informel en Allemagne fait face, nous pouvons néanmoins constater que la communauté de recherche s'appuie sur la question, comme en témoigne l'ouvrage récent *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2016, éd. Harring, Witte, Burger). Il s'agit d'un recueil qui fait l'état de l'art de la notion et de son statut à la fois en Allemagne ainsi que dans d'autres pays (surtout européens). Dans sa synthèse générale de l'apprentissage informel, Dohmen (2016, p. 52) définit le terme comme « *Lernprozesse, die sich mehr spontan und 'natürlich' außerhalb fremdorganisiert-planmäßiger Lehr-/Lernveranstaltungen vollziehen* ». Dohman signale ensuite le défi de la reconnaissance et de la valorisation auquel est confrontée la notion d'apprentissage informel du fait de son lieu de déroulement : « *Im Begriff 'informelles Lernen' steckt aber ein pädagogisches und gesellschaftliches Anliegen, das durch die räumliche Abgrenzung 'außerhalb des formalisierten Bildungswesens' nicht zureichend bezeichnet wird* » (2016, p. 55). Il reconnaît les apports pédagogiques et sociaux de l'apprentissage informel, qui ne sont par conséquent pas mis en exergues de manière officielle. De leur côté, Harring, Witte et Burger (2016, p. 11) soulignent la nature omniprésente des apprentissages, surtout à cette époque globalisante, notant qu'ils ne peuvent être ni réduits ni limités aux structures institutionnelles ou aux phases de vie particulières : « *Lernen in einer individualisierten und zunehmend globalisierten Gesellschaft ist sowohl zeitlich als auch räumlich entgrenzt und lässt sich weder auf einzelne Lebensphasen noch auf institutionalisierte oder organisierte Settings reduzieren* ». Bien que dans cet état de l'art les chercheurs affirment l'ubiquité et la puissance de l'apprentissage informel et précisent que, dans aucun cas n'ont lieu les processus d'apprentissage uniquement à l'école (ibid.), il reste encore des questions à l'égard de la mise en pratique d'une reconnaissance et d'une valorisation officielles de l'apprentissage informel en Allemagne.

La France figure parmi les pays pionniers mettant en œuvre des moyens pour valoriser et rendre visibles les apprentissages ayant lieu en dehors de la formation traditionnelle. L'exemple le plus reconnu de cette valorisation serait la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), instaurée grâce à la loi de modernisation sociale de 2002. La VAE permet que « l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre » puissent être prises en compte pour une validation soit totale soit partielle des acquis (Centre Inffo pour la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle

(DGEFP) - Ministère du travail, s. d.). Il s'agit ainsi d'une validation des expériences liées au travail et en rapport direct avec une certification visée ; ceci ne relève pas strictement des définitions de l'apprentissage informel présentées dans ce chapitre mais partage néanmoins certaines qualités de certaines définitions (cf. ci-dessous), telles que l'apprentissage informel au travail (Cross, 2006) et l'apprentissage autodirigé (Schurgurensky, 2007).

Les questions autour de l'apprentissage informel sont également soulevées à l'échelle européenne : l'Union européenne publie depuis 2004 un inventaire des pratiques de validation des acquis non formels et informels par les pays membres. Elle définit l'apprentissage informel de la manière suivante :

[L]earning resulting from daily activities related to work, family or leisure and is not organised or structured in terms of objectives, time or learning support; it may be unintentional from the learner's perspective; examples of learning outcomes acquired through informal learning are skills acquired through life and work experiences, project management skills or ICT skills acquired at work, languages learned and intercultural skills acquired during a stay in another country, ICT skills acquired outside work, skills acquired through volunteering, cultural activities, sports, youth work and through activities at home (e.g. taking care of a child). (Council of the European Union, 2012, p. 5)

C'est une définition très large, comprenant les sphères de travail, de famille et de loisir, qui précisent que les apprentissages se déroulent en effet hors toute structure organisante et sans objectif défini. L'Union européenne souligne la possibilité qu'il s'agisse d'une démarche non-intentionnelle et inclut des références à des compétences spécifiques comme celles des technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que les compétences langagières. En ces points, cette définition ressemble fortement à la définition de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne de Toffoli et Sockett (cf. la section 6.3.3; Sockett, 2014; Toffoli & Sockett, 2010).

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) met en place plusieurs mesures afin de développer des systèmes de validation des différentes formes d'apprentissage informel pour les pays membres. Dans une description du projet global de validation, Cedefop fait appel au besoin de la reconnaissance officielle des compétences acquises dans la sphère informelle :

The importance to Europe of skilled and knowledgeable citizens extends beyond formal education to learning acquired in non-formal or informal ways. Citizens must be able to demonstrate what they have learned to use this learning in their career and for further education and training. Countries need to establish systems that allow individuals to identify, document, assess and certify (= validate) all forms of learning to use this learning for advancing their career and for further education and training. (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), 2016)

La politique officielle de l'Union européenne est ainsi favorable aux apprentissages informels et encouragent les pays à mettre en place des systèmes de valorisation officielle, mais le paysage européen à cet égard est loin d'être uniforme. A titre d'illustration la figure 7 présente les changements entre 2010 et 2014 des différentes politiques et stratégies concernant la validation des apprentissages non formels et informels. Alors que nous pouvons

constater du progrès vers cette validation pour certains pays (Allemagne, Espagne), pour d'autres le chemin emprunté s'avère moins directe. Par exemple, en Pologne en 2010 le cadre législatif et juridique n'avait pas de définition officielle de la validation des apprentissages acquis hors la sphère formelle, mais avait en place des mesures dans lesquelles certaines compétences professionnelles acquises à travers l'emploi pouvaient être validées par le biais des examens. En 2012 le gouvernement polonais a adopté la *National Development Strategy 2020*, soulignant le besoin d'un système de reconnaissance et de validation des compétences acquises dans le secteur informel. Or lors du dernier recensement Cedefop en 2014 cette stratégie était toujours en phase de développement, et les mesures pour garantir la qualité des processus de validation étaient encore dans une phase de conception et d'essai (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), 2016).

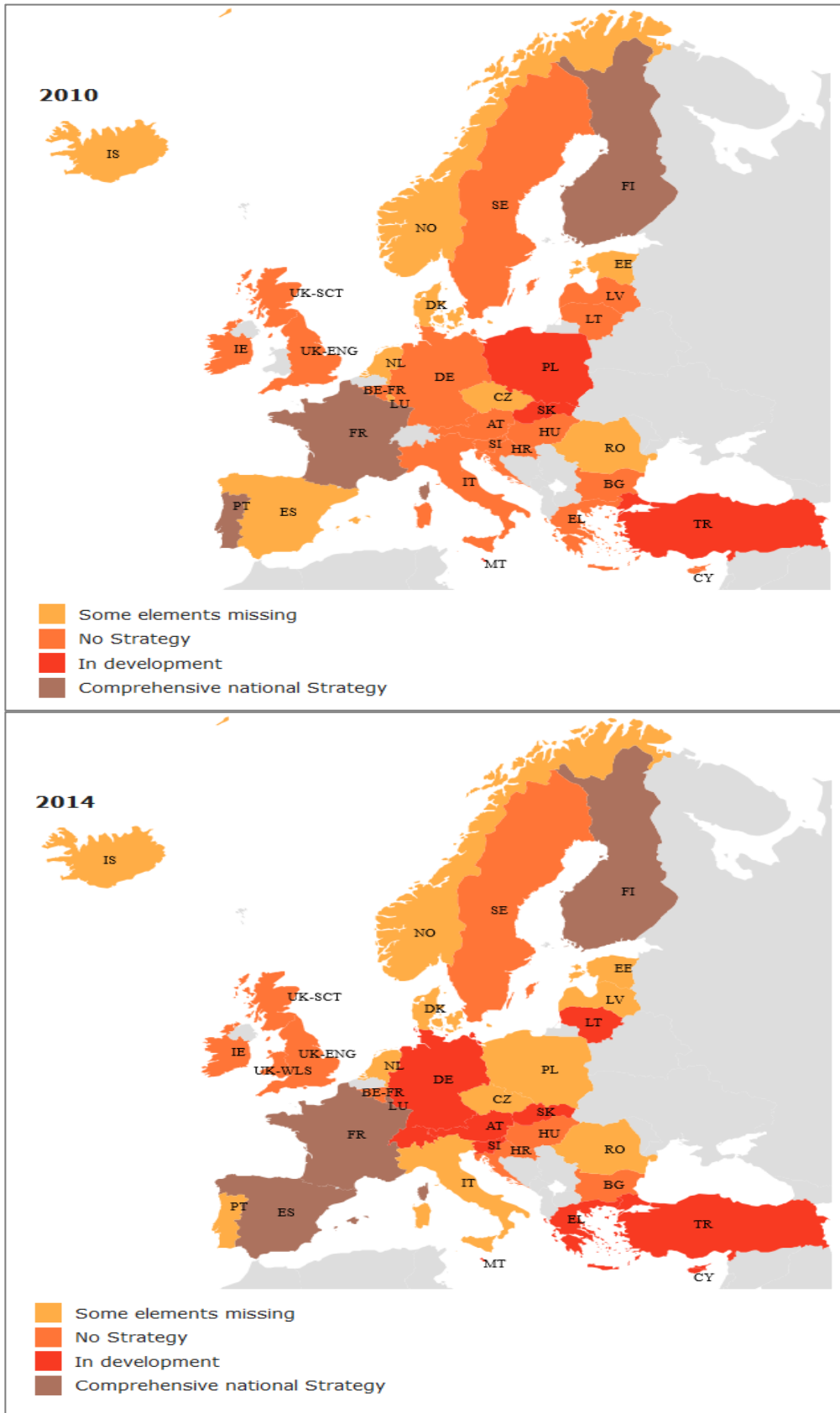


Figure 7 : Changements entre 2010 et 2014 des stratégies et des politiques régionales et/ou nationales à l'égard de la validation des apprentissages non formels et informels (Cedefop, 2016).

Ce tour d’horizon bref des questions de statut autour de l’apprentissage informel (ou, dans le cas de la VAE, les acquis par formation non traditionnelle) souligne la difficulté en le reconnaissant et en le valorisant sur des niveaux à la fois nationaux et européens. La prochaine section poursuit notre discussion du terme en soulignant ses aspects conceptuels ainsi que les questions actuelles qui l’entourent dans la littérature.

6.2. Enjeux autour de l’apprentissage informel

Nous avons vu plus haut un défi fondamental auquel fait face la notion d’apprentissage informel : la question de sa reconnaissance et de sa valorisation officielles. Outre ce défi, Schugurensky (2007) souligne la difficulté que présentent les efforts pour définir le terme. Pour lui, l’apprentissage informel constitue « tout apprentissage acquis en dehors des organismes éducatifs officiels ou non officiels » (2007, p. 14). Il juxtapose cette définition à ‘l’éducation formelle’ (organisation institutionnelle, programmes scolaires) et à ‘l’éducation non formelle’ (les activités éducatives se déroulant en dehors du système scolaire officiel telles que l’éducation religieuse, les scouts ou les entraînements sportifs). L’apprentissage informel serait par conséquent un apprentissage ‘par l’expérience’ qui jouit « rarement du même prestige que les apprentissages acquis (et accrédités) dans des structures officielles ou non officielles » (2007, p. 14). Schugurensky différencie ensuite entre trois types d’apprentissages informels – autodirigés, fortuits et socialisation – et les compare selon leur niveau d’intentionnalité et de conscience (2007, p. 16) :

Tableau 1 : Présence ou absence de l’intentionnalité et de conscience dans les différents types d’apprentissage informel.

	Intentionnels	Conscients
Autodirigés	Oui	Oui
Fortuits	Non	Oui
Socialisation	Non	Non

Dans une démarche explicite et motivée, l’apprentissage informel *autodirigé* réfère à des efforts entrepris par des personnes ou des groupes, accompagnées ou non par des ‘personnes-ressources’, d’apprendre quelque chose. Ce type d’apprentissage peut renvoyer, par exemple, aux projets éducatifs. Un apprentissage informel *fortuit* comprend les « expériences d’apprentissage qui se produisent quand l’apprenant n’a au préalable, aucune intention d’apprendre de cette expérience mais se rend compte, une fois l’expérience terminée, qu’il a appris quelque chose » (Schugurensky, 2007, p. 16). (Notons ici le contraste avec l’apprentissage implicite dans lequel l’apprenant n’est pas conscient de l’apprentissage qui a lieu.) Enfin la *socialisation*, également appelée ‘apprentissage tacite’ par Schugurensky, signifie l’incorporation ‘naturelle’ des « valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances qui se produit dans la vie quotidienne » (ibid.). Dans cette conceptualisation, l’apprenant n’a aucune intention d’apprendre et n’est pas conscient de l’acquisition de nouvelles informations quelconques. Schugurensky précise par contre qu’il est possible que l’apprenant se rende compte plus tard, en se faisant des réflexions sur le passé, des connaissances apprises de manière implicite à travers des activités de socialisation.

Il convient de noter que notre objet d’étude, l’apprentissage informel de l’anglais en ligne, ne rentre pas facilement dans la classification de Schugurensky. En effet, la définition de ‘fortuit’

correspond au caractère non intentionnel de ce genre d'activités, en ce que les utilisateurs y participent largement pour des raisons de loisir, de divertissement ou de communication, et non pas avec l'objectif principal d'apprendre la langue. La question de la prise de conscience (ou pas) des acquis de la part des apprenants n'a pas encore été tranchée, mais nous nous méfions toutefois d'une catégorisation universelle à cet égard en raison de la nature très personnalisée et changeante des habitudes, y compris des motivations menant à la participation aux activités informelles. Néanmoins, les éclaircissements et les propositions qu'apporte Schugurensky à la discussion autour du concept de l'apprentissage informel permettent de mieux comprendre sa complexité, ce qui aide le chercheur à mieux étudier le phénomène. Schugurensky aborde également le défi méthodologique que doit surmonter le chercheur. Il souligne qu'il existe, d'une part :

[D]es difficultés à mettre en évidence un processus d'apprentissage peu clair. D'autre part : [il existe] des obstacles à la découverte des résultats et de processus exprimés en nouvelles compétences et nouveau savoir-être dont nous n'avons, en général, pas conscience. (Schugurensky, 2007, p. 18)

Le défi méthodologique de l'apprentissage informel est d'autant plus important dans notre étude car, à la différence de Schugurensky et ses efforts de faire ressortir de manière explicite les nouvelles compétences acquises, notre objectif est d'observer les comportements naturels (et privés) des apprenants et ensuite d'étudier le développement langagier tel qu'il évolue en rapport avec les activités informelles. Afin de maintenir un positionnement non-interventionniste concernant les actions et les habitudes des apprenants, nous ne voulions pas explicitement mettre en exergue le côté 'apprentissage' de leurs actions, ce qui aurait pu de leur part entraîner une toute autre manière d'interagir avec ces activités.

Outre les défis qui entourent la notion de l'apprentissage informel, son omniprésence est un aspect également très souligné dans la littérature scientifique. Pour Werquin, (2010, p. 16) « Tout le monde apprend partout et tout le temps » alors que Tough (2002) choisit la métaphore de l'iceberg pour décrire les apprentissages, en soulignant leur immensité et puissance mais aussi leur nature cachée :

Les apprentissages informels semblent simplement être une part normale et naturelle de l'activité humaine. Mais ils sont si invisibles que les gens ne semblent pas être conscients de leurs propres apprentissages. Ils ne sont pas plus conscients des apprentissages des autres. Les éducateurs ne les prennent pas en compte, etc. Les gens y passent quinze heures par semaine en moyenne et pourtant personne n'en parle, ils ne sont pas reconnus. Ils sont comme ignorés et invisibles. (Tough, 2002, p. 2, traduit par Schugurensky, 2007, p. 20)

Cross (2006) estime qu'autour de 80% des apprentissages se déroulant au sein des organismes de travail sont informels. Il décrit ce processus comme la manière imprévue, non planifiée et non officielle que la plupart des gens apprennent à faire leur travail²⁶. Pour Cross, l'apprentissage informel peut toucher à toutes les parties de la vie : l'observation, le tâtonnement, demander activement de l'aide à ses collègues, entrer en discussion avec quelqu'un, participer à une activité de groupe ou pratiquer un hobby. Il souligne ainsi le côté actif de l'apprenant et sa volonté d'entreprendre des démarches menant à un objectif particulier, tout en reconnaissant que l'apprentissage peut également se dérouler sans

²⁶ Le lecteur peut trouver l'explication du chiffre de 80% sur le site internet officiel de Cross : <http://www.informl.com/where-did-the-80-come-from/>.

intention et de manière incidente. Et malgré l'impact profond que peut avoir l'apprentissage informel, Cross précise qu'il ne s'agit pas pourtant d'une panacée : l'apprentissage formel a toujours son rôle à jouer dans l'équation et la plupart des expériences d'apprentissage mélangent à la fois des aspects formels et informels²⁷.

En guise de conclusion de notre tour d'horizon du terme 'apprentissage informel' et de ses enjeux, nous constatons qu'il s'agit d'un processus qui est traité, conceptualisé, reconnu et valorisé de manière différente selon le pays, l'instance et le chercheur. Les définitions présentées ici s'alignent sur la nature non structurée et 'hors institution' du terme, mais diffèrent au regard des questions d'intentionnalité et de conscience (ou négligent même d'évoquer ces deux aspects). De cet aperçu de l'apprentissage informel général, nous orientons maintenant notre attention vers l'apprentissage langagier au sein des environnements informels. Dans la prochaine partie nous examinerons deux conceptualisations de l'apprentissage langagier informel différentes avant d'en arriver à celle qui figure au centre de notre travail de recherche : l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.

6.3. Apprentissage informel médiatisé des langues

Notre discussion sur l'apprentissage langagier informel dans la présente section traite des compétences linguistiques acquises hors école, avec une concentration accordée aux activités en ligne. En offrant une panoplie de contenus authentiques en langue étrangère, les environnements informels et les aires en ligne constituent en effet un contexte de recherche important et actuel pour l'étude du développement langagier en L2. Et même pour certains apprenants, et surtout à l'égard de l'anglais, les cours formels de langue ne sont plus le lieu d'apprentissage, d'usage ou d'interaction le plus fréquenté – ce sont les environnements extra-scolaires qui prennent le pas (Sockett, 2014). Or, ce constat n'est pas forcément pris en compte dans la littérature scientifique :

The overwhelming dominance of classroom-based studies in the field of language education creates the impression that foreign languages are mainly learned in classrooms. Partly because it is very often a 'private' activity (Hyland, 2004), out-of-class language learning tends to remain hidden, but the few studies that have been published suggest that it probably plays a much more important role in language learning than is typically supposed. (Benson, 2011, p. 77)

Il existe de nombreux termes pour décrire la diversité d'environnements dans lesquels l'apprentissage langagier peut se dérouler en dehors du contexte traditionnel, formel, scolaire. Dans ce sous-chapitre nous nous concentrons sur trois d'entre eux qui existent dans la littérature actuelle : *extramural English*, l'apprentissage langagier *out-of-class*, et l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL). Il convient de noter que ces trois termes ne semblent pas être en concurrence les uns avec les autres, mais comprennent plutôt de légères différences conceptuelles, tout en appartenant à un champ de recherche qui a pour objectif d'étudier l'apprentissage de la L2 en dehors des cours formels.

²⁷ Nous rappelons ici les propos de Reber (2003), qui soutient que la plupart des apprentissages et de nos actions sont un mélange de l'explicite et de l'implicite.

6.3.1. Extramural English

Extramural English (l'apprentissage de l'anglais hors institution scolaire) est le terme privilégié de Sundqvist (2009) dans le cadre de sa thèse et signifie « *the English that learners come in contact with or are involved in outside the walls of the classroom* » (p. 25). Sa recherche n'est pas limitée au numérique et inclut en outre de surfer sur Internet les livres, magazines, films, télévision et jeux vidéo. L'auteure a réalisé une étude longitudinale (un an) sur des adolescents suédois, examinant en particulier la fréquence de participation à ces activités, la production orale et le développement du vocabulaire. Les données ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire, d'un journal intime et des tests oraux. Les résultats montrent une corrélation positive et significative à la fois entre le niveau en production orale et la fréquence de participation aux activités d'*extramural English*, ainsi qu'entre le développement de vocabulaire et la fréquence de participation aux activités (la corrélation de cette deuxième étant plus forte que la première).

L'étude de Sundqvist montre en outre que le type d'activité semble jouer un rôle dans le développement langagier : les activités qui demandent un certain degré d'action ou de productivité de la part des apprenants (surfer sur Internet, lire des livres ou des magazines, jouer aux jeux vidéo) avaient un impact plus important que celles qui permettent une participation plus passive (écouter de la musique, regarder de la télévision ou des films). En particulier, la lecture des journaux, magazines et livres avaient l'impact le plus important sur le niveau en production orale, alors que jouer aux jeux vidéo, surfer sur Internet et regarder la télévision avaient le plus grand impact sur le développement du vocabulaire. Les résultats concernant la production orale pourraient paraître étonnants étant donné le peu de nombre d'heures par semaine consacrées à ces activités ($\emptyset = 0,20$ pour les livres et $0,02$ pour les journaux / magazines, cf. le tableau 2).

Dans l'échantillon de 80 apprenants les habitudes de participation aux activités d'*extramural English* étaient variées :

Tableau 2 : Nombre d'heures par semaine consacrées aux activités d'*extramural English*. Tableau repris et traduit (Sundqvist, 2009, p. 117).

N = 80	Musique	Jeux vidéo	Télé	Films	Internet	Livres	Journaux / Magazines	Autre
Moyenne	6,58	3,95	3,71	2,85	,70	,20	,02	,33
Médiane	3,75	,50	3,11	2,60	,08	,00	,00	,00
Min.	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Max.	41,00	40,05	25,33	13,50	6,00	6,00	,67	12,04

Les résultats de Sundqvist montrent une participation extrêmement élevée pour certaines activités (cf. les taux maximums de musique, jeux vidéo, télé, films) ainsi que des taux signifiant une participation d'environ une heure par jour (Internet, livres). 66% des élèves disent regarder quotidiennement des séries télévisées en anglais avec sous-titres en suédois, et 30% affirment regarder entre une et plusieurs fois par semaine. Si le comportement 'maximum' ne concerne que certains cas extrêmes (cf. les taux maximums vis-à-vis des médianes), le comportement 'minimum' est également restreint à peu d'apprenants : Sundqvist note que seulement 5%, 8% et 6% de l'échantillon ne participent jamais respectivement à la musique, la télévision et aux films en anglais.

La thèse de Sundqvist va au-delà de la sphère linguistique pour étudier deux facteurs supplémentaires : le genre et le profil socio-économique. Dans son échantillon les garçons ont passé considérablement plus de temps sur les activités extra-muros que les filles, ce qui a par conséquent conduit à un impact plus important de ces activités sur la production orale et le vocabulaire pour ces premiers que pour ces deuxièmes. Ensuite en examinant les variables ‘voyages à l’étranger’, ‘niveau de formation des parents’, ‘nombre de livres à la maison’ et ‘résidence urbaine versus rurale’ la chercheuse conclut que malgré des différences dans ces variables, l'*extramural English* peut permettre un accès à la langue et servir de ‘voie du progrès’ pour tout apprenant, peu importe sa situation socio-économique.

Plusieurs éléments de l’étude de Sundqvist peuvent être instructifs au regard des recherches sur l’apprentissage langagier informel. Premièrement, elle montre que les activités de loisir ‘traditionnelles’ (télévision, livres, jeux vidéo, magazines) jouent encore un rôle dans les interactions en langue étrangère (pour ce contexte de recherche donné, bien entendu). Alors que notre étude porte sur l’utilisation de ces médiums dans leur forme numérique, il semble que les adolescents dans cette région particulière en Suède ne sont pas obligés de se connecter en ligne pour entrer en contact avec l’anglais. Deuxièmement, les résultats soulignent à la fois l’impact positif des interactions extra-muros (une haute fréquence de participation aux activités corrélée aux meilleurs scores en production orale et en développement du vocabulaire) et les différentes influences des différents *types* d’activité sur les compétences en question. En effet, en concevant notre méthodologie (cf. le chapitre 8) s’est posée la question de quelles compétences étudier dans notre étude. Étant donné notre discussion sur la spécificité des compétences (chapitre 5.5), nous nous sommes demandée si analyser la production au lieu de la compréhension relevait d’une démarche cohérente. L’étude de Sundqvist montre toutefois qu’une analyse des productions des utilisateurs (ici, orales), même quand leurs interactions informelles en L2 sont surtout de nature réceptive, peut néanmoins apporter des résultats pertinents au champ de recherche. Troisièmement, la thèse de Sundqvist a pour public cible une population beaucoup plus jeune que la nôtre, ce qui nous rappelle que les interactions en langue étrangère commencent non pas quand les apprenants quittent la maison pour entamer leur vie indépendante universitaire, mais dès que les médias sont allumés ou ouverts. Enfin, les résultats de Sundqvist portent sur un échantillon de 80 apprenants et sont présentés de manière quantitative. Le grand nombre de participants permet de réaliser des inférences statistiques, ce qui peut augmenter la généralisation globale de sa thèse. Au regard des taux de fréquence de participation aux activités, Sundqvist (2009, p. 116) rapporte pourtant un écart type de 12,9, témoignant d’une très grande variation individuelle. Ainsi, alors que l’approche quantitative de cette recherche permet une certaine validité externe des résultats, l’occurrence d’une variation si élevée nécessiterait, à notre avis, des analyses pointues sur des cas individuels. Car autant ce genre d’approche quantitative gagne en validité externe, autant il perd en cachant – au sein des moyennes globales – des informations potentiellement très pertinentes sur le développement langagier intra-individuel.

En outre de la thèse de Sundqvist (2009), le terme *extramural* (tel qu’il est défini ici) est également employé dans un numéro spécial de la revue *CALICO Journal* (34.1): *Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Extracurricular/Extramural Contexts* (2017) et dans de nombreux ouvrages rédigés ou co-rédigés par Sundqvist, y compris un livre récent de Sundqvist et Sylvén (2016).

6.3.2. *Out-of-class language learning et la notion d'autonomie*

Même si la notion d'autonomie ne constitue pas une thématique centrale de notre recherche²⁸, il convient de l'évoquer dans cette section pour deux raisons principales. D'une part, de manière générale certains aspects des approches courantes dans la recherche en acquisition des langues secondes (et en didactique des langues étrangères) et de l'autonomie semblent être comparables, tels que la réalisation d'une tâche (langagière ou autre) ou la capacité d'agir soi-même sur cette réalisation. Dans ce sens, Poteaux (2015, p. 6) nous rappelle les liens existant entre l'apprentissage des langues et l'autonomie, soulignant que « par l'interaction avec d'autres systèmes linguistiques et d'autres références culturelles, l'apprentissage des langues participe du développement de l'autonomie de la personne ». Il serait par conséquent cohérent, voire important, d'inclure la notion d'autonomie dans une thèse qui traite de l'apprentissage d'une langue (d'autant plus qu'il s'agit de l'apprentissage informel). D'autre part, il convient de préciser notre décision d'examiner ce terme non pas dans le sous-chapitre précédant ni le suivant, mais dans le présent. Ceci est en raison de la forte association entre la notion d'autonomie et l'*out-of-class language learning*²⁹ (l'apprentissage langagier hors cours) dans la littérature scientifique. Cette association est largement due à Phil Benson, chercheur reconnu dans le champ de l'autonomie, et qui, à travers l'utilisation de ce terme dans de nombreuses publications, a largement contribué à sa dissémination en contexte avec la notion d'autonomie. Ainsi, alors que Sundqvist (2009) évoque en effet l'autonomie et l'apprentissage langagier *out-of-class* (en se référant à Benson), son étude sur l'*extramural English* porte surtout sur le développement langagier, et non pas sur le rôle de l'autonomie dans cet apprentissage. Pour elle, l'*extramural English* et l'apprentissage langagier *out-of-class* sont des termes clairement différenciés :

It is closely related to Benson's (2001) out-of-class learning [...] but there is an important difference. In extramural English, no degree of deliberate intention to acquire English is necessary on the part of the learner, even though deliberate intention is by no means excluded from the concept. (Sundqvist, 2009, p. 25)

Tout comme Sundqvist, le champ de recherche de Sockett (apprentissage informel de l'anglais en ligne, cf. la prochaine section) traite des interactions avec et dans la L2 en dehors des cours. Comme elle, Sockett (2014) évoque les travaux de Benson mais souligne dans sa recherche davantage des facteurs *autre* que l'autonomie, tels que la non intentionnalité, l'acquisition incidente et le développement langagier. C'est ainsi qu'en distinguant ces trois sous champs de recherche que nous nous efforçons de respecter les spécificités conceptuelles de chacun d'entre eux ; nous présentons la notion d'autonomie en rapport avec l'apprentissage *out-of-class* dans la présente section alors que l'accent est mis dans les autres sous-chapitres sur d'autres éléments. Dans ce qui suit nous exposons brièvement la notion d'autonomie et son évolution dans la littérature avant de la situer dans un contexte d'apprentissage informel plus large, celui de l'apprentissage *out-of-class*. Nous terminons cette section avec une discussion sur des recherches importantes réalisées dans ce champ.

²⁸ Plusieurs concepts pertinents en sciences de l'éducation et en sciences du langage sont en lien étroit avec notre recherche sur le développement langagier au travers la participation aux activités informelles en ligne et méritent d'être étudiés de près (l'autonomie, la motivation, l'affect, ...). Nous regrettons de ne pas pouvoir tout traiter dans ce travail et reconnaissons que la présente section ne fait que survoler l'autonomie – notion à laquelle sont consacrés des tomes de littérature.

²⁹ L'apprentissage *out-of-class* est souvent utilisé de manière synonyme avec le terme *language learning beyond the classroom* (l'apprentissage langagier au-delà de la salle de classe). Pour éviter des lourdeurs nous aurons recours uniquement à ce premier.

Autonomie

S'inscrivant dans un contexte d'apprentissage des langues, Holec (1979), chercheur pionnier dans les recherches sur l'autonomie, définit la notion comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (p. 3). Concrètement cette prise en charge comprendrait :

- la détermination des objectifs ;
- la définition des contenus et des progressions ;
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre ;
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dit (rythme, moment, lieu, etc.) ;
- l'évaluation de l'acquisition réalisée (Holec, 1979, p. 4).

Les recherches préliminaires sur l'autonomie menées sous la direction de Holec au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) traitent prioritairement de l'apprentissage autodirigé et expérimentent avec le concept des centres de ressources de langues, au motif que l'accès aux documents authentiques en langue étrangère favoriserait l'apprentissage autodirigé et, par extension, l'autonomie (Benson, 2011)³⁰. Au cours des décennies suivantes les définitions de l'autonomie évoluent : Little (1991) introduit des aspects psychologiques à la notion, à savoir le développement des capacités de prendre de la distance, de faire des réflexions critiques, de prendre des décisions et d'agir indépendamment. Benson (2006) fait remarquer l'accent que met Holec sur *l'exercice* de l'autonomie (ce que les apprenants autonomes sont en mesure de faire), alors que Little décrit les *qualités nécessaires* pour la réaliser. D'autres chercheurs, pour leur part, commencent à conceptualiser l'autonomie comme des *situations* dans lesquelles l'apprenant assume la responsabilité pour son apprentissage (Dickinson, 1987). L'introduction des degrés d'autonomie (semi, complète) entraîne ensuite l'idée que l'autonomie peut consister tout simplement en une situation d'apprentissage se déroulant en l'absence des enseignants ou des établissements scolaires. Or l'occasion de réaliser un apprentissage autodirigé serait nécessaire pour faciliter le développement de l'autonomie, mais elle ne suffit pas en soi. Ce 'malentendu' dans les discours sur l'autonomie remet par conséquent en question sa définition à l'égard des notions de dépendance, indépendance et interdépendance (Benson, 2011). Au cœur de cette discussion surgissent la dimension collective et le contexte social dans lesquels les conflits et les problèmes sont résolus, et c'est ainsi que l'insistance sur la collaboration et l'interdépendance (le travail commun entre enseignant(s) et apprenant(s) envers des buts collectifs) comme parties intégrantes du développement de l'autonomie contribue ensuite à la conceptualisation du cours de langue comme lieu d'interdépendance dans lequel l'autonomie peut se développer (Little, 1996).

Au travers l'évolution du sens du concept de l'autonomie Benson (2006) constate un intérêt croissant pour son application en didactique des langues. Il parle d'une nouvelle

³⁰ Benson (2011) fait observer qu'alors que la conception pédagogique originale des centres de ressources de langues du CRAPEL soit axée sur le principe que la mise à disposition du soutien et des ressources authentiques aux apprenants facilitent l'apprentissage autodirigé des langues, aujourd'hui ces centres se sont multipliés à tel point que « *'self-access language learning' is often treated as a synonym for self-directed or autonomous learning. In many institutions, self-access centres have been established without any strong justification, for the assumption that self-access work will automatically lead to autonomy* » (p. 11).

« restructuration radicale de la pédagogie des langues »³¹ due à la multiplication des centres de ressources de langues (CRL) et à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) en cours de langue. Pour Benson (2006, p. 22) les affordances et les implications des nouvelles technologies – utilisées à la fois en cours et en dehors des cours – obligent une re-conceptualisation de la notion d'autonomie :

The deconstruction of conventional language learning classrooms and courses in many parts of the world is thus a [...] context for growing interest in autonomy in recent years. Indeed, the tendency has been towards a blurring of the distinction between 'classroom' and 'out-of-class' applications, leading to new and often complex understandings of the role of autonomy in language teaching and learning.

Avec l'ouverture des murs du cours de langue vers l'extérieur, de nouvelles questions sur le rôle et le développement de l'autonomie se posent. Comme cette section le souligne, l'autonomie est une notion essentielle au sein de la didactique des langues étrangères, notion qui s'adapte au fur et à mesure que l'infrastructure, et la discipline elle-même, évoluent. Or l'autonomie figure également au centre du contexte *out-of-class*, champ qui, pour Benson, ne relève pourtant pas d'un dispositif didactique officiel : « [*out-of-class language learning*] is not a structured arrangement for teaching and learning. Because it implicitly involves self-initiated, authentic target language use, there is a prima facie case for its effectiveness in fostering autonomy and target language competence » (Benson, 2011, p. 140). Il est ainsi intéressant d'observer qu'une même notion – l'autonomie – est employée de façon similaire dans deux domaines qui diffèrent sur certains aspects mais qui partagent le même objet d'étude et, largement, le même objectif (étudier et promouvoir l'apprentissage de la L2). Nous passons maintenant à un regard de près sur l'*out-of-class language learning* et le rôle que joue l'autonomie dans ce contexte.

Out-of-class language learning

Bien qu'il puisse être employé pour décrire, de manière générale, les activités hors école qui peuvent enrichir le cours de langue, nous privilégions la définition suivante du terme :

[...] out-of-class learning is typically initiated by the learner, makes use of authentic resources, and involves pleasure and interest, as well as language learning. In these respects, much out-of-class learning takes the forms of 'self-directed naturalistic learning', in which the learner engages in language use for pleasure or interest, but also within the broader intention of learning. (Benson, 2011, p. 139)

Dans cette définition un objectif de l'apprenant serait l'apprentissage langagier, réalisé par le biais d'activités authentiques de plaisir ou de divertissement. Une intention d'apprendre est ainsi présente, à la différence d'*extramural English* et de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.

Pour Richards (2015), il s'agit d'un processus se déroulant soit en ligne soit dans le monde 'réel', issu pour la plupart d'une motivation intentionnelle et explicite, même si certains apprentissages incidents pourraient avoir lieu en même temps que, ou suite à, un apprentissage intentionnel. Richards (2015) note plusieurs exemples d'activités *out-of-class* : les salles de chat, les centres de ressources en langue, les échanges linguistiques, les

³¹ « *Radical restructuring of language pedagogy* » - observation qu'avait faite Allwright (1988) par rapport aux implications pédagogiques de l'opérationnalisation de la notion d'autonomie (cité en Benson, 2006, p. 22).

communautés en ligne (par exemple un réseau de joueurs de jeux vidéo), le média social, les ressources en ligne (par exemple les *TED Talks*) ou les séries télévisées en ligne. Ainsi, même si l'*out-of-class language learning* n'exclut pas l'apprentissage incident, un grand nombre d'exemples s'appuient sur des contextes d'apprentissage délibéré : en outre de l'article de Richards (2015), le livre de Benson et Reinders (2011) ne présente qu'un seul cas d'apprentissage langagier comme effet secondaire du but principal, à savoir participer à un jeu de rôle en ligne massivement multijoueur (*massively multiplayer online role-playing game, MMORPG*).

L'ouvrage récent de Nunan et Richards (2015) sur l'apprentissage *out-of-class* présente un ensemble d'activités servant à faciliter l'apprentissage autonome d'une L2. Divisé en cinq parties (*Involving the learner in out-of-class learning, Using technology and the Internet, Learning through television, Out-of-class projects, Interacting with native speakers*) il souligne surtout la manière dont les enseignants de langue peuvent promouvoir l'apprentissage autonome en apportant des occasions d'apprendre au-delà du cours traditionnel. Ici nous constatons clairement un côté 'didactique' de ce champ de recherche. A titre d'exemple, le chapitre de Gilliland (2015, p. 13) examine les journaux d'écoute comme outil pour améliorer la compréhension orale :

Listening logs are an ongoing assignment through which students document their participation in out-of-class activities and reflect how such participation helped them improve their listening abilities. Listening log assignments require learners to attend a variety of authentic (real world) events, take notes on the content, and reflect on their own comprehension of each event.

Gilliland souligne le besoin de faire prendre conscience aux apprenants des stratégies métacognitives susceptibles d'aider la compréhension, de prendre des notes et d'écouter plusieurs fois un même texte audio. C'est ainsi que cette anthologie agit davantage comme un guide de mise en œuvre des activités et une investigation des stratégies employées qu'une étude pointue sur la manière dont on apprend. En effet, certaines activités présentées telles que l'écoute de la musique, les visionnements des séries ou la participation aux réseaux sociaux, trouvent leurs homologues dans notre étude sur l'apprentissage *informel* de l'anglais en ligne, mais les auteurs dans l'anthologie de Nunan et Richards soulignent surtout les manières dont l'enseignant peut exploiter, voire didactiser, ces activités à des fins éducatives.

Une dernière variété de l'apprentissage *out-of-class* que nous examinons ici vient de la recherche de Cole et Vanderplank (2016)³², qui comparent directement les compétences linguistiques des personnes ayant appris l'anglais majoritairement dans un contexte hors école (*fully autonomous self-instructed learners – FASILs*) avec celles des apprenants ayant appris l'anglais dans un contexte formel (*classroom-trainer learners – CTL*) au Brésil. L'idée pour cette recherche émane d'une période d'observation des discours spontanés de ces derniers dans laquelle malgré un taux de motivation élevé, beaucoup d'années de formation et souvent des séjours à l'étranger, la plupart des apprenants formels (CTL) étaient limités à une utilisation de la langue caractérisée par un 'appariement direct L1-L2' (*one-to-one mapping*) et entravée par des erreurs simples. A travers l'étude des apprenants formels les chercheurs ont découvert par hasard le groupe d'apprenants autonomes (FASIL), qu'ils décrivent comme ayant les caractéristiques principales suivantes : leur acquisition de la langue serait due à la

³² Le contenu de la recherche de Cole et Vanderplank est similaire à la nôtre en ce qui concerne la nature informelle des activités, l'absence d'intention d'apprendre (pour les apprenants FASIL du moins) mais comme le terme *out-of-class* figure dans le titre de leur article, nous présentons leur recherche ici.

participation aux activités informelles telles que regarder la télévision en ligne ou écouter de la musique en ligne, ils sont motivés par un désir de se divertir, ils n'ont pas eu plus d'un an d'instruction formelle de l'anglais et ils n'ont pas vécu à l'étranger, ni avec un locuteur avancé ou natif au Brésil.

Les résultats de Cole et Vanderplank montrent de meilleurs (statistiquement significatifs) scores pour les apprenants autonomes par rapport aux apprenants formels sur des tests de compréhension et de production écrite. Les participants étaient testés sur leurs connaissances en grammaire et en lexique (y compris les expressions de formule (*formulaic expressions*)), leur utilisation spontanée (automatique) de ces aspects ainsi que leur jugement grammatical. Selon Cole et Vanderplank 44% et 29% des apprenants autonomes auraient respectivement l'équivalent des niveaux C1 (vers la limite supérieure) et C2 alors que les apprenants formels seraient situés vers l'extrémité inférieure du niveau B2 (2016, p. 37). Des données sur les taux de participation aux activités informelles ont également été récoltées et il est intéressant de noter que même les apprenants formels y participent fréquemment :

Tableau 3 : Taux de participation aux activités informelles par les apprenants FASIL (autonomes) et CTL (formels) (Cole et Vanderplank, 2016, p. 39).

	<1 heure / semaine %	1 à 3,5 heures / semaine %	3,5 à 7 heures / semaine %	1 à 2 heures / jour %	> 2 heures / jour %
Apprenants autonomes	0	0	19,4	25,8	54,8
Apprenants formels	5	17,5	35	17,5	25

La participation relativement élevée des apprenants formels aux activités informelles pourrait laisser penser qu'en profitant des influences à la fois formelles et informelles, ce serait cet échantillon-ci qui produirait de meilleurs résultats en anglais. Or ceci n'est pas le cas : les apprenants autonomes ont obtenu de meilleurs scores pour l'ensemble des tests.

À l'égard des rôles qu'ont joué les différentes variables, le temps passé par semaine (fréquence) avec les activités informelles avait un impact (statistiquement) significatif sur le niveau des apprenants formels mais non pas sur le niveau des apprenants autonomes. Même les apprenants formels qui participent au moins 2 heures par jour aux activités informelles (cf. le tableau 3) n'atteignent pas le niveau du premier tiers des apprenants autonomes. Cole et Vanderplank estiment que ces résultats peuvent s'expliquer par le rapport qu'ont les apprenants autonomes avec la langue, qui serait qualitativement différent de celui des apprenants formels. Cette hypothèse pourrait expliquer pourquoi la variable 'fréquence des participations' n'a pas d'impact significatif sur le niveau des apprenants autonomes³³, alors que les variables 'mode d'apprentissage', 'motivation intrinsèque extrinsèque'³⁴ et 'nombre d'années de participation aux activités hors école en anglais' s'avèrent, selon des analyses de régression multiple, les trois variables les plus importantes pour les apprenants autonomes.

Alors que l'étude de Cole et Vanderplank (2016) présente de résultats très favorables pour l'apprentissage informel comparé à l'apprentissage formel, nous nous méfions de trop en déduire. En effet, au lieu de partir d'un positionnement exploratoire, heuristique et objectif les

³³ Il convient de noter, par contre, que la totalité des apprenants FASIL participent au moins 3,5 heures par semaine aux activités informelles, et plus de la moitié participent au moins 2 heures par jour – il se peut qu'avec un échantillon plus hétérogène que la variable 'fréquence' se révèle plus déterminante.

³⁴ Les auteurs n'ont pas fourni d'explication détaillée de ce terme.

auteurs semblent être convaincus des effets supérieurs de l'apprentissage informel avant même que les résultats soient présentés :

In our view, it is important to provide evidence indicating that 'acquisition', or informal, out-of-class-learning in the present day context, might produce better outcomes for learners than 'learning' in traditional classroom-based environments. (p. 32)

In what aspects of English acquisition do FASILS show an advantage over CTLs? (Deuxième question de recherche, p. 34)

De surcroît ils soutiennent que ce serait en raison des cours formels que la fossilisation L2 se produit chez certains, sans reconnaître la littérature qui montre, au contraire, des cas de fossilisation L2 due aux apprentissages centrés sur le sens (informels / naturels) (N. Ellis, 2006; Lightbown & Spada, 2013; Polat & Kim, 2013; Schmidt, 1984; Shapira, 1978) : « *In this way, we may be able to revise classroom-based language learning models to reflect key aspects of informal learning which lead to improved proficiency at higher levels without fossilization of key forms* » (Cole et Vanderplank, 2016, p. 32). Enfin il est important de noter que leur étude porte majoritairement sur la compréhension et la production écrite (un exercice court à l'oral a testé leur capacité d'employer correctement la construction 'there is', par exemple) ; il reste donc à voir quelles sont les compétences plus globales à l'oral des apprenants formels et autonomes.

Malgré notre approche prudente envers la recherche de Cole et Vanderplank il n'en demeure pas moins que leur article soulève plusieurs questions, voire controverses, qui font couler beaucoup d'encre depuis des décennies dans notre domaine, à savoir (2016, p. 41) :

- Les apprenants adultes peuvent-ils atteindre un niveau élevé en L2 sans avoir recours au cours formels ?
- Les limites de l'apprentissage L2 des adultes pourraient-elles être en partie dues au contexte d'apprentissage formel ?
- Une combinaison de réception (éviter les productions écrites et orales) et d'*input* authentique pourrait-elle favoriser l'acquisition L2 plutôt qu'un accent sur l'*output* ?
- Les processus et les 'finalités' de l'acquisition L1 et L2 sont-ils aussi différents que l'on pensait ?
- Le mode d'apprentissage et le rapport avec la langue peuvent-ils mieux expliquer le niveau très élevé des apprenants autonomes que la simple fréquence des interactions ?
- Les affordances de l'apprentissage informel en ligne (abondance d'*input* authentique, abaissement du filtre affectif) préparent-elles le terrain pour une réévaluation des hypothèses de Krashen ?

La présence des telles 'grandes questions' sous forme d'implications possibles de leurs résultats nous rappelle l'importance du positionnement (et de l'objectivité) du chercheur à l'égard de son objet de recherche, ainsi que les limites d'extrapolation des résultats d'une

étude donnée. Dans cet esprit nous passons au prochain sous-chapitre nous dans lequel nous présenterons notre objet de recherche principal, l'apprentissage informel de l'anglais en ligne.

6.3.3. *Apprentissage informel de l'anglais en ligne*

Avant d'aborder l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) dans le détail il convient de rappeler les distinctions entre les différents champs de recherche sur l'apprentissage informel L2 présentés dans cette thèse. L'AIAL ressemble en effet à l'apprentissage *out-of-class* de Cole et Vanderplank (2016) et à l'*extramural English* de Sundqvist (2009), les trois se distinguant toutefois de l'*out-of-class language learning* de Benson et Reinders (2015) et de Nunan et Richards (2015), en ce que l'intention d'apprendre ne constitue pas la raison principale pour la participation aux activités informelles pour ces premiers. À la différence de l'*extramural English*, l'apprentissage informel de l'anglais en ligne traite uniquement des média en ligne, alors que Sundqvist (2009) inclut les média 'traditionnels' (livres, télévision, etc.) dans son étude. En revanche, l'AIAL s'apparente fortement au phénomène examiné par Cole et Vanderplank (2016) mais pour des raisons terminologiques nous avons décidé de les mettre dans de sous-chapitres différents : Cole et Vanderplank décrivent clairement leur objet d'étude comme l'apprentissage informel *out-of-class* en rapport avec des activités en ligne, d'où sa présence dans le sous-chapitre précédant³⁵. En outre leur objectif était de comparer directement avec le contexte formel, ce qui n'est pas le cas dans notre thèse. Dans ce qui suit nous examinons l'AIAL et les caractéristiques qui font la singularité de ce champ.

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne est le terme privilégié de (et inventé par) Toffoli et Sockett,³⁶ qui depuis 2009 réalisent des recherches sur la manière dont interagissent les utilisateurs L2 d'anglais avec et dans la langue dans un contexte informel en ligne. Ils définissent un tel apprentissage comme la participation par des locuteurs non natifs à une multitude d'activités de loisir qui impliquent l'utilisation de ou l'exposition à l'anglais (2010). Cette participation peut entraîner l'acquisition des aspects de la L2, dont les apprenants pourraient être conscients, mais ce n'est pas leur intention d'apprendre la langue de manière explicite. Ces interactions se déroulent hors structure scolaire et ne sont pas imposées par un établissement quelconque. De telles activités incluent de regarder des séries télévisées, films ou vidéos en ligne, écouter de la musique, lire ou interagir sur Facebook, jouer aux jeux vidéo ou lire des articles de journal ou de magazine. Les questions de recherche principales dans ce champ de recherche, reprises dans cette thèse, comprennent l'étude de la nature et de la fréquence des interactions informelles en ligne afin de savoir quels publics sont concernés ainsi que l'analyse de la manière dont la participation aux activités peut jouer un rôle dans le développement langagier des utilisateurs.

Bien que ce champ de recherche soit assez nouveau, de nombreuses études ont été déjà menées sur différentes thématiques telles que le développement langagier, les taux et les types de participation aux activités informelles, les raisons de participation et les avis des enseignants sur l'AIAL³⁷. En 2010 Toffoli et Sockett publient le tout premier article sur ce

³⁵ Il est intéressant de noter qu'alors qu'ils n'inventent pas de néologisme pour décrire le *contexte* d'apprentissage comme le font les chercheurs en AIAL et en *extramural English*, Cole et Vanderplank (2016) créent en revanche de nouveaux termes pour décrire le *profil d'utilisateur* (FASIL et CTL).

³⁶ Il convient de noter que le terme original paraît en anglais : *The Online Informal Learning of English (OILE)*.

³⁷ Deux thèses sont en cours outre celle-ci ; l'une traite des aspects phonétiques (Kossi Seto Yibouki, Université de Strasbourg) et l'autre des opportunités d'apprentissages autonomes (Laurent Perrot, Université Paris Descartes) en rapport avec les interactions informelles en ligne.

phénomène et présentent des taux de participation d'un échantillon de plus de 200 étudiants français. Cette première étude avait pour objectif d'explorer les habitudes informelles et en ligne afin de savoir s'il s'agissait de pratiques répandues ou si elles ne concernaient que certains étudiants particulièrement engagés. Les données d'un questionnaire à grande échelle ont montré que 54% de l'échantillon écoutaient de l'anglais plus d'une fois par semaine (à travers les séries, les films ou la musique) alors que 18% lisaient en anglais plus d'une fois par semaine (majoritairement sur Facebook).

Savoir que plus de la moitié des étudiants sondés écoutent de l'anglais plus d'une fois par semaine sert de motivation pour la poursuite des recherches sur l'AIAL, à savoir deux études ultérieures qui ont pour objectif d'étudier plus précisément le contenu auquel sont exposés les étudiants ainsi que l'impact que cette exposition aurait sur leur connaissances L2. Dans un premier temps Sockett (2011) compose un corpus des dialogues issus des séries télévisées américaines afin de pouvoir analyser leur *input* linguistique. Le corpus s'intitule HHOLD et comprend un an d'épisodes des séries télévisées américaines populaires (*House, How I Met Your Mother, One Tree Hill, Lost, Desperate Housewives*), soit environ 70 heures de télévision ou 500.000 mots de dialogue. Des calculs de fréquence rendent un classement des 50 blocs de quatre mots (*chunks* ou constructions) les plus fréquents, tels que *what are you doing ; I want you to ; I need you to ; do you want to ; I was trying to*. Kusyik et Sockett (2012) étudient ensuite le niveau de connaissance de ces *chunks* par des étudiants français et observent que la fréquence des visionnements (spectateurs fréquents des séries télévisées versus spectateurs non fréquents) joue un rôle (statistiquement) significatif. À la fois avec un échantillon hétérogène (tous étudiants et niveaux de langue confondus) et homogène (échantillon d'étudiants de niveau B2) les spectateurs fréquents obtiennent de meilleurs résultats dans un test de compréhension des *chunks* du corpus HHOLD. Ensuite Toffoli et Sockett (2015b) sondent 30 enseignants d'anglais dans des établissements d'enseignement supérieur français afin d'en savoir plus sur leurs représentations de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Les résultats du questionnaire montrent que de manière générale :

- le niveau de participation aux activités informelles des apprenants est sous-estimé ;
- les avis sur l'impact de l'AIAL sur le développement langagier des apprenants sont pour la plupart positifs, avec une concentration sur les compétences de compréhension orale ;
- certains enseignants adaptent leurs cours afin d'intégrer des activités informelles dans le contenu didactique alors que d'autres soulignent les difficultés (questions de légalité, intrusion dans la vie privée, non autorisation d'adapter le curriculum) rencontrées à cet égard.

Sockett (2014) fournit un grand panorama du champ de recherche en résumant dans son livre la totalité des études menées sur l'AIAL entre 2009 et 2013. Il soulève de nombreuses questions pertinentes telles que les implications pour la sphère formelle (enseignants, cours de langue, centres de ressources de langue), les défis méthodologiques liés aux recherches réalisées sur des activités de la vie privée et les implications pour l'apprentissage informel en ligne des autres langues.

Situé dans ce champ de recherche, notre étude se fonde sur les mêmes bases théoriques que celles de Sockett (2014), à savoir les systèmes complexes et dynamiques et la linguistique fondée sur l'usage. Ce cadre ne propose toutefois pas de démarche méthodologique automatique, les deux approches étant plus ou moins associées à des méthodes différentes :

alors que celles fondées sur l'usage et les effets de fréquence ont souvent recours à des analyses statistiques quantitatives, il est en revanche souvent préférable d'examiner le développement d'un système complexe et dynamique (les sous-systèmes, les rapports en perpétuelle évolution entre variables) du point de vue qualitatif et intra-individuel (Sockett, 2014, p. 147)³⁸. C'est dans cette optique que nous concevons notre approche méthodologique 'mixte', afin de permettre une analyse la plus complète possible (cf. le chapitre 8). En outre, notre recherche constitue une première tentative dans le domaine de l'AIAL de combler la lacune sur les données de production orale (soulignée par Sockett, 2014).

En guise de conclusion de notre section sur l'apprentissage informel médiatisé des langues, nous tenons à rappeler la confusion terminologique qui peut survenir à cause des différentes utilisations des mêmes termes et l'importance de clarifier le sens voulu. A titre d'exemple nous avons vu dans la section précédente qu'*out-of-class* peut se rapporter à la fois à des efforts explicites d'apprendre la L2 en dehors de la classe (Benson, 2011 ; Richards, 2015) ou bien aux interactions de loisir qui ne sont pas motivées par une intention d'apprendre la langue (Cole et Vanderplank, 2016). Tel est également le cas avec les termes 'autonome / autonomie' et 'informel', comme nous avons vu plus haut. Pour le cas d'informel nous pouvons y avoir recours dans un contexte d'éducation plus générale ('apprentissage informel', cf. Schugurensky, 2007) ainsi que dans notre domaine d'apprentissage des langues secondes. Dans tous les cas le sens d'informel n'est pas toujours clair : pour certains chercheurs il peut décrire une activité qui se déroule en dehors d'une salle de classe mais qui fait néanmoins partie des efforts explicites d'apprendre la langue. Par exemple, le numéro spécial 62 de la revue *System* (2016), *Language pedagogy and the changing landscapes of digital technology*, a pour objectif :

[...] *to capture what it means to enhance language pedagogy via technology tools in the early 21st century [with a focus on] technologies that are mainly supportive of informal learning through interaction and language use, such as, for example, text chat or videoconferencing. [This special issue investigates] the contribution of these technologies to learning as pedagogical resources.* (Kozar & Benson, 2016, p. 1)

Avec l'accent mis sur la technologie comme outil pédagogique (et l'apprentissage *informel* comme bénéficiaire de l'utilisation de ces outils), il semble qu'informel soit employé ici pour décrire une situation d'apprentissage de la L2 *out-of-class* (dans le sens de Benson (2011) et Richards (2015)) plutôt qu'une situation d'apprentissage informel tels que nous l'entendons dans notre travail. Il convient ainsi d'attirer l'attention sur le risque terminologique inhérent associé aux études consacrées à 'l'autonomie et L2' et à 'l'apprentissage informel / *out-of-class* et L2', et de souligner besoin de la part du chercheur de clairement définir ses termes.

Nous avons présenté dans ce chapitre l'apprentissage informel, notion étudiée à la fois en sciences de l'éducation et en sciences du langage. Comme nous avons vu au début du chapitre, l'apprentissage informel est confronté à des défis de reconnaissance, de valorisation et de manque de méthodes fiables pour mesurer et tester les compétences acquises hors sphères formelles. Bien qu'au niveau national il peut exister, selon le pays, des mesures pour

³⁸ Il convient de noter que l'approche quantitative est en effet employée au regard des systèmes complexes et dynamiques sous forme de modélisation de système (cf. Verspoor, de Bot, & Lowie, 2011), ce qui peut permettre de prédire le comportement futur d'un système donné. En s'appuyant sur les analyses qualitatives des systèmes complexes et dynamiques Sockett renvoie au *retrodictive qualitative modeling* de Dörnyei (Dörnyei, 2014) dans lequel la description riche des rapports entre variables et des phases de changement est privilégiée.

reconnaître et valider certaines formes d'apprentissage informel, il n'existe à l'heure actuelle pas de politique de reconnaissance et de validation commune au niveau européen. Les définitions de l'apprentissage informel varient selon la présence ou non d'une intention d'apprendre mais s'accordent sur le contexte 'hors école' du déroulement de l'activité. Schugurensky (2007) par exemple propose trois types d'apprentissage informel, *autodirigé* (intentionnel et conscient), *fortuit* (non intentionnel mais conscient) et *socialisation* (non intentionnel et inconscient). En raison des différentes nuances et manières d'employer un même terme (informel, autonomie) nous avons souligné l'importance de la part des chercheurs de clarifier leur terminologie afin d'éviter des confusions éventuelles.

Dans la deuxième moitié du chapitre nous nous sommes penchés sur l'apprentissage informel médiatisé des langues et nous avons examiné trois variétés différentes : *extramural English*, *out-of-class language learning* et l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Ce dernier fait l'objet de notre étude actuelle et consiste en la participation par des locuteurs non natifs à une multitude d'activités de loisir qui impliquent l'utilisation de ou l'exposition à l'anglais.

Le parcours emprunté dans le présent travail est passé des discussions théoriques (linguistique fondée sur l'usage, systèmes dynamiques et complexes) aux terminologiques (apprentissages et connaissances explicites et implicites, apprentissage informel). Notre objet de recherche et son cadre théorique maintenant clairement définis, nous passons à présent au prochain grand volet de cette recherche, à savoir la présentation de notre orientation paradigmatique de recherche (chapitre 7). Cette discussion préparera ensuite le terrain pour une discussion de nos choix méthodologiques, exposés dans le chapitre 8.

7. Orientation paradigmatique

La recherche en sciences sociales a pour but de comprendre la complexité des actions, des comportements et des expériences des individus. La manière dont un chercheur appréhende ou interprète ces faits peut cependant varier selon le paradigme de recherche auquel il adhère. Un paradigme est un « *basic set of belief systems* » ou « *worldview* » qui définit pour un chercheur la réalité (ontologie), le rapport entre le chercheur et la réalité ainsi que la nature du savoir (épistémologie), et la façon dont il peut essayer de mesurer des phénomènes au sein de ce monde (méthodologie) (Guba & Lincoln, 1994, p. 3). Ces différentes orientations philosophiques influent les unes sur les autres et guident le chercheur dans ses choix de méthode, qui eux définissent à leur tour les paramètres concrets d'une recherche donnée. Chaque élément joue son rôle dans le système global.

Dans la littérature scientifique actuelle en linguistique appliquée, les discussions sur les paradigmes ont tendance à se limiter aux *paradigmes de recherche*, notamment la distinction entre les approches qualitatives et quantitatives, plutôt que de considérer des *paradigmes philosophiques*, comprenant des notions plus abstraites comme l'ontologie et l'épistémologie. Mais même si les chercheurs en linguistique appliquée ne détaillent pas de manière systématique leurs orientations philosophiques, le recours à une approche qualitative ou quantitative donnée implique en effet un certain positionnement philosophique de fond 'plus abstrait', tel que le positivisme, le post-positivisme ou le constructivisme³⁹.

Dans ce qui suit nous présenterons le paradigme de recherche auquel nous avons recours pour mener les recherches exposées dans cette thèse, les méthodes mixtes, ainsi que le paradigme philosophique sur lequel il repose, le pragmatisme. En contournant la dichotomie traditionnelle 'qualitative versus quantitative', les méthodes mixtes consistent en une approche impliquant l'intégration des aspects des deux approches dans une même étude. Elle est plus récente et plus controversée que l'utilisation séparée du quantitatif ou qualitatif, pour des raisons qui remontent aux questions fondamentales (ontologiques, épistémologiques et méthodologiques) sur la philosophie de la recherche.

Nous commencerons notre discussion par exposer les grandes lignes de notre paradigme de recherche, les méthodes mixtes. Nous situerons cette approche d'abord dans son contexte historique et par la suite nous discuterons de son utilisation contemporaine au sein de la linguistique appliquée. Pour terminer nous présenterons les paramètres paradigmatiques supplémentaires sous-tendant notre travail de recherche.

7.1. Les méthodes mixtes : historique et définition

Il existe une longue tradition de domination et de valorisation de la quantification dans la recherche scientifique. Les sciences dites 'dures' se prêtent facilement à des analyses quantitatives dans lesquelles l'objectif est de vérifier ou de falsifier des hypothèses, souvent

³⁹ A titre de rappel : le positivisme présuppose une réalité externe et 'réelle', indépendante du contexte, qui peut être mesurée de manière objective pour ensuite découvrir la 'vraie' réalité du monde. Dans le post-positivisme une réalité 'réelle' existerait mais les failles de l'être humain empêchent sa capacité de l'appréhender parfaitement. Ici l'on a plus souvent recours à des méthodes qualitatives et l'on tient compte du contexte environnemental. Le constructivisme conçoit la réalité comme entité changeante, multiple et subjective, qui n'est jamais 'vraie' ou 'fausse', mais plutôt plus ou moins informée ou sophistiquée. Les interactions entre chercheur et sujet de recherche sont par conséquent importantes. (Guba & Lincoln, 1994, p. 109-111)

énoncées comme des propositions mathématiques ou des formules exprimant un rapport fonctionnel (Guba & Lincoln, 1994, p. 106). L'orientation méthodologique quantitative et le paradigme positiviste furent répandus et incontestés pendant la première moitié du 20^e siècle. Le positivisme tombe toutefois en désuétude à partir des années 1950, suivi d'une période dans laquelle son héritier, le post-positivisme, voit le jour. Il est important de noter que malgré la domination évidente de la recherche quantitative à l'époque, les chercheurs en sciences sociales incorporent des méthodes *qualitatives* dans leurs études depuis le début du 20^e siècle, notamment en sociologie et psychologie (Teddlie & Tashakkori, 2003). Ceci implique par conséquent la réalisation des recherches à méthodes mixtes même avant que la communauté scientifique ne reconnaisse cette approche comme paradigme de recherche à part entière.

Dès les années 1970 des événements se produisent qui ont un impact sur l'émergence et la légitimité officielle à terme des méthodes mixtes. Dans un premier temps, les réactions contre le positivisme donnent lieu à un gain en popularité de plusieurs paradigmes encore plus 'révolutionnaires' que le post-positivisme, tels que le constructivisme. Le besoin de s'éloigner du positivisme entraîne une mobilisation des chercheurs autour des nouveaux courants (le constructivisme étant le plus populaire) ainsi que l'analyse et la comparaison des nouveaux courants vis-à-vis du positivisme. Ces analyses conduisent à la reconnaissance des contrastes et des incompatibilités fondamentaux entre les différents paradigmes, surtout sur les fronts ontologiques et épistémologiques. Par conséquent, une guerre des paradigmes éclate.

Certains chercheurs opposés au mélange des aspects qualitatifs et quantitatifs font de la 'thèse d'incompatibilité' leur cheval de bataille, arguant que « *Compatibility between quantitative and qualitative method is impossible due to the incompatibility of the paradigms underlying methods [...] researchers who combine the two methods are doomed to failure due to the differences in underlying systems* » [sic] (Teddlie & Tashakkori, 2003, p. 7). La thèse d'incompatibilité est toutefois critiquée, notamment en faisant allusion aux chercheurs précédents (mentionnés ci-dessus) qui avaient mené à bien leurs recherches en ayant recours aux deux méthodes, qualitatives et quantitatives. Également pendant cette période Denzin (1978) emploie le concept de 'triangulation' pour renvoyer au processus par lequel les résultats, les sources des données ou les méthodes d'une étude sont combinés avec les résultats, les sources des données ou les méthodes d'une (des) autre(s) étude(s) dans le but de pouvoir mieux étudier un même phénomène. Ceci peut permettre de valider les hypothèses ou bien de compenser la faiblesse d'une méthode avec la fiabilité d'une autre. Même si présenter un nouveau paradigme de recherche n'était pas son objectif, la triangulation de Denzin (1978) donne aux chercheurs une appellation officielle scientifique pour la combinaison de plusieurs éléments de recherche, dont les méthodes quantitatives et qualitatives.

Howe (1988) aide à mettre fin à la guerre des paradigmes et à éliminer les derniers grands obstacles aux méthodes mixtes en proposant la 'thèse de compatibilité' dans laquelle il affirme que la combinaison des méthodes qualitatives et quantitatives est effectivement une bonne chose et refuse que leur mélange soit épistémologiquement incohérent. Il préconise un recours au pragmatisme comme fondement philosophique ; il s'agit d'un paradigme inclusif, pluraliste et complémentaire qui favorise une approche éclectique à la recherche scientifique.

Le recours à l'approche des méthodes mixtes a ensuite pris de l'ampleur au fur et à mesure que des manuels sur la méthodologie de recherche incluent des chapitres sur les approches mixtes. De nos jours il existe non seulement des chapitres mais des manuels et des livres

entiers⁴⁰ sur cette approche, ainsi que la revue internationale *Journal of Mixed Methods Research*, témoignant de son utilisation comme paradigme de recherche courant en sciences sociales.

Selon Johnson et Onwuegbuzie (2004), une approche de méthodes mixtes permet au chercheur de mélanger et de combiner des éléments de manière à ce que l'étude puisse répondre au mieux aux questions de recherche. Parmi les multiples définitions qui existent, Johnson et al. (2007, p. 123) propose la suivante :

Mixed methods research is the type of research in which a researcher or a team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration.

Il ne s'agit cependant pas d'un mélange de stratégies sélectionnées au hasard de la part du chercheur, mais plutôt du recours à des méthodes supplémentaires de recueil des données qui permettent l'accès à des informations qui ne pourraient pas être obtenues autrement (Morse, 2003). En effet, l'utilisation de plusieurs méthodes dans une même étude peut compenser les limitations des méthodes individuelles. Le chercheur doit alors être conscient des aspects faibles et forts d'une méthode particulière pour qu'il puisse mettre en œuvre le 'principe fondamental' de la recherche à méthodes mixtes : que les méthodes soient combinées de manière à ce que les points forts se complètent mais que les points faibles ne se chevauchent pas (Brewer & Hunter, 1989; Tashakkori & Teddlie, 1998; Johnson & Turner, 2003).

7.2. Paradigmes de recherche et méthodes mixtes en linguistique appliquée

Malgré l'influence des orientations ontologiques et épistémologiques sur la recherche en sciences sociales (tenant surtout compte de la guerre des paradigmes qui a éclaté autour du mélange des orientations 'non-compatibles'), il semble que ces éléments clés de la philosophie de la recherche n'occupent pas une place centrale dans les recherches en linguistique appliquée. Selon Duff (2010, p. 47), « *Comparison and categorization in [applied linguistics] has traditionally been based primarily on methods or techniques, with less reflection on epistemological and ontological issues* ». Il n'est par conséquent pas étonnant qu'un manque de réflexion et de débat sur les origines philosophiques du champ produit le constat que « *applied linguistics seems to have developed and presently operates without any coherent or consistent guiding philosophy* » (Corson, 1997, p. 166). Il est cependant possible que ceci soit attribué à la diversité inhérente au domaine. Phillipson (1992) explique que l'ambiguïté épistémologique en linguistique appliquée remonte au début du champ quand, d'un côté, les chercheurs avaient recours aux théories et méthodes de divers domaines scientifiques (surtout la psychologie), et de l'autre côté, ils reconnaissaient l'autonomie et l'originalité de la linguistique appliquée ainsi que le besoin d'un fondement théorique unique et propre à ses applications prévues (p. 176, cité en Corson, 1997 p. 167). En effet, la linguistique *appliquée*, contrairement à la linguistique *pure et dure*, traite du monde réel de l'interaction humaine, ce que Corson (1997) qualifie de « champ de mine ontologique » (p.

⁴⁰ Par exemple : *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (Corbière & Larivière, 2014) ; *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, (Tashakkori & Teddlie, 2003 ; 2^e édition 2010) ; *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, (Creswell & Plano Clark, 2007 ; 2^e édition 2011).

168). La linguistique appliquée, et plus particulièrement le sous-champs de la recherche en acquisition des langues secondes, peut effectivement porter sur des aspects cognitifs (acquisition, traitement et représentation de la langue), non-cognitifs (identité, émotion, motivation, environnement, interaction sociale) ou politiques (politiques linguistiques des pays, rapports entre dialectes, langues minoritaires et langues dominantes) (Dörnyei, 2009, p. 8). La diversité et l'évolution du domaine pourraient ainsi expliquer l'absence d'une définition concrète de ses orientations philosophiques.

Si nous constatons un manque de positionnement ontologique et épistémologique en linguistique appliquée, il n'est par conséquent pas surprenant d'observer que les chercheurs dans le domaine qui ont recours aux méthodes mixtes ne traitent d'habitude pas de ses racines idéologiques, se limitant plutôt à une utilisation rudimentaire de l'approche. Dörnyei (2007, p. 44) remarque que « *most studies in which some sort of methods mixing has taken place have not actually foregrounded the mixed methods approach and hardly any published papers have treated mixed methodology in a principled way* ». Duff (2010) souligne la manière encore déséquilibrée dont les approches quantitatives et qualitatives sont combinées alors que Hashemi (2012) regrette le nombre insuffisant de recherches sur les méthodes mixtes en linguistique appliquée et prône, de même que Ortega (2005) et Dewaele (2005), une meilleure compréhension et utilisation de cette approche.

Dans une étude sur les conceptions de recherche de méthodes mixtes en linguistique appliquée, Hashemi et Babaii (2013) font un état de l'art sur les différents modèles utilisés entre 1995 et 2008. Les chercheurs ont travaillé avec un corpus de 205 articles provenant de sept revues internationales à comité de lecture, dont *Applied Linguistics*, *Language Learning* et *The Modern Language Journal*. Les résultats révèlent que les conceptions *simultanées* (l'usage simultané des méthodes quantitatives et qualitatives) sont plus courantes que les conceptions *séquentielles* (des phases séparées), 71,71% versus 24,88%. De toutes les conceptions présentées, la *concurrent triangulation design*⁴¹ (la triangulation simultanée) était la plus courante (66,34%). Dans cette configuration le chercheur effectue le recueil et l'analyse des données quantitatives et qualitatives en même temps et il a recours aux deux pour interpréter les résultats ou pour mieux comprendre le phénomène en question.

Dans leur état de l'art Hashemi et Babaii (2013, p. 835) constatent une faible utilisation du terme *méthodes mixtes*, mais un recours plutôt aux termes comme *triangulation*, *multiple data sources*, *multiple measures*, *qualitative and quantitative data*. Des 136 études qui ont utilisé la conception de triangulation, environ 46% n'ont mélangé qu'au niveau des analyses des données (et non pas au niveau méthodique en amont). Selon les auteurs ceci ne reflète pas un haut degré d'intégration des approches, mais plutôt un usage quelque peu sophistiqué des méthodes mixtes.

Les conclusions de Hashemi et Babaii renvoient aux propos de Dörnyei (2007) en ce que les méthodes mixtes en soi ne semblent pas figurer au premier plan des études récentes en linguistique appliquée. Bien que nous constatons un mélange des aspects quantitatifs et qualitatifs dans certaines recherches, les méthodes mixtes semblent être pour l'instant peu traitées dans le domaine comme méthodologie ou paradigme de recherche à part entière.

⁴¹ Cette conception de recherche fait partie d'une typologie de cinq conceptions majeures, développées par Creswell, Plano Clark et Garrett (2008). Nous explicitons notre modèle de méthodes mixte dans le chapitre 8.

7.3. Paramètres paradigmatiques de notre recherche

Le champ de recherche de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne étant relativement nouveau, il n'existe pas encore de paradigme ou de méthodologie 'typique' dans ce domaine. En effet, les études précédentes ont traité d'une variété de thématiques telles que la manière de participer aux activités informelles en anglais en ligne (Toffoli & Sockett, 2010), les perceptions des enseignants sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (Toffoli & Sockett, 2015b), le contenu des documents authentiques retrouvés en ligne (Sockett, 2011) *et l'acquisition* de l'anglais à travers la participation aux activités informelles en ligne (Kusyk & Sockett, 2012). Cependant, reflétant les propos de Duff (2010) sur le manque de positionnement paradigmatique en linguistique appliquée, les études ci-dessus n'ont pas exposé leurs orientations ontologiques et épistémologiques, tandis que les choix méthodiques étaient effectivement délimités. Vu notre utilisation de l'approche des méthodes mixtes pour cette thèse, et tenant compte de son histoire controversée à l'égard de ses origines idéologiques (la guerre des paradigmes), nous estimons qu'il est important d'expliquer ici de notre positionnement philosophique à l'égard de cette approche.

La fameuse question qui a déclenché la guerre des paradigmes, (peut-on mélanger les paradigmes ontologies et épistémologies ?), se pose encore, surtout dans les cercles à visée philosophique. Mais depuis plusieurs années l'on découple le lien étroit entre paradigme et méthode, lien qui interdisait le mélange des méthodes qualitatives et quantitatives car ceci impliquerait un mélange des visions du monde fondamentalement incompatibles. De nos jours il est pratique courante d'incorporer plusieurs paradigmes dans une même étude : Creswell et Plano Clark (2007, 2011) suggèrent que des paradigmes différents peuvent accompagner les étapes successives d'une étude (gardant ainsi le lien entre paradigme et méthode) ; Johnson et Onwuegbuzie (2004) soutiennent que les croyances épistémologiques ne devraient pas empêcher qu'un chercheur qualitatif ait recours aux méthodes quantitatives et vice-versa ; Guba et Lincoln (1994, 2005) affirment que les divers éléments des paradigmes peuvent être intégrés dans une même étude ; Duff (2010) souligne que la recherche qualitative peut en effet impliquer des analyses quantitatives, par exemple les études de cas qui utilisent des techniques statistiques.

Les auteurs ci-dessus répondent au débat paradigmatique sur les méthodes mixtes en s'appuyant sur l'acceptation générale des différents paradigmes dans une même étude et sur le découplage du lien inextricable entre paradigme et méthode. Cependant, il existe également un paradigme qui sert d'orientation philosophique sous-jacente des méthodes mixtes : le pragmatisme. Johnson et Onwuegbuzie (2004) considèrent le pragmatisme comme le 'partenaire philosophique' des méthodes mixtes et en soulignent les caractéristiques les plus pertinentes pour la réalisation des recherches en sciences sociales (p. 17-18) :

- l'objectif est de rejeter les positions ontologiques et épistémologiques 'puristes' qui ne permettent pas de mélange de paradigmes (et, par conséquent, pas de mélange des approches qualitatives et quantitatives) ;
- on accepte que les connaissances soient à la fois construites *et* fondées sur la réalité du monde dans lequel on vit ;
- on prône l'éclectisme et le pluralisme ; autrement dit, des théories et des perspectives différentes peuvent être utiles dans la mesure où elles aident à mieux comprendre le monde et les gens ;

- les vérités, les sens et les connaissances actuels changent au fil du temps ;
- on part des questions de recherche pour ensuite décider quelles sont les meilleures méthodes pour y répondre⁴².

Nous n'avons pas l'intention ici de déclarer un positionnement philosophique pour le champ entier de l'AIAL, mais plutôt de pouvoir justifier notre approche méthodologique (les méthodes mixtes) au niveau philosophique, ce qui est, selon la littérature, rarement fait en linguistique appliquée. Une discussion sur les orientations ontologiques et épistémologiques dans le domaine mérite plus de réflexion et de recherche que nous pouvons y consacrer ici, néanmoins pour cette thèse nous choisissons de nous appuyer sur le pragmatisme comme paradigme philosophique sous-jacent. Il s'agit d'un paradigme fluide, adaptatif, ouvert et pratique, qui permet aux chercheurs de trouver la meilleure combinaison méthodologique afin qu'ils puissent répondre au mieux à leurs questions de recherche. Certains éléments correspondent en particulier aux théories des systèmes complexes et dynamiques, fondement de notre cadre théorique, notamment l'accent mis sur les processus changeants et évolutifs, le refus des états finaux et absolus et le présent comme 'point de départ' constant. En effet, Yin (2006) souligne l'utilité des méthodes mixtes pour explorer les systèmes complexes et dynamiques car cette approche permet l'étude à la fois des processus et des résultats (temporaires).

Ce chapitre non exhaustif sur les orientations paradigmatiques avait pour objectif de définir à la fois le paradigme philosophique et le paradigme de recherche de notre thèse, ainsi de fournir un raisonnement pour ces choix. Nous avons vu que les discussions sur les paradigmes philosophiques ne sont pas très présentes en linguistique appliquée et que l'émergence *officielle* des méthodes mixtes (bien que pratiquées en sciences sociales dès le début du 20^e siècle) était marquée par la controverse, sous forme de la guerre des paradigmes. De nos jours, les méthodes mixtes sont courantes et largement pratiquées, y compris en linguistique appliquée, même si leur mise en œuvre dans ce domaine peut être qualifiée de 'peu sophistiquée'. Le 'partenaire philosophique' des méthodes mixtes que nous retenons pour notre travail de recherche est le pragmatisme, paradigme fluide, ouvert et pratique qui nous permet d'adapter notre démarche méthodologique afin de trouver la meilleure combinaison d'approches pour répondre à nos questions de recherche. Il est intéressant de noter les similarités entre le pragmatisme et les systèmes dynamiques et complexes, à savoir l'accent mis sur les processus changeants et évolutifs, le refus des états finaux et absolus et le présent comme 'point de départ' continu. Dans ce qui suit nous procédons à une explication détaillée de nos démarches méthodologiques.

⁴² Nous remarquons ici une perspective 'du bas vers le haut' dans laquelle les questions de recherche informent les méthodes qui entourent l'étude, alors que dans l'introduction de ce chapitre il était question de s'aligner d'abord sur une orientation philosophique donnée qui, elle, guiderait ensuite les choix de méthode ('du haut vers le bas').

8. Cadre méthodologique de la recherche

Dans le présent chapitre nous expliciterons nos questions de recherche ainsi que les démarches méthodologiques entreprises pour y répondre. Notre étude empirique consiste dans un premier temps en la dissémination d'un questionnaire à grande échelle et ensuite en la réalisation des études de cas longitudinales. Ces deux méthodes ont été choisies comme aptes et adaptées à étudier notre objet d'étude ; nous fournirons une explication et une justification de nos choix dans les sous-sections suivantes correspondantes. Ensuite nous présenterons les mesures de développement linguistique que nous utilisons pour analyser les données recueillies, à savoir les mesures de complexité, de précision, de *chunks* et d'aisance à communiquer. Enfin nous exposerons la manière concrète dont nous analysons ces mesures de développement, à savoir l'identification des états attracteurs, l'analyse des rapports entre variables et des tests de corrélation entre variables.

8.1. Questions de recherche

Pour examiner le rôle que joue l'apprentissage informel de l'anglais en ligne dans le développement L2, nous adoptons un questionnement à double volet. Dans un premier temps le phénomène AIAL en soi doit davantage être étudié puisque les questionnaires sur les habitudes réalisés jusqu'à présent n'ont pas encore parcouru l'étendue des pratiques. Il faut par conséquent poursuivre dans l'exploration du phénomène afin de mieux comprendre comment et pourquoi les utilisateurs L2 participent à des activités informelles en anglais en ligne. Pour cela, nous posons la question de recherche générale suivant :

Q1 : Comment les étudiants français et allemands participent-ils aux activités informelles en anglais en ligne et quelle est la nature de cette participation ?

Afin de répondre le plus précisément possible à cette question nous la déclinons avec les quatre sous-questions suivantes :

Q1_a : Quelles sont les activités informelles en anglais en ligne les plus courantes ?

Q1_b : Avec quelle fréquence les apprenants L2 participent-ils ?

Q1_c : Avec quelles modalités ?

Q1_d : Pour quelles raisons ?

Dans un deuxième temps nous étudions dans quelle mesure une telle participation aux activités informelles pourrait jouer un rôle dans le développement langagier des apprenants. Jusqu'à présent seulement un nombre restreint d'études ont examiné ce rôle. Les premières recherches indiquent une influence plutôt positive mais nous sommes encore très loin de savoir avec un degré de précision quelconque comment cet apprentissage a lieu, quelles sont les variables les plus déterminantes, quelles sont les influences sur les différentes compétences ou comment les différents aspects (grammaticaux, lexicaux, etc.) se développent ensemble et dans le temps à travers la participation aux activités. En tentant de combler certaines de ces lacunes notre étude comprend ainsi quelques nouveautés : elle est longitudinale, elle analyse des données écrites *et orales* et elle examine le phénomène AIAL dans un nouveau contexte géographique (allemand).

Les systèmes dynamiques et complexes orientant à la fois notre cadre théorique et méthodologique, nous conceptualisons le développement langagier en termes de systèmes et de sous-systèmes. Pour étudier le développement L2 nous concevons celui-ci alors comme 'système global' comprenant de nombreux 'sous-systèmes' (la complexité linguistique orale et écrite, la précision linguistique orale et écrite, etc.). Pour le deuxième volet de notre étude, axé sur le développement L2 informel, nous posons ainsi la question de recherche globale suivante :

Q2 : Comment les systèmes et sous-systèmes oraux et écrits des étudiants se développent-ils à travers la participation aux activités informelles en anglais en ligne ?

Dans une tentative de décortiquer ce développement (progressions et régressions) afin d'en savoir plus sur les interactions entre les différentes composantes et comment celles-ci entraînent des changements plus globaux, nous déclinons notre deuxième question de recherche en deux sous-questions :

Q2_a : Quelle est la nature des rapports entre variables ?

Q2_b : Comment les différentes composantes des sous-systèmes se développent-elles dans le temps ?

En étudiant les rapports entre variables nous chercherons à découvrir quelles variables se trouvent dans des rapports de co-croissance ou de concurrence et à savoir comment ces rapports s'adaptent (ou pas) au cours de l'étude. Ensuite en renvoyant aux notions de stabilité et d'instabilité nous entendons également la notion d'attracteur⁴³ ou d'état attracteur. Ceux-ci peuvent se manifester par la maîtrise d'une règle grammaticale 'traditionnelle' ou même dans la production récurrente d'une erreur quelconque. Nous examinerons en outre les attracteurs du point de vue d'un autre système, celui du comportement de l'apprenant en termes de ses habitudes informelles en ligne. La participation fréquente à une activité donnée pourrait aussi symboliser un attracteur pour le système comportemental.

Nos objectifs empiriques consistent ainsi en l'exploration du monde et des pratiques informelles des apprenants ainsi qu'en l'analyse des rapports entre variables et d'autres facteurs identifiés afin de pouvoir rendre compte le plus précisément possible du développement des systèmes et des sous-systèmes langagiers. Ces objectifs induisent, bien entendu, des approches méthodologiques différentes.

Afin de répondre au mieux à nos questions de recherche nous faisons appel au modèle mixte « quan → QUAL + QUAN »⁴⁴ dans lequel nous avons recours aux méthodes suivantes : un questionnaire (quan), suivi des études de cas, dont les données sont soumises aux analyses à la fois qualitatives et quantitatives (QUAL / QUAN). Le questionnaire tente de répondre aux questions Q1 / Q1_a, Q1_b, Q1_c, Q1_d, alors que les études de cas longitudinales cherchent à fournir des explications aux questions Q2 / Q2_a, Q2_b.

⁴³ Pour rappel : Un attracteur est un comportement ou un état que le système 'préfère', sur lequel le système converge, et qui rend le système stable. Plus l'attracteur est fort, plus le système reproduit le même comportement 'stable', plus il devient prévisible.

⁴⁴ « quan » signifie quantitatif ; « qual » signifie qualitatif ; majuscule signifie une priorité importante ; minuscule signifie une priorité moins importante ; « + » signifie simultané ; « → » signifie séquentiel (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 22).

Les questions Q2 / Q2_a et Q2_b cherchent ainsi à rendre compte des systèmes de développement L2. La méthode retenue pour étudier ce développement est une combinaison des entretiens semi-guidés et des productions d'une tâche écrite, réalisés toutes les six semaines sur une période de dix mois. Il s'agit, par conséquent, de l'étude des sous-systèmes de *production orale* et *écrite*. Pour notre étude de mémoire de master (Kusyk, 2012) nous avons étudié l'impact de l'AIAL à l'égard de la compréhension orale ; ainsi nous avons décidé d'examiner dans notre projet de thèse d'autres compétences afin d'élargir nos connaissances du phénomène⁴⁵.

8.2. Démarche quantitative : le questionnaire

Notre questionnaire sert à recenser les habitudes actuelles des locuteurs L2 à l'égard de leurs usages des activités informelles en ligne en anglais et tente donc de répondre à notre première série de questions de recherche. Il permet de savoir combien de personnes au sein de notre échantillon participent aux activités informelles en ligne, et par conséquent, s'il s'agit d'un phénomène important ou plutôt une tendance concernant un nombre de personnes restreint. (Les études précédentes soutiennent le côté 'phénomène' de l'AIAL mais comme c'est la première fois qu'une telle étude est menée sur le territoire allemand, il convient de poser à nouveau cette question.) Cette méthode a été retenue comme première étape méthodologique surtout pour son efficacité logistique (sonder un grand nombre de personnes dans peu de temps, numérisation automatique des données), comme en témoigne son utilisation répandue dans les recherches en sciences sociales. Mais autant le sondage propose des avantages en tant que méthode de recherche courante, autant il est reconnu pour ses limites : afin que tout le monde puisse comprendre l'intégralité du texte, les items doivent être suffisamment simples et directs (se traduisant en des données relativement superficielles) et le temps de répondre est d'habitude limité, ce qui peut conduire à un manque de réflexion, et, finalement, à une description faible ou vague du phénomène en question (Dörnyei, 2007). De cette manière le questionnaire nous permet d'avoir une vue d'ensemble et de faire un recensement des pratiques de l'AIAL à l'égard d'un public donné, mais ce sont les études de cas qui explorent dans le détail la participation en ligne ainsi que les changements éventuels des systèmes langagiers.

8.3. Démarche quantitative / qualitative : les études de cas

En se référant à Yin (1984), Lessard-Hébert et al. (1997, p. 112) considèrent l'étude de cas comme un mode d'investigation réel et ouvert dans lequel le chercheur est impliqué dans une étude en profondeur des cas particuliers, prenant « pour objet un phénomène contemporain situé dans le contexte de la vie réelle ». Selon Johnson (1992, p. 84) le but de l'étude de cas comme méthode de recherche est de comprendre « *the complexity and dynamic nature of the particular entity, and to discover systematic connections among experiences, behaviors, and relevant features of the context* » (cité en Duff, 2008, p. 32). Une étude de cas souligne ainsi la profondeur plutôt que l'étendue dans son analyse et ne cherche pas à généraliser mais plutôt à particulariser, puis de fournir des éclairages ou des nouvelles pistes ayant potentiellement une signification plus large :

⁴⁵ Nous reconnaissons en même temps qu'il est aussi crucial de revoir les méthodes déjà utilisées afin de tester leur validité, de les adapter et de les améliorer.

The cases can reveal important developmental patterns or perspectives that might be lost or obscured in a larger-scale study of populations or in larger sample sizes. [...] By studying small numbers of research subjects, complex and dynamic interactions between the individual and the local social, cultural, and linguistic environment can be observed [...] (Duff, 2012, p. 98)

Le cas est un système intégré, avec un comportement modelé (*patterned behavior*) et des caractéristiques internes et externes (Stake, 2000, p. 436). Les cas étudiés dans cette thèse sont des personnes qui participent à des activités informelles en ligne. C'est en examinant les connexions entre les expériences des participants, leurs comportements, les comportements des systèmes langagiers et le contexte dans lequel le tout se déroule que nous espérons en savoir plus sur la nature complexe et dynamique du phénomène. A travers l'étude détaillée de chaque cas nous essayons de fournir de nouvelles pistes pour notre champ de recherche qui ne seraient sinon pas apparues par le biais d'autres méthodes telles qu'un questionnaire ou le modèle quasi-expérimental.

Selon Yin (2003, p. 5) il existe trois types d'étude de cas : exploratoire, descriptif et explicatif. Une étude de cas exploratoire cherche à définir les questions et les hypothèses pour une étude ultérieure ; une étude descriptive fournit une description complète d'un phénomène ; une étude explicative présente des données sur des rapports de cause à effet et cherche à expliquer le déroulement des événements. De son côté, Stake (2000) classifie les types des cas d'intrinsèque ou d'instrumental. Une étude de cas intrinsèque est entreprise parce que le chercheur souhaite mieux comprendre un cas particulier alors qu'un cas instrumental signifie que l'on recherche un certain éclairage sur une question. Ici le cas lui-même n'est pas l'intérêt principal, il joue plutôt un rôle de soutien, facilitant la compréhension du phénomène. Étudiées dans leur ensemble, les études de cas *collectives* sont des études de cas instrumentales que l'on enquête afin d'en savoir plus sur un phénomène donné : « *They may be similar or dissimilar, with redundancy and variety each important. They are chosen because it is believed that understanding them will lead to a better understanding, and perhaps better theorizing, about a still larger collection of cases* » (Stake, 2000, p. 437).

En considérant la terminologie de Yin (2003) et Stake (2000) nous pourrions, dans un premier temps, qualifier les études de cas présentées dans cette thèse d'exploratoire, de descriptive et d'instrumentale / collective. Étant les toutes premières études de cas du champ de l'AIAL, il est important qu'elles tentent d'explorer les différents éléments du phénomène afin d'en dresser un portrait plus exact et de fournir de futures pistes de recherche. En outre il faut qu'elles soient ouvertes et flexibles afin de considérer de nouveaux facteurs ou processus à l'œuvre pas encore identifiés dans les études précédentes sur l'AIAL. Ceci dit, il semble que l'aspect 'explicatif' entre également en jeu en ce que les études de cas rendent compte du développement langagier des participants dans le temps à travers de différentes analyses linguistiques, c'est-à-dire la question de 'comment' les systèmes langagiers se développent au fil du temps. Et malgré notre tentative de dresser un portrait complet des participants en tant qu'utilisateurs L2, il convient de garder à l'esprit les propos de Dietrich (2002, p. 9) au regard des compétences montrées ou pas lors des productions orales et écrites :

Das grammatische Wissen ist eben nur auf dem Wege systematischer Beobachtung des sprachlichen Verhaltens und der darin belegten Äußerungen möglich. In einer Äußerung wird aber eben jeweils nur von einem vergleichsweise winzigen Ausschnitt des gesamten grammatischen – und übrigens auch lexikalischen – Wissens Gebrauch gemacht.

Pour notre thèse le nombre de cas présentés se limitent à deux, un participant français et une participante allemande. Chaque cas est en revanche divisé en deux ‘systèmes’, oral et écrit. Dans son livre sur les études de cas en linguistique appliquée, Duff (2008, p. 124) indique que ses doctorants prennent d’habitude entre quatre et six cas pour une étude de cas collective. Cette gamme permet d’avoir plusieurs participants en cas d’abandon. Il convient de noter que nous avons effectivement au départ récolté des données de six personnes. Pour des raisons personnelles et professionnelles deux d’entre elles ont diminué leur participation à l’étude au fil du temps et deux d’entre elles avaient des profils très hétérogènes. Nous avons ainsi décidé de présenter les données des deux derniers candidats qui, eux, avaient des profils d’utilisateur similaires aux résultats du questionnaire, c’est-à-dire un profil AIAL ‘typique’. En outre, vu le grand nombre de mesures linguistiques que nous employons dans nos analyses (23) et l’énorme quantité de résultats que celles-ci produisent, il convient pour la présente étude de limiter le nombre de cas examinés. En effet, Duff (2008) souligne l’importance de la prudence de la part du chercheur dans son choix du nombre des cas, puisque plus il y a de cas, moins il est possible de fournir une description et analyse détaillées de chacun. Nous avons ainsi opté pour moins de cas afin que nous puissions aller plus dans le détail de chacun.

Le choix méthodologique de combiner le questionnaire avec les études de cas est une approche commune en linguistique appliquée (Duff, 2008, p. 111). Le questionnaire permet de situer la représentativité des cas individuels au sein de l’échantillon global et de fournir des données statistiques sur les interactions informelles en anglais en ligne, alors que les études de cas permettent d’approfondir nos connaissances sur ces interactions et de mieux comprendre les processus de développement langagier qui ont lieu dans ce contexte. En outre, dans la littérature sur les systèmes dynamiques et complexes on retrouve souvent un appel à plus d’études longitudinales et individuelles afin de pouvoir étudier la variabilité des systèmes langagiers et les trajectoires de développement de près (de Bot, 2008; de Bot & Larsen-Freeman, 2011; Larsen-Freeman, 2009; Larsen-Freeman & Cameron, 2008b; Ortega & Byrnes, 2008; van Dijk, Verspoor, & Lowie, 2011; Verspoor, Lowie, & van Dijk, 2008; van Lier, 2005). En effet, Hashemi (2012, p. 2-3) souligne l’utilité d’une approche de méthodes mixtes pour étudier les systèmes dynamiques et complexes :

The qualitative exploration of the processes and quantitative measurement of the outcomes in a concurrent design would provide a more complete picture of the phenomenon under study. Furthermore, longitudinal investigation of a dynamic system using qualitative methods coupled with the evaluation and measurement of the quantifiable aspects of the system at different points in time in a sequential design would seem to be a useful method with high explanatory and/or exploratory value.

La méthodologie conçue pour notre recherche est donc une tentative de répondre aux besoins et suggestions constatés à travers nos lectures ; cependant l’élaboration des démarches quantitatives et qualitatives mises en place pour mesurer les comportements et les évolutions des systèmes dynamiques et complexes est une thématique et un défi méthodologique à part entière (cf. la section 4.4.1). Les démarches mises en œuvre ici ne sont par conséquent ni exhaustives ni définitives au regard des approches que le chercheur en acquisition des langues secondes pourrait mobiliser pour étudier un phénomène L2 donné.

8.3.1. Influence éventuelle des rencontres multiples sur les performances

Les études de cas consistent en un entretien semi-guidé et la production d'une tâche écrite toutes les six semaines sur une période de dix mois. Les questions posées lors de l'entretien oral traitent de ce qu'ils ont fait en contexte AIAL depuis l'entretien précédent, des descriptions de leurs activités informelles préférées, des raisons pour y participer, etc. (cf. la section 9.2 pour une description du déroulement détaillée). La tâche écrite leur demande de recréer une scène d'une série télévisée préférée ou de rédiger une nouvelle scène (*fan fiction*). Les questions de l'entretien et la consigne de la tâche écrite sont les mêmes lors de chaque rencontre mais suscitent bien entendu des réponses (orales) et des récits (écrits) différents car les fréquences et les raisons pour participer aux activités ainsi que les scènes de *fan fiction* rédigées changent au fil du temps. Or vu la nature répétitive des questions et des consignes nous pourrions nous interroger sur la mesure dans laquelle notre démarche méthodique relèverait de 'répétition de tâche' (*task rehearsal*), ce qui pourrait exercer un impact sur les performances linguistiques (chaque rencontre ultérieure) des participants.

La répétition est considérée comme une forme de 'planning pré-tâche' (*pre-task planning*) : « *planning takes the form of an opportunity to perform the complete task once before performing it a second time* » (R. Ellis, 2009, p. 474). Selon cette définition, les participants aux études de cas ont effectivement 'répété' les tâches dans la mesure où ils étaient exposés aux mêmes questions qui sont apparues à chaque entretien. Or, à la différence des exemples de répétition qu'évoque R. Ellis (2009) dans son étude (par exemple, raconter à maintes reprises une histoire sur la base d'une même série de dessins), nous n'avons pas élaboré nos questions / consignes avec l'intention de susciter les mêmes réponses à chaque fois car les questions visaient une explication des habitudes, fréquences et motivations évolutives des participants. En ce qui concerne l'activité écrite, nous n'avons pas demandé à ce qu'ils écrivent la même scène / le même épisode – c'était un choix libre.

Il semble par conséquent que notre démarche méthodique puisse relever de deux possibilités : dans le cas où un participant écrit la même scène plusieurs fois, ou fournit les mêmes raisons pour participer aux activités informelles, nous pourrions considérer cela comme une répétition de tâche dans le sens de R. Ellis (2009). Il serait par conséquent important de prendre en considération l'impact que cette répétition puisse avoir sur la performance de la tâche : les études de Gass et al. (1999) et de Bygate (1996, 2001) (toutes citées en R. Ellis (2009)) sur la production orale révèlent que la répétition d'une tâche peut avoir des effets bénéfiques sur les performances ultérieures de cette même tâche. Les conditions et les résultats des études n'étaient toutefois pas les mêmes : l'étude de Bygate (1996) a été réalisée sur une personne qui a répété une tâche une fois avec trois jours d'écart entre réalisations. Ses résultats indiquent une augmentation en variété grammaticale (l'utilisation du temps de passé) et lexicale (ratio *type/token*). Gass et al. (1999) ont testé 104 apprenants en espagnol et ont constaté une amélioration dans une évaluation holistique des apprenants ayant réalisé une même tâche trois fois, à des écarts de deux à trois jours. Enfin l'étude de Bygate (2001) porte sur 48 apprenants, dont les groupes expérimentaux ont répété une tâche une fois sur une période de dix semaines. Bygate conclut que la répétition a contribué à une augmentation en complexité mais à une réduction en aisance.

Bygate (2001) et Gass et al. (1999) ont en outre testé le transfert des effets de répétition à de nouvelles tâches (différentes à mais du même type que la tâche originale) mais n'en ont trouvé aucun effet significatif. R. Ellis (2009) en conclut qu'il n'y a pas d'indication concrète que la répétition de tâche facilite l'acquisition langagière. À cet égard, Bygate (2001) suggère que des répétitions 'en masse' pourraient être nécessaires, alors que Sheppard (2006) propose

que des retours (*feedback*) sur la performance initiale sont nécessaires pour que l'acquisition puisse avoir lieu.

Nous prenons en compte les résultats des recherches ci-dessus et la pertinence qu'elles pourraient avoir pour notre étude. Les différences en rapport avec notre étude sont pourtant évidentes : les études citées comprennent (intentionnellement) des tâches de narration des mêmes scènes, elles sont répétées un maximum de deux fois et le sujet à narrer ne relève pas d'un intérêt particulier de l'apprenant (ce qui n'est pas le cas dans notre étude). Les résultats ayant été déterminés significatifs ne sont pas les mêmes à travers les trois études. Concernant notre étude, nous estimons par conséquent que dans les cas où nos participants répètent⁴⁶ soit des scènes pour la tâche écrite soit des récits à l'oral, il pourrait effectivement s'agir d'un exemple de répétition (planning pré-tâche) et les performances linguistiques des rencontres ultérieures pourraient être influencées. Dans une perspective de systèmes dynamiques et complexes il est effectivement cohérent de considérer qu'un effet de cette sorte puisse avoir lieu ; toutefois nous ne savons pas la taille de cet effet. En outre, à la différence des études citées ci-dessus, la nôtre s'étend sur dix mois (soit huit rencontres) – le fait de reprendre les mêmes questions (quoique notre intention ne soit pas de susciter les mêmes réponses) pourrait également faire en sorte qu'une influence soit possible.

En revanche, si le participant fournit des raisons différentes pour participer à l'AIAL, ou écrit une nouvelle scène de *fan fiction*, nous ne considérons pas ceci comme une répétition selon la définition de R. Ellis (2009) car il ne s'agit pas d'effectuer pour une deuxième fois la même 'tâche complète'. Nous ne nions pas la possibilité qu'il puisse y avoir un degré d'effet de répétition mais à notre avis ceci relèverait d'un degré moins important que les effets de planning pré-tâche, qui eux ne sont pas très clairement définis.

8.4. Outils d'analyse

Dans cette section nous décrirons les mesures spécifiques que nous employons pour analyser les contenus des entretiens semi-guidés ainsi que les textes écrits. A la base de notre analyse figurent 23 mesures de développement linguistique que nous utiliserons pour examiner les productions des participants. Celles-ci seront décrites et expliquées dans la prochaine section. Ensuite dans les sous-chapitres 8.4.2 et 8.4.3 nous présenterons les démarches d'analyse qualitative et quantitative auxquelles nous aurons recours pour analyser les taux de développement L2 des apprenants.

8.4.1. Mesures de développement linguistique : complexité, précision, aisance à communiquer, chunks

Au sein de la recherche en acquisition des langues secondes il existe depuis des décennies des appels à l'élaboration d'un indice officiel du développement langagier avec lequel on peut mesurer, de manière concrète, le niveau de développement L2 des apprenants (Larsen-Freeman, 1978, 2009). A présent cet indice n'existe toujours pas, et par conséquent les chercheurs ont recours à un très grand nombre d'unités d'analyse différentes pour évaluer, mesurer et rendre compte des performances linguistiques en L2. Les concepts de complexité,

⁴⁶ Nous rappelons que si les participants reprennent un même sujet / une même scène, qu'il s'agit de leur propre choix et non pas une consigne imposée de notre part.

précision et aisance à communiquer (CPA) font partie de ces unités d'analyse et décrivent chacun des aspects divers du développement langagier.

Selon Wolfe-Quintero et al. (1998) il est important de clarifier que les termes CPA correspondent à des outils de mesure du *développement* langagier, c'est-à-dire les caractéristiques qui révèlent une certaine 'phase' sur le parcours d'apprentissage de l'apprenant, plutôt que des *compétences* linguistiques, qui, elles, renvoient à une notion plus large qui consiste à catégoriser les apprenants dans des niveaux délimités globaux (comme le CECRL), déterminés par une distribution normale de leurs capacités linguistiques (Wolfe-Quintero et al., 1998, p. 2). Le rapport entre développement et compétence fait par conséquent l'objet de nombreuses recherches dans le domaine, les chercheurs essayant d'étudier les comparaisons entre différentes mesures de développement et des mesures de compétences (par exemple des niveaux établis à un établissement scolaire, des épreuves standardisées, des notes d'une classe de langue, ou des comparaisons avec des locuteurs natifs). C'est une question de recherche à part entière ; c'est pourquoi dans cette thèse nous nous concentrons uniquement sur les unités CPA, sans tester leur corrélation à des niveaux de compétences établis par une entité étrangère.

L'intérêt d'examiner le développement L2 en ayant recours à ces trois mesures particulières découle de la théorie du traitement des informations qui postule que l'on dispose de capacités limitées pour traiter l'*input* (informations entrantes) et l'*output* (informations sortantes) (Skehan, 1998). A l'égard de l'*input*, les limites de notre mémoire de travail créent des difficultés concernant le traitement simultané du contenu du message et de sa forme linguistique. Selon VanPatten (1990, p. 296) « *conscious attention to form in the input competes with conscious attention to meaning [...] only when meaning is understood can learners attend to form as part of the intake process* ». Pour le traitement des informations générales (non L2), la mémoire de travail extrait et stocke provisoirement des informations à la fois de l'*input* et de la mémoire à long terme. En contexte d'apprentissage L2, les exigences sur la mémoire de travail sont plus élevées car l'extraction des informations de l'*input* et l'activation des connaissances L2 de la mémoire à long terme dépendent davantage d'un traitement contrôlé plutôt que d'un traitement automatique (R. Ellis & Barkhuizen, 2005, p. 141). Ainsi, la mémoire de travail peut facilement devenir surchargée, ce qui rend difficile les efforts pour traiter les informations à la fois pour la compréhension (le sens) et pour l'acquisition (la forme). L'apprenant doit, par conséquent, donner la priorité à une ou l'autre. Pour l'*output*, le scénario est similaire : l'apprenant doit extraire des connaissances déclaratives – à la fois générales et en L2 – de la mémoire à long terme et les stocker temporairement dans la mémoire de travail. En même temps il doit construire des messages logiquement et pragmatiquement cohérents, et grammaticalement corrects (R. Ellis & Barkhuizen, 2005). La gestion simultanée de ces tâches, en temps réel, peut s'avérer difficile et c'est ainsi que l'apprenant peut choisir d'alléger la charge cognitive en ayant recours soit au sens soit à la forme du message.

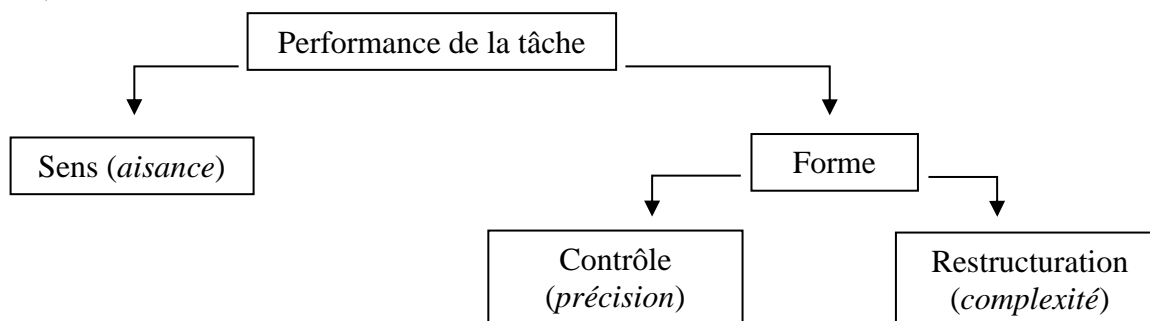
Dans cette conceptualisation du traitement des informations le recours à plusieurs unités de mesure pour caractériser le développement L2 est par conséquent un effort de dresser un portrait plus complet et précis de ce processus. Les mesures de complexité, précision et aisance à communiquer sont définies dans la littérature comme suit :

- *Complexité* : le fait de produire des constructions linguistiques élaborées et difficiles, aux limites supérieures de son interlangue, et par conséquent pas totalement automatisées (Skehan, 2001). Elle peut également renvoyer à la volonté de la part de l'apprenant d'utiliser une grande variété de structures linguistiques. Wolfe-Quintero et

al. (1998) distingue entre complexité *grammaticale* : une grande variété de structures de base et sophistiquées (p. 69) ; et complexité *lexicale* : la présence d'une large gamme (variation) et grande taille (sophistication) de vocabulaire en L2 (p. 101).

- *Précision* : une absence d'erreurs dans la communication (Wolfe-Quintero et al., 1998, p. 33), la production de la langue en rapport avec les règles grammaticales traditionnelles de la langue cible (Skehan, 1996).
- *Aisance à communiquer* : l'automatisme de l'utilisation de la langue, la production de la langue en temps réel sans pause ou hésitation excessive (R. Ellis & Barkhuizen, 2005, p. 139), l'accent étant mis sur la « primauté du sens » (Foster & Skehan, 1996, p. 304).

En termes du traitement des informations, la complexité et la précision reflètent les connaissances actuelles en L2 (les représentations de la langue), alors que l'aisance représente le contrôle sur l'accès à ces connaissances, avec une amélioration de ce contrôle au fur et à mesure que l'accès s'automatise. Wolfe-Quintero et al. (1998, p. 5) soulignent ensuite que mesurer la complexité ou la précision, c'est mesurer le résultat observable de la représentation et la restructuration langagières, alors que mesurer l'aisance, c'est mesurer le résultat observable de l'automatisme d'accès. R. Ellis et Barkhuizen (2005) soutiennent que donner la priorité à la précision signifie contrôler les éléments déjà automatisés, ce qui consisterait en une utilisation plus conservatrice de la L2, alors que privilégier l'aisance signifie une priorisation du sens afin de réaliser une tâche (au détriment, parfois, de la forme). Skehan (1998, p. 269) propose que l'on puisse considérer les productions des apprenants en termes d'une négociation entre forme et sens (schéma traduit de R. Ellis et Barkhuizen, 2005, p. 143) :



Dans cette perspective l'apprenant choisit (consciemment ou inconsciemment) non seulement entre sens et forme, mais également entre précision et complexité. Skehan (1998) suggère plusieurs scénarios dans lesquels les tâches linguistiques à réaliser peuvent avoir un impact sur les mesures linguistiques :

- *connaissance préalable ou familiarité des informations* : pas d'impact sur la précision ou la complexité mais peut améliorer l'aisance ;
- *interactions (dialogues plutôt que monologues)* : peut permettre plus d'attention accordée à la forme (précision et complexité) au détriment de l'aisance ;
- *du temps supplémentaire accordé à la réalisation de la tâche* : amélioration de la complexité et de l'aisance (surmonter les limites de la mémoire de travail), et parfois la précision également (Foster & Skehan, 1996) ;

- *les tâches complexes* peuvent inciter les apprenants à avoir recours à une approche ‘de sécurité’, favorisant ainsi la précision au détriment de la complexité.

Wendel (1997) propose que les apprenants choisissent (consciemment ou inconsciemment) entre l’aisance et la forme, et s’ils choisissent l’aisance c’est toujours au détriment de la précision – autrement dit, l’aisance et la complexité peuvent coexister mais pas l’aisance et la précision. Mais malgré les nombreuses études faites sur ces mesures, il n’existe pour le moment aucune ‘règle’ reconnue universellement à l’égard des compromis langagiers (quelle mesure est sacrifiée au profit de quelles autres) lors des tâches linguistiques (R. Ellis & Barkhuizen, 2005). C’est ainsi que le champ de recherche sur les mesures de CPA s’efforce actuellement d’en découvrir davantage sur les rapports *intra-unités* ainsi que les rapports correspondants aux indicateurs de compétence, tels que les niveaux de langue établis par les établissements scolaires, les tests de positionnement ou les notes attribuées en cours de langue.

Mesures linguistiques retenues

Les 23 mesures spécifiques de complexité, précision et aisance à communiquer retenues pour analyser les données écrites et orales recueillies lors des entrevues des études de cas figurent dans le tableau 4. Certaines mesures portant uniquement sur l’écrit ou sur l’oral, il s’agit en effet de 20 mesures écrites et 21 orales. En outre des mesures de complexité, de précision et d’aisance à communiquer, qui sont d’habitude présentées ensemble comme trio dans la littérature, nous rajoutons la mesure de *chunks*. Ci-dessous nous décrivons les mesures dans le détail ainsi que nos raisons pour les choisir. Les notions de ‘T-unit’ (unité utilisée pour mesurer les productions écrites) et ‘AS-unit’ (unité utilisée pour mesurer les productions orales) sont explicitées ci-après.

Tableau 4 : Mesures linguistiques retenues pour les analyses des productions écrites et orales des études de cas.

Catégorie	Mesure spécifique
Complexité grammaticale	
1	Complexité globale : longueur moyenne des AS-units (oral) / T-units (écrit)
2	Nombre de propositions par AS-unit (oral) / T-units (écrit)
Complexité lexicale	
3	Diversité lexicale <i>D</i> (CLAN)
4	Sophistication lexicale (<i>Lexical Frequency Profile</i>)
Précision	
5	Globale : erreurs par AS-unit (oral) / T-unit (écrit)
6	Lexique : mot en L1
7	Lexique : mot incorrect basé sur L1
8	Lexique : mauvais choix de mot
9	Grammaire : utilisation incorrecte du singulier / pluriel
10	Grammaire : ordre ou construction de phrase incorrect basé sur L1
11	Verbal : forme (conjugaison) incorrecte
12	Verbal : choix du temps ⁴⁷ incorrect
13	Mot manquant
14	Écrit : erreurs d'orthographe
15	Autre
Aisance à communiquer	
16	Oral : Phénomène d'hésitation : reformulations
17	Oral : Phénomène d'hésitation : répétitions
18	Oral : Variable temporelle : nombre de pauses (remplie et pas remplie)
19	Nombre de mots par proposition
20	Écrit : Nombre de mots par texte
Chunks	
21	Verbes à particule
22	Collocations lexicales
23	Phrases fixes

Mesures de complexité grammaticale

Alors que la totalité des mesures listées ci-dessus ont déjà été employées dans des études précédentes, il n'existe pas à l'heure actuelle l'unanimité dans le domaine à l'égard des *meilleures mesures* à utiliser pour analyser les productions L2. Dans un cas particulier il existe même du désaccord dans la littérature sur la classification de la mesure : celle-ci est la mesure de complexité grammaticale, *complexité globale : longueur moyenne des T-units / AS-units*, (mesure 1 dans le tableau 4). Cette mesure a été désignée par Wolfe-Quintero et al. (1998) comme l'une des meilleures unités d'*aisance* en développement L2 ou lieu de

⁴⁷ Nous employons le terme général de 'temps' pour également renvoyer au mode ou à la fonction.

complexité.⁴⁸ La question débattue porte sur l'interprétation de ce que signifie une augmentation en longueur de la T-unit (ou AS-unit). Celle-ci pourrait indiquer deux choses :

1. Soit l'apprenant augmente la longueur de l'unité par le rajout des mots et des phrases, qui ce signifierait des propositions plus longues, et, par ce biais, un taux plus élevé d'*aisance*.
2. Soit l'apprenant augmente la longueur de l'unité par le rajout de plus de propositions subordonnées, ce qui signifierait un taux de *complexité* plus élevé.

Wolfe-Quintero et al. (1998) considèrent que la question centrale pour déterminer comment conceptualiser les unités de mesure porte sur l'unité qui se trouve dans le *numérateur* du ratio. (Le dénominateur représenterait le contexte, ou l'unité de production, de la mesure.) Par exemple, pour *longueur moyenne des T-units* (nombre de mots par T-unit), l'unité 'nombre de mots' se trouve dans le numérateur et 'T-units' dans le dénominateur :

$$\frac{\text{nombre de mots (concept mesuré)}}{T - \text{units (contexte, unité de production)}}$$

Pour Wolfe-Quintero et al. (1998) il s'agit par conséquent d'une question de *production du nombre de mots*, c'est-à-dire une question d'*aisance* et non de *complexité*. Norris et Ortega (2009) soulignent toutefois que l'intention originale de cette mesure était en tant que mesure de *complexité* (Hunt, 1965, 1966) et argumentent pour sa réinterprétation originale. Ils discutent des résultats d'une étude non-publiée d'Oh (2006) qui indiquent, à l'appui des résultats statistiquement significatifs, que l'interprétation de la mesure *longueur moyenne des T-units* comme unité de *complexité globale* soit valide. Mais les avis restent partagés : dans la littérature CPA à l'heure actuelle *longueur moyenne des T-units* (ou d'AS-units pour l'oral) est très souvent utilisée pour mesurer le développement L2 mais classifiée différemment : à la fois comme mesure de *complexité* (Norris & Ortega, 2009; Polat & Kim, 2013; Vercellotti, 2015) ; Kawauchi, 2005; Tavakoli & Foster, 2008) et en tant qu'unité d'*aisance* (Larsen-Freeman, 2006; Storch & Wigglesworth, 2007; Wolfe-Quintero et al., 1998 ; Ishikawa, 2007).

Notre souci à l'égard de cette mesure et son interprétation est le suivant : deux phrases verbales coordonnées dont le deuxième pronom sujet est omis par l'ellipse deviendraient une seule proposition (et une seule T-unit)⁴⁹ :

He went outside and he rode his bike → He went outside and rode his bike

Ceci est un moyen d'augmenter la T-unit sans rajout d'une proposition subordonnée (qui aurait indiqué de la *complexité*), mais plutôt par le rajout d'une phrase verbale non finie (une indication de l'*aisance* selon Wolfe-Quintero et al. (1998)). Par conséquent, classifier la *longueur moyenne des T-units* comme mesure de *complexité* pour l'exemple ci-dessus donnerait une fausse impression de *complexité* augmentée car celle-ci est d'*habitude* caractérisée par la présence des propositions subordonnées.

⁴⁸ Les auteurs ont comparé les taux de correspondance de certaines mesures CPA à des niveaux de compétence (*proficiency measures*) déterminés indépendamment afin de identifier les mesures CPA qui correspondaient au mieux aux niveaux.

⁴⁹ Cf. la section suivante pour une explication détaillée des T-units et des AS-units.

Nous ne savons pas quelle est la fréquence de production de ce genre de cas dans le développement L2 ; il se peut même que ce soit même une occurrence rare. Malgré l'argumentation de Wolfe-Quintero et al. (1998) nous avons décidé d'interpréter *longueur moyenne des T-units* comme mesure de complexité globale, compte tenu des propos de Norris et Ortega (2009) et de la grande revue de la littérature qu'ils ont faite sur ce sujet. Toutefois, en suivant les recommandations de Wolfe-Quintero (1998) et de Norris et Ortega (2009) nous rajoutons à nos analyses CPA des mesures supplémentaires de complexité et d'aisance 'non controversées' afin de surmonter les difficultés associées avec la longueur moyenne des T-units et de permettre un portrait équilibré de ces mesures. Ainsi, notre deuxième mesure de complexité est le *nombre de propositions par T-unit*. Celle-ci prend en compte la complexité sans prendre en compte la longueur, point de confusion avec l'aisance. Au regard de l'aisance à l'écrit nous aurons recours, en outre de la mesure *nombre de mots par texte*, à la mesure *nombre de mots par proposition*, qui serait une mesure d'aisance directe car elle ne traite pas du type de proposition (indépendante ou subordonnée, cette dernière indiquant la complexité), seulement sa longueur.

Mesures de complexité lexicale

La complexité lexicale se décline en général en deux parties globales : *diversité lexicale* et *sophistication lexicale*. La diversité lexicale signifie l'éventail du lexique dont dispose un apprenant tel qu'il se manifeste dans son utilisation de la langue (Lu, 2012, p. 192) et comprend souvent comme outil de mesure de ratio *type / token* (*type token ratio*, *TTR*). *Type* désigne ici les différents mots dans un texte et *token* est le nombre total des mots.

The girl went outside to play tennis.
(7 types, 7 tokens ; ratio de 1,0)

Un ratio comme celui-ci (1,0) indiquerait un haut niveau de diversité lexicale car l'auteur du texte a recours à une variété de mots pour exprimer l'énoncé. Toutefois cette mesure 'simple' est souvent critiquée en raison de sa sensibilité à la longueur des textes : plus le texte est long, plus le ratio se diminue à cause des *types* qui se répètent.

The girl went outside and played basketball.
(7 types, 7 tokens ; TTR de 1,0)

*The girl went outside **to** play basketball but due **to** heavy **rain** the court was too slippery. **She** decided instead **to play** soccer so **she** put her **basketball** away **and** grabbed **her soccer** ball. The **rain** didn't bother **her and** with **soccer** cleats on, **the** field wasn't **slippery**.*
(34 types (mots répétés en gras), 49 tokens; TTR de 0,69)

Le deuxième passage a un TTR plus bas que le premier alors qu'il comprend environ tous les mots du premier passage plus des mots supplémentaires (*slippery, soccer, rain, grabbed, ...*). Ainsi, certaines variations du ratio *type / token* ont été développées afin de prendre en considération les fluctuations en longueur de texte, dont la mesure *D*, calculée par le programme *VOCD* du logiciel *CLAN* (MacWhinney, 2000). *D* « is based on an analysis of the probability of new vocabulary being introduced into longer and longer samples of speech or writing » (ibid., p. 139). Il s'agit d'un modèle mathématique qui tient compte de la manière dont varie le TTR selon le nombre de mots totaux. En comparant le modèle avec les données empiriques d'un texte donnée, le calcul *VOCD* rend la mesure de diversité lexicale *D* (pour une description plus détaillée cf. MacWhinney, 2000). Il n'existe pas d'unanimité parmi les

chercheurs à l'égard de la meilleure mesure de diversité lexicale mais en vue de son utilisation courante dans la littérature (Lu, 2012; Malvern & Richards, 2002; Polat & Kim, 2013; Richards & Malvern, 2007) nous décidons d'employer *D* dans notre présente étude comme mesure de diversité lexicale.

Pour la sophistication lexicale, mesure du nombre de mots uniques, avancés ou sophistiqués dans un texte, il existe plusieurs manières d'en rendre compte, telles que la comparaison avec des listes de fréquence des mots ou examiner la longueur des mots. Nous avons décidé d'analyser les textes oraux et écrits des apprenants en rapport aux listes de fréquence afin de marquer un point de repère avec la langue utilisée dans des réels corpus au lieu d'étudier de manière 'interne' la longueur des mots.

Laufer (1994) et Laufer et Nation (1995) ont développé le *Lexical Frequency Profile (LFP)* dans le but de déterminer si un texte était approprié (trop difficile, trop facile) pour des apprenants d'un certain niveau. A partir d'une analyse de texte le LFP permet de créer un profil qui décrit le contenu lexical en termes de bandes de fréquence (Meara, 2005, p. 32). Au lieu de seulement déterminer si un texte est adapté aux niveaux des apprenants, le LFP est aussi devenu un outil pour évaluer les textes produits par les apprenants.

Pour notre thèse nous avons recours à un LFP particulier appelé *Vocabulary Profiler*, créé et mis en ligne gratuitement par Tom Cobb (<http://www.lexutor.ca/vp/>). Ici nous pouvons choisir parmi plusieurs cadres de fréquence (*frequency frameworks*) pour en sélectionner le corpus le mieux adapté au public concerné. Pour notre recherche nous avons sélectionné le corpus *BNC-COCA 1-25K*, qui est une harmonisation entre le *British National Corpus* (100.000.000 mots, oral & écrit) et le *Corpus of Contemporary American English* (version de 2012, 450.000.000 mots, oral et écrit). Il s'agit des 25.000 familles de mots les plus fréquentes du corpus, organisées en tranches de 1000 : les 1000 familles de mots les plus fréquentes (0 à 1000), suivi des deuxième 1000 familles de mots les plus fréquentes (1001 à 2000) et ainsi de suite, jusqu'à la 25^e tranche (familles de mots 24.001 à 25.000 et donc les moins fréquentes). Ce corpus nous semble le plus adapté à notre étude par son inclusion des mots anglais britanniques et américains – alors que dans le *BNC* il existe des mots comme *bloke*, *chap* ou *lorry* dans les tranches de 1K et 2K, en anglais américain ces mêmes mots ne relèvent pas du langage courant. Avec la prédominance (mais non pas exclusivité) de la culture américaine à l'égard des activités informelles en anglais en ligne – surtout les séries, films, vidéos – il était important que notre corpus comprenne une composante qui reflète ce type d'anglais.

Mesures de précision

Nous analysons les productions linguistiques des participants à l'aide de onze mesures de précision. Ayant principalement des niveaux intermédiaires (selon leurs auto-évaluations), nous estimons que noter le nombre et les types d'erreurs serait utile dans la mesure où le niveau intermédiaire indique la 'non maîtrise' de certains aspects de la langue, permettant ainsi assez de 'données' à analyser. En outre, une analyse préliminaire des données (sous forme de prétest, cf. le chapitre 9.2) nous a indiqué que ces mesures spécifiques seraient adaptées aux productions de nos participants.

La première mesure, *erreurs par AS-unit* (contenu oral) / *T-unit* (contenu écrit) est considérée comme l'une des meilleures (fiables) mesures de précision globale selon Wolfe-Quintero et al. (1998). Pour le reste des mesures de précision nous prenons l'appui sur Verspoor et al. (2012) en choisissant trois mesures lexicales, deux mesures grammaticales, deux mesures verbales, une mesure indiquant le manque (sémantique ou syntaxique) d'un mot, une mesure

d'erreurs d'orthographe (à l'écrit) et une catégorie 'autre'. Trois de ces mesures soulignent le rôle de la L1 dans l'erreur, renvoyant ainsi à notre approche fondée sur l'usage, qui insiste que la L1 peut jouer un rôle dans l'acquisition L2.

Nous avons sélectionné les deux types d'erreur verbale, *forme (conjugaison) incorrecte* et *choix du temps incorrect* en raison des difficultés que peuvent avoir les locuteurs non natifs d'anglais à l'égard de certaines structures grammaticales telles que l'ajout du 's' à la troisième personne du singulier (*he listens carefully*) ou l'utilisation du présent parfait (*I have already done that*).

Inclure autant de mesures de précision pourrait faire la lumière sur les différents sous-systèmes linguistiques des participants dans la mesure où quand les apprenants souhaitent tenter utiliser un nouvel aspect de la L2, ils pourraient passer par une phase de 'tâtonnement'. Telle est la perspective de Caspi (2010), dont les résultats suggèrent une 'période d'essai' dans l'acquisition des structures complexes. Ici, ce n'était qu'après le développement de la complexité lexicale et syntaxique que les participants ont montré plus de précision dans ces sous-systèmes.

Mesures d'aisance à communiquer

Pour l'aisance à communiquer nous retenons quatre mesures orales et deux mesures écrites. Suivant la recommandation de Wolfe-Quintero et al. (1998) nous examinons pour l'écrit le *nombre de mots par proposition* (sans préciser s'il s'agit d'une proposition principale ou subordonnée – une question de complexité) ainsi que le *nombre de mots par texte*. A l'égard de cette deuxième mesure nous l'interprétons avec prudence pour la raison suivante : même si les participants choisissent eux-mêmes le contenu spécifique des leurs activités écrites, la thématique générale traite de leurs séries préférées. Malgré notre choix de personnes qui participent fréquemment aux activités informelles (notamment les séries télévisées) il se peut que pour une période donnée les participants ne regardent pas de séries et ne soient pas très motivés par conséquent pour écrire un texte sur ce même sujet, se traduisant en moins de mots par texte et ainsi un score plus bas. Nous préférons ainsi considérer *nombre de mots par texte* comme mesure d'aisance globale approximative, tout en reconnaissant sa faiblesse éventuelle.

Les mesures orales sont inspirées de R. Ellis et Barkhuizen (2005) et permettent de mesurer la production de la langue en temps réel en tenant compte du nombre de pauses et des hésitations (répétitions et reformulations) qui accompagneraient cet output.

Chunks

Les constructions linguistiques jouant un rôle important dans la linguistique fondée sur l'usage, il convient de les inclure dans nos mesures de développement langagier afin d'observer comment elles évoluent dans les communications des participants. Notre approche fondée sur l'usage souligne que l'acquisition langagière repose sur le contact fréquent avec la langue : à travers des interactions régulières on entend et enregistre certaines structures linguistiques, permettant leur abstraction et application dans des 'événements d'usage' (*usage events*) plus tard. Ce processus comprend l'appariement du sens à la forme et à la fonction de la structure (*mapping meaning onto form and function*), non seulement pour l'acquisition des mots 'uniques' mais aussi pour l'acquisition des expressions ou même des phrases – qui sont toutes considérées comme des constructions.

Verspoor et al. (2012) montre que l'utilisation des *chunks* (une sorte de construction) est une mesure robuste dans la détermination des niveaux des compétences L2 (plus le niveau de compétence est élevé, plus l'apprenant utilise des *chunks*). De nombreux chercheurs soutiennent que les *chunks* constituent un grand pourcentage de la langue (Schmitt & Carter, 2004) et sont caractéristiques du discours natif (Nattinger & DeCarrico, 1992 ; Wray, 2002 ; Sinclair, 1991). Ainsi, pour que les apprenants L2 s'approchent des niveaux des locuteurs natifs⁵⁰, apprendre des *chunks* serait une étape importante dans ce processus (Smiskova-Gustafsson, 2013).

Cependant, définir les *chunks* dans le but de les opérationnaliser s'avère une tâche compliquée. Par exemple, sur le plan terminologique on peut parler de *chunk*, *formulaic speech / sequences*, *multiword units*, et *conventionalised forms* pour faire référence au même phénomène linguistique (Wray, 2002, p. 9). Comme nous nous intéressons au développement langagier à travers les interactions en l'anglais dans un contexte authentique et centré sur le sens, il convient d'opérationnaliser le terme *chunks* dans un même contexte d'utilisation authentique. Ainsi, d'après Smiskova-Gustafsson (2013, p. 28) nous définissons un *chunk* comme:

[A] *conventionalized word sequence expressing a certain concept [...] a combination of two or more orthographic words, which may also include variable slots, expressing an idea (concept) in a conventionalized way.*

Cette définition va dans le sens de la description 'des façons normales de dire les choses' de Langacker (2008, p. 84) :

Native speakers control an immense inventory of conventional expressions and patterns of expression enabling them to handle a continuous flow of rapid speech. [...] At issue [...] are particular ways of phrasing certain notions out of all the ways they could in principle be expressed in accordance with lexicon and grammar of the language. These units can be of any size, ranging from standard collocations to large chunks of boilerplate language. These can be fully specific or partially schematic, allowing options in certain positions.

Notre cadre théorique renonce à la coupure entre syntaxe et sémantique et considère les constructions comme résidant dans l'interface syntaxe-lexique (Gries, 2008), ce qui rendrait la question de l'appartenance des *chunks* – au lexique ou à la syntaxe – peut-être moins pressante au niveau théorique mais reste, aux fins de notre analyse CPA, pertinente. Étant donné l'aspect structural / syntaxique de la complexité grammaticale et l'aspect lexical / vocabulaire de la complexité lexicale, nous pourrions imaginer l'attachement des *chunks* à l'une de ces mesures. Or, l'acquisition des *chunks* peut également influencer sur le développement de l'aisance dans la mesure où ils sont traités cognitivement comme une seule unité, contribuant aux productions linguistiques plus rapides et fluides (Schmitt & Carter, 2004).

Comme les *chunks* peuvent se trouver à différents points sur le continuum lexique-syntaxe, il nous semblait logique de ne pas les insérer *dans* les catégories de complexité grammaticale ou de complexité lexicale, mais plutôt de créer une catégorie supplémentaire. Suivant Wray (2002), en amont de notre analyse des productions L2 nous avons parcouru les textes des

⁵⁰ Ceci n'est bien entendu pas le but pour *tout* apprenant L2 mais il est certainement *l'un* des buts que l'on peut avoir en tant qu'apprenant ou utilisateur L2.

apprenants afin d'identifier quels types de *chunks* étaient caractéristiques du contenu. Alors que ce travail de pré-analyse n'a pas fourni de signes clairs sur leur utilisation des *chunks*, il nous a donné quelques indications sur certains types dont l'évolution pourrait être intéressante à observer. Par exemple, les verbes à particules étaient plus récurrents que les comparaisons, et il pourrait par conséquent être révélateur d'étudier le développement de ces premiers. Les trois types de *chunks* retenus pour notre étude sont les suivants :

- *Verbes à particules adverbiales (verb-particle constructions)* sont compris d'un verbe et d'une particule adverbiale et comprennent divers degrés de non compositionnalité (le sens de l'unité globale ne peut pas être compris uniquement selon les éléments individuels isolés)⁵¹. Exemples *hang out, bring up, drop off*.
- *Collocations lexicales* sont « *strings of specific lexical items that co-occur with a mutual expectancy higher than chance and have a semantic dependency relationship. [...] The base of a collocation is selected first by a language user for its independent meaning. The second element is semantically dependent on the base* ». Exemples : *heavy rain, strong coffee, pretty hard* (Smiskova-Gustafsson, 2013, p. 139).
- *Phrases fixes* sont « *highly institutionalized chunks [that are] referential, often idiomatic, consisting mainly of more than two words* ». Exemples : *lots of fun, what a pity, of course, all of a sudden* (Verspoor et al., 2012, p. 250).

Collocations lexicales et *phrases fixes* peuvent toutes les deux être considérées comme des 'collocations' selon la définition générale du terme (la cooccurrence habituelle de certains mots au sein d'une phrase), la distinction principale dans le présent travail étant la composante lexicale / sémantique importante de cette première. Et alors qu'identifier les *verbes à particules* relève d'une tâche assez directe, déterminer ce qui consiste en une *collocation lexicale* ou une *phrase fixe* est beaucoup moins clair : *comment* décider s'il s'agit d'une association habituelle, par quels critères diagnostiques ? Notre approche pour identifier ces deux types de *chunks* s'appuie sur celles de Smiskova-Gustafsson (2013), de Read et Nation (2004) et de Webb et al. (2013), à savoir une combinaison de jugement intuitif et d'analyse de corpus statistique. Le jugement intuitif en tant que locuteur natif permet, dans un premier temps, de faire une sélection préliminaire des paires et des expressions susceptibles de relever des catégories de *collocations lexicales* et de *phrases fixes*. Ensuite l'analyse statistique, réalisée avec un concordancier, permet de valider (ou non) ces premiers jugements qui pourraient sinon être critiqués comme étant trop subjectifs. Elle consiste en deux scores, très répandus dans la littérature, qui sont calculés automatiquement par le concordancier : *t-score* et *mutual information (MI) score*. Ces deux scores comparent le nombre de fois qu'apparaît une collocation dans un corpus donné avec la prédiction du nombre de fois qu'elle apparaîtrait selon la fréquence des mots individuels (Durrant & Schmitt, 2009, p. 167). Le *MI score* mesure plus particulièrement le degré d'association entre mots *x* et *y* et est calculé à partir du nombre de fois qu'ils apparaissent ensemble versus le nombre de fois qu'ils paraissent séparément. (Biber & Jones, 2009) donnent les exemples suivants (basés sur le corpus *Longman Spoken and Written English Corpus* d'environ 1.67 million mots) :

⁵¹ Notre objectif avec ce type de *chunk* étant d'identifier des cas d'idiomaticité, nous avons également inclus dans nos analyses quelques exemples rares de constructions verbales à mots multiples telles que *verbe + phrase nominale (take care of, make fun of)* ou *verbe + adverbe + préposition (look forward to, end up with, put up with)* (cf. Biber et al., 2002, chapitre 5).

$blue + and = 2,3$

$blue + sky = 137,5$

Le *MI score* de *blue + and* est très bas parce que ces deux mots apparaissent également avec beaucoup d'autres mots alors que le score très élevé de *blue + sky* indique qu'il s'agit d'une collocation forte. Une faiblesse à reconnaître du *MI score* consiste en sa sensibilité aux mots rares – il peut donner l'impression qu'une collocation est *plus forte* qu'elle ne l'est si un des mots dans la collocation n'apparaît que rarement dans le corpus. Biber et Jones (2009) font un calcul hypothétique avec *blue + marlin*, imaginant que la paire ne figure qu'une fois dans leur corpus et *marlin* seulement deux fois. Comme la moitié des occurrences de *marlin* apparaîtrait à côté de *blue*, ce scénario rendrait un *MI score* de 2500, ce qui serait élevé de façon trompeuse puisqu'il ne s'agit que d'une sur deux fois. Ainsi, pour les mots qui ne figurent que très peu dans un corpus, le *MI score* n'est pas considéré comme indicateur fiable. Gerard (2007) recommande au moins cinq occurrences d'un mot dans un corpus pour que le *MI score* soit valide.

Le *t-score* fonctionne comme complément au *MI score* car il n'est pas sensible aux mots rares – il souligne les collocations qui à la fois comprennent des mots fortement associés les uns avec les autres mais qui sont eux-mêmes des mots fréquents. Ainsi pour notre exemple de *blue marlin* ci-dessus le *t-score* serait extrêmement bas car la fréquence de base de *marlin* n'est pas assez suffisante pour 'prouver' que leur association n'est pas due au hasard. Or, comme le montre l'exemple de Durrant et Schmitt (2009), la collocation *hard work* obtiendrait un *t-score* élevé puisque les mots composants sont eux-mêmes récurrents. Dans ce sens, le *t-score* ne mesure pas directement la 'force' de l'association entre les mots *x* et *y* (comme le fait le *MI score*) mais plutôt la confiance qu'on peut avoir qu'une association significative existe.

De manière générale, plus le score est élevé plus la collocation est forte, et plus le score approche 0 plus il est probable que la cooccurrence des mots est due au hasard. Si une collocation apparaît vers le haut des listes du *MI score* et du *t-score* il s'agirait d'une collocation très forte comprenant des mots récurrents et 'fiabes' (non pas extrêmement rares). Ceci n'est pourtant pas toujours le cas dans les analyses de corpus et il n'existe en effet pas de 'règle' universelle pour déterminer à partir de tel ou tel score une cooccurrence serait une collocation. On trouve des valeurs variées dans la littérature :

- Gerard (2007, p. 165-167) considère une collocation avec un *MI score* de > 9 et un *t-score* de > 3 comme 'forte'.
- Dans l'article de Stubbs (1995), plusieurs valeurs sont soulignées : dans un cas un *MI score* de > 3 est considéré comme 'linguistiquement intéressant', dans un autre cas un *MI score* de > 7 est considéré comme 'élevé', un *t-score* de > 5 est considéré 'élevé'.
- Durrant & Doherty (2010) proposent différents niveaux de collocation dans leur étude : modérées (*MI score* de 4-5, *t-score* de 4-8) et fréquentes (*MI score* de > 6 , *t-score* de $> 7,5$).
- Bartsch (2004), p. 69) décrit un *MI score* de > 10 comme 'élevé'.
- Pour Xiao (2007) un *MI score* de > 3 et *t-score* de > 2 peuvent être considérées comme 'éléments de preuve' qu'il s'agit d'une collocation.

Faute de valeurs universellement acceptées nous optons pour une approche plutôt modérée quant à la décision de ce qui compte comme collocation. Dans un premier temps nous acceptons une cooccurrence si elle se trouve à la fois en haut des listes du *MI score* et du *t-score*. Ensuite nous retenons le *MI score* de > 5 et le *t-score* de > 3 comme seuils minimums pour être validé comme collocation, tout en reconnaissant qu'il peut y avoir des cas exceptionnels et que les collocations existent sur un continuum nivelé. Pour cette analyse nous avons recours au corpus *New Model Corpus* (environ 100 million mots), disponible à sur le concordancier *Sketch Engine* (<https://www.sketchengine.co.uk>). *Sketch Engine* génère également les *MI score* et *t-score*.

Unités d'analyse : T-unit et AS-unit

Comme nous avons vu plus haut, les mesures de complexité, de précision et d'aisance à communiquer ne sont pas toujours les mêmes pour la production orale et la production écrite. En effet, certains aspects du langage oral ne trouvent pas d'homologue dans le langage écrit, tels que les pauses ou les phénomènes de reformulation ou de répétition. D'où le besoin des mesures CPA adaptées au contexte ainsi que des unités de mesures correspondantes : nous employons pour notre étude la 'T-unit' pour les analyses écrites et l'AS-unit' pour les analyses orales.

T-unit

Une T-unit (*minimal terminal unit*) consiste en une proposition indépendante accompagnée de toute proposition subordonnée ou associée (Hunt, 1966). La création de cette unité découle des recherches sur la complexité syntaxique des locuteurs L1 : Hunt examinait le lien entre longueur de phrase et maturité scolaire, à savoir l'observation que les élèves plus âgés produisent des écrits plus longs que les élèves de niveau scolaire inférieur. Toutefois, la simple élongation des phrases par le biais de coordination simple (*he went outside / and he rode his bike / and he swam...*) n'était pas un indicateur de maturité ou de sophistication à l'écrit. Il fallait par conséquent une unité de mesure autre que la phrase. C'est ainsi que Hunt élabore la T-unit puisque celle-ci rend compte de l'élongation des phrases (et d'après lui, la maturité de l'auteur) à travers des manipulations plus complexes telles que la subordination.

Une interprétation traditionnelle de la complexité syntaxique comprend la supposition que plus la subordination est employée, plus le discours est complexe (R. Ellis & Barkhuizen, 2005, p. 140). Ainsi, il est important de clarifier ce que nous entendons par 'proposition subordonnée', composante intégrale à la définition de la T-unit. Eu égard à son analyse poussée des analyses des T-units et des propositions dont elles sont constituées, nous suivons la définition proposée par Polio (1997, p. 139) à savoir un sujet 'évident' et un verbe fini.

AS-unit

L'homologue de la T-unit pour mesurer les productions orales est l'AS-unit (*analysis of speech unit*) de Foster et al. (2000), qui a été élaborée afin de combler les faiblesses de la T-unit quand celle-ci est appliquée au discours oral. L'AS-unit signifie un énoncé consistant en « *an independent clause or sub-clausal unit, together with any subordinate clause(s) associated with either* » (Foster et al., 2000, p. 365). La définition de l'AS-unit est similaire à celle de la T-unit mais comprend deux modifications principales : une proposition subordonnée consiste au minimum en « *a finite or a non-finite verb element plus at least one other element (subject, object, complement or adverbial)* », ce qui permet de prendre en compte les complexités du langage oral qui ne surviennent pas forcément à l'écrit (omission

de certains éléments par l'ellipse, par exemple) (ibid.). En outre, l'AS-unit inclut l'ajout des *independent sub-clausal units*, qui surviennent plus souvent dans le langage oral. Selon Foster et al. (2000, p. 366) une unité sous-proposition indépendante comprend :

soit un ou plusieurs syntagmes qui peuvent être développés en une proposition entière à travers la récupération des éléments omis du contexte du discours :

How long you stay here = 1 AS-unit

(I've stayed here) three months = 1 AS-unit, avec éléments omis en parenthèse

soit un énoncé 'mineur', ce que Foster et al. (2000) définissent selon les critères d' « *irregular sentences* » (p. 838) et de « *nonsentences* » (p. 849) de Quirk et al. (1985).

Irregular sentences renvoient aux phrases comprenant des formes non régulières, telles que le subjonctif de la proposition principale de *Long live the Queen*, la subordination (*if*) dans *if only I had been there!* ou des éléments incomplets comme *(I am) Sorry to hear about your father* (Quirk, 1985, p. 838). *Nonsentences* sont souvent des syntagmes nominaux et apparaissent dans le discours informel. Ils peuvent être exclamatoires (*The way he complained about the food! Of all the stupid things to say! Good idea!*), exprimer la désapprobation (*Pat and her childish hobbies! You idiot!*) ou être interrogatoire (*Your name...? Any luck, Ron?*) (p. 849-851).

Enfin, Foster et al. (2000, p. 370-371) proposent différents niveaux d'application des AS-units, selon les objectifs des chercheurs : le niveau 1 dans lequel la transcription entière est analysée ; le niveau 2 qui est adapté aux données interactionnelles en particulier ; le niveau 3, pour des cas dans lesquels les chercheurs souhaitent se concentrer sur la capacité du locuteur à produire des unités de discours relativement 'complètes'. Les entretiens de nos études de cas comprenant souvent des moments hautement interactionnels dans lesquels la parole alterne régulièrement entre intervieweur et participant, nous choisissons le niveau 2 pour notre étude. Ici, certains éléments de discours sont à omettre dans l'analyse des données : des énoncés mineurs d'un mot (*yes, no, okay*) et des réponses qui répètent mot pour mot ce que dit l'intervieweur (*1 : I think two years ; 2 : two years*). En excluant ces éléments nous évitons une proportion trop élevée d'unités minimales.

8.4.2. Analyse qualitative : états attracteurs et trajectoires de développement

Une fois les données désignées en termes de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et de *chunks*, notre prochaine démarche méthodologique consiste en les analyser de manière qualitative. Dans un premier temps nous analysons les trajectoires de développement de chaque mesure ainsi que les différentes activités AIAL. Ceci nous permet une vue d'ensemble des variables qui pourrait nous indiquer lesquelles semblent être dans un état stable ou instable et lesquelles semblent être dans des rapports de soutien, de concurrence, de condition ou d'asymétrie. Pour guider notre identification de ces derniers nous avons recours aux descriptions des rapports entre variables de van Geert (2009) et Verspoor et van Dijk (2011) (cf. section 4.2.3 pour une explication détaillée).

En effet, les différents rapports de soutien, de concurrence, de condition et d'asymétrie peuvent nous indiquer la manière dont les mesures spécifiques de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et des *chunks* interagissent au fur et à mesure les unes avec les

autres. Par exemple, Caspi (2010) a trouvé des rapports de condition entre la complexité lexicale, la précision lexicale, la complexité syntaxique et la précision syntaxique (dans cet ordre), ce qu'elle interprète comme signifiant que les apprenants passent par une 'période d'essai' dans l'acquisition des structures complexes : ce n'est qu'après le développement de la complexité lexicale et la complexité syntaxique que les apprenants ont ensuite montré (respectivement) plus de précision dans ces sous-systèmes.

8.4.3. Analyse quantitative : corrélation entre variables

Suivant notre analyse des trajectoires et des rapports entre variables nous aurons recours à des tests de corrélation afin de montrer si les rapports en question se trouvent dans des associations significatives ou pas. La corrélation, bien qu'elle mesure le rapport *linéaire* entre deux variables, est néanmoins utilisée au sein des systèmes L2 dynamiques et complexes pour examiner l'association entre variables des sous-systèmes au fil du temps. On la trouve par exemple à de multiples reprises dans l'ouvrage de Verspoor et al. (2011) sur les méthodes et techniques à utiliser dans les recherches en systèmes dynamiques et complexes L2. Les calculs de corrélation employés par Verspoor et al. sont toutefois supplémentaires à un ensemble de mesures et d'approches d'analyse. Ils agissent plutôt comme indication du rapport entre certaines variables, et celle-ci est prise en compte parmi de multiples variables, au sein du plus grand contexte de recherche. Les corrélations sont interprétées et discutées dans le langage 'systèmes complexes et dynamiques', à savoir des rapports de co-croissance ou de concurrence mais les chercheurs veillent à ne pas attribuer trop d'importance à une seule corrélation et soulignent l'ensemble de variables présentes. C'est ainsi que nous réaliserons des calculs de corrélation dans la présente étude.

Le choix de quel test de corrélation n'est bien entendu pas à faire au hasard – comme tous les aspects d'une recherche scientifique il est important de sélectionner le test statistique le mieux adapté aux paramètres de sa propre étude. Dans son livre sur l'analyse quantitative pour la linguistique appliquée Larson-Hall (2010) souligne les suppositions qui doivent être présentes pour pouvoir réaliser des calculs de statistiques inférentielles (ou déductives / paramétriques) pour la corrélation (p. 159). Deux critères révélateurs dans ce 'test de dépistage' sont le rapport linéaire entre variables et la distribution normale entre variables. Nous soulignons qu'alors que nous ne concevons pas le développement langagier comme processus globalement linéaire, il peut exister au sein des sous-systèmes des rapports de concurrence (corrélation négative) et de co-croissance (corrélation positive). Ainsi, analyser de ce point de vue des rapports linéaires de corrélation entre variables peut permettre d'en savoir plus sur des sous-systèmes linguistiques spécifiques. À l'aide du nuage de points et de l'histogramme (créés par le logiciel SPSS, cf. les figures 8 et 9) nous avons pu constater la présence de valeurs non linéaires et aberrantes dans nos données ainsi qu'une distribution non normale – des indications que le test de corrélation *Pearson* (très répandu dans la plupart des analyses quantitatives) n'est pas adapté à notre étude, mais plutôt le test de corrélation *Spearman* (Larson-Hall, 2010, p. 160; Marshall & Samuels, 2016).

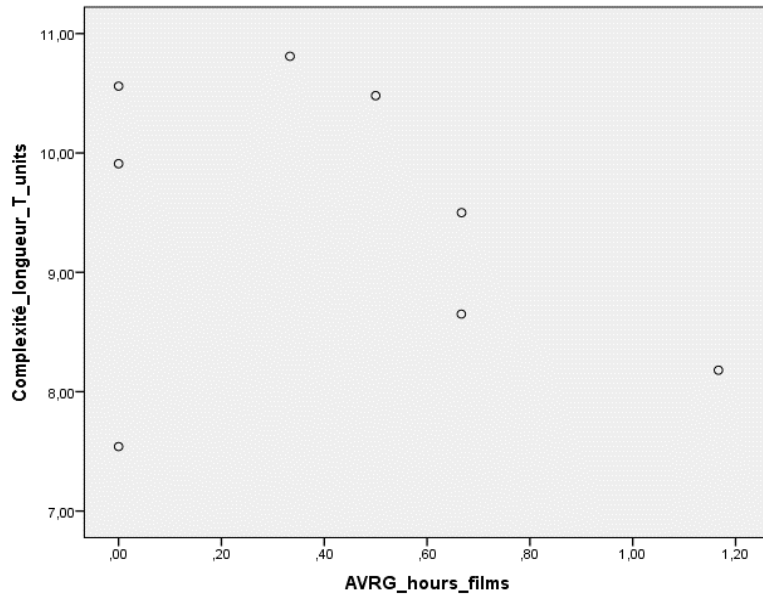


Figure 8 : Exemple d'un nuage de points des variables *longueur des T-units* et *nombre d'heures moyen des visionnements des films* d'un participant.

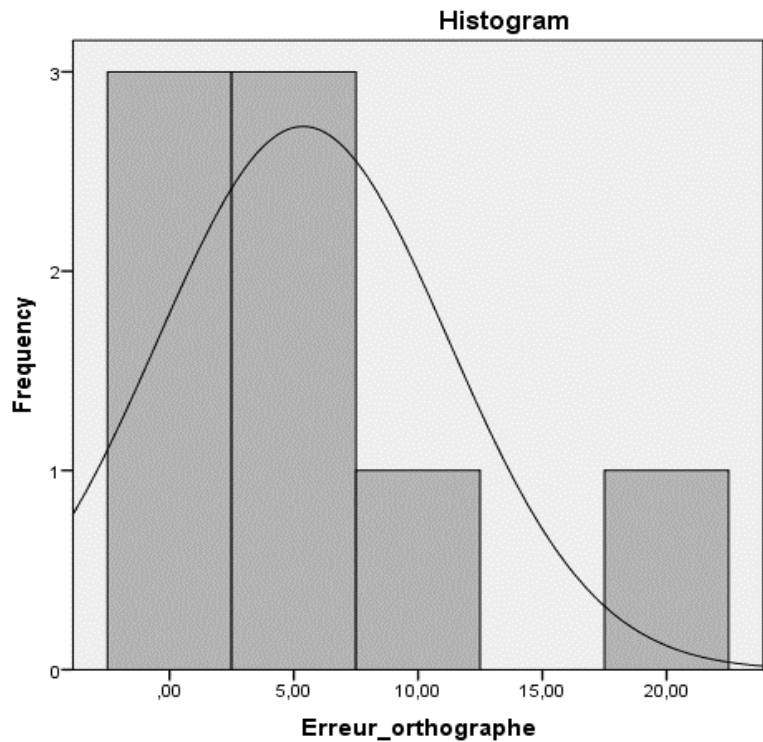


Figure 9 : Exemple d'un histogramme de la variable 'nombre d'erreurs d'orthographe' d'un participant. La distribution asymétrique des données indique que la distribution n'est pas normale et qu'il faut par conséquent avoir recours aux tests statistiques non paramétriques.

Que nos données ne soient pas normalement distribuées n'est pourtant pas surprenant quand nous considérons l'ensemble de mesures que nous testons ainsi que les taux de fréquence très variés des participants. Caspi (2010) et Lowie et al. (2011) ont également analysé des données individuelles (études de cas) avec une corrélation Spearman au sein du cadre systèmes dynamiques et complexes, citant la probabilité de données pas normalement distribuées comme justification pour ce choix.

Dans le présent chapitre nous avons délimité notre approche méthodologique à notre étude du développement L2. Comme exposé dans le chapitre 7, nous adoptons une approche de méthodes mixtes, comprenant ainsi une démarche quantitative et qualitative. Dans un premier temps un questionnaire (quantitatif) cherche à répondre à notre première série de questions de recherche, qui traite des habitudes de participation aux activités informelles en anglais en ligne. Cette étape est ensuite suivie des études de cas qui, elles, cherchent à analyser la manière dont les systèmes et les sous-systèmes L2 développement au fur et à mesure qu'ils interagissent avec les activités informelles en anglais en ligne. Les études de cas consistent en des rencontres toutes les six semaines sur une période de dix mois dans lesquelles les participants participent à un entretien oral et à une activité écrite. (Les détails de ces deux étapes sont explicités dans la section 9.2). Les données récoltées lors des rencontres sont ensuite évaluées en termes de mesures de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et d'utilisation des *chunks* en L2. La nature longitudinale de notre étude permet de visualiser les différentes trajectoires de développement qui émergent chez l'apprenant, les phases stables et instables, et les différents rapports entre variables. En outre, des analyses de corrélation permettent d'observer dans quelle mesure il existe des associations significatives entre variables.

En adoptant une approche à la fois quantitative et qualitative, en analysant les tendances d'un grand échantillon (questionnaire) et ensuite les productions individuelles des utilisateurs L2 au fil du temps (études de cas), nous espérons contribuer à une meilleure compréhension du phénomène AIAL. Le chapitre suivant poursuit avec la description de notre démarche méthodologique en précisant le déroulement de chaque étape ainsi que nos choix des participants aux études de cas.

9. Déroulement de l'étude

Dans ce qui suit nous présenterons le déroulement de notre étude, précisant en particulier les composantes spécifiques de nos méthodes de recherche telles que la création du questionnaire, l'échantillon sondé, la sélection et les critères des études de cas et une description des personnes retenues.

9.1. Questionnaire

9.1.1. Création du questionnaire

Le questionnaire est composé de 61 questions (cf. Annexes 1 et 2) et a pour but de dégager les habitudes de participation aux activités informelles en anglais en ligne des participants. La plupart des questions sont à choix multiples et fermées, mais avec la possibilité d'ajouter une réponse alternative au cas où les réponses fournies ne conviennent pas. Certaines questions sont ouvertes afin de préciser des usages particuliers (nommer les séries préférées, par exemple).

La première partie du questionnaire traite surtout de la fréquence de participation aux activités informelles, alors que les sections ultérieures tentent de creuser les perceptions d'utilisation, les raisons pour participer et les modalités d'interaction (visionnements des séries / films / vidéos avec ou sans sous-titres, sous-titres dans quelle langue, la recherche (ou non) des mots inconnus dans un dictionnaire en ligne, etc.).

Le questionnaire existe en français et en allemand. Le logiciel utilisé pour sa création et son hébergement, *Soscisurvey*, permet la création de deux versions identiques. Le sondage a été mis à disposition en ligne sous l'adresse suivante afin de faciliter sa dissémination ainsi que le traitement numérique des données : <https://www.soscisurvey.de/oile2013/>. La saisie d'un mot de passe était nécessaire pour y accéder.

Les deux versions du questionnaire ont été retravaillées maintes fois selon les remarques des directeurs de recherche et des membres du colloque doctoral franco-allemand (COLFA) de l'Université de Strasbourg et de la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*, dirigé par Gérald Schlemminger et Anemone Geiger-Jaillet. Les membres du colloque COLFA étant des locuteurs natifs du français et d'allemand (la plupart étant bilingue franco-allemand), leurs réflexions permettaient une validation à la fois des objectifs scientifiques de la méthode ainsi que la qualité linguistique du questionnaire.

Des pré-tests ont été réalisés auprès d'un public restreint de quinze étudiants non-spécialistes d'anglais afin d'identifier des questions ou des formulations éventuellement pas claires. Ces éléments étaient ensuite discutés avec les directeurs de recherche et modifiés. Renseigner le questionnaire final a duré environ 15 minutes.

9.1.2. Constitution de l'échantillon

La population en question comprend des étudiants français et allemands qui participent à des activités en anglais en ligne de manière informelle. Il convient de noter que jusqu'à présent

les études sur l'AIAL n'ont porté que sur des apprenants français. Notre étude constitue ainsi la première tentative d'examiner le phénomène en Allemagne. Grâce à notre inscription en cotutelle de thèse franco-allemande il était en effet possible de mener une 'double' étude dans deux pays en même temps, ainsi permettant ainsi une perspective plus large sur le phénomène. La population ciblée ne consiste pas en des spécialistes d'anglais, c'est-à-dire que nous nous concentrons sur une population de spécialistes des disciplines autres que l'anglais. En effet, le rapport qu'ont les spécialistes d'anglais avec la langue cible est vraisemblablement davantage intense et délibéré en raison de leurs objectifs professionnels. Pour cette thèse nous souhaitons nous interroger sur une population plus générale et répandue (les spécialistes d'autres disciplines), alors que les spécialistes d'anglais ne représentent, en général, qu'un pourcentage faible du public étudiant entier. Dans ce sens nous préférons un profil plus 'moyen' ou 'représentatif' de la population globale, mais il serait également intéressant dans une étude ultérieure d'étudier les pratiques informelles en ligne des spécialistes d'anglais.

L'échantillon qui a rempli le questionnaire comprend 1337 étudiants de plusieurs établissements supérieurs français et allemands : l'Université de Strasbourg, l'École nationale supérieure d'informatique pour l'industrie et l'entreprise Strasbourg (ENSIIE), la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*, la *Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft*, l'*Albert-Ludwigs-Universität Freiburg* et l'*Universität Stuttgart*. L'échantillonnage 'fonctionnel' ou 'pratique' (*functional sampling*) a été utilisé pour le mode de sélection des participants, ce qui ne relève pas de l'échantillonnage 'aléatoire' (*random sampling*), mais pour des raisons pratiques et budgétaires ce premier demeure le mode de sélection d'échantillon le plus courant pour les recherches en apprentissage L2 (Dörnyei, 2007, p. 98).

9.1.3. Dissémination du questionnaire

La grande majorité des étudiants français qui ont participé au questionnaire proviennent des Centres de Ressources de Langues (CRL) de l'Université de Strasbourg. Il s'agit d'apprenants inscrits dans une séance de langue de deux heures par semaine (dans notre cas, l'anglais) mais qui sont spécialistes d'autres disciplines. Les centres nous ont donné l'autorisation d'y intervenir afin de faire remplir le questionnaire, ce qui nous permettait d'avoir accès à une panoplie de profils d'étudiant. Les étudiants français ont rempli le questionnaire durant la période de décembre 2013 à février 2014.

Deux questionnaires sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne ont été réalisés auparavant par des chercheurs à l'Université de Strasbourg, mais ceux-ci se sont déroulés au Centre de Ressources et d'Apprentissage des Langues (CRAL), centre qui propose des cours de langue aux étudiants en humanités (Sockett, 2014; Toffoli & Sockett, 2010). Le questionnaire actuel fournit des données sur un nouvel échantillon en ce que les étudiants inscrits aux CRLs proviennent des disciplines pas encore étudiées comme les sciences dures et naturelles. Ceci permet alors un nouvel aperçu des habitudes informelles des étudiants d'autres disciplines.

En Allemagne la plupart des participants au sondage proviennent de la *Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft* (Institut universitaire de technologie Karlsruhe) et ont rempli le questionnaire en mars 2014. Ici, il ne s'agissant pas d'intervenir dans un centre de ressources de langues mais dans des cours individuels d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Nous avons accompagné les étudiants à une salle informatique sur le campus dans laquelle ils

ont rempli le questionnaire en ligne. Dans les autres établissements allemands, les enseignants ont fait remplir le questionnaire pendant leurs cours.

Au début de la dissémination du questionnaire nous nous sommes aperçue que proposer aux étudiants de le remplir a fourni un taux de résultats très faible, et ceci de la part uniquement des participants particulièrement ‘motivés’ à le faire pendant leur temps libre. Il s’agit ainsi du problème d’‘auto-sélection’ de la part des participants (*respondent self-selection*), ce qui pourrait s’avérer problématique pour les sondages ciblant une population plus globale (Brown, 2001; Dörnyei, 2007). Nous avons par conséquent demandé à ce que les enseignants fassent remplir le questionnaire en début du cours comme activité obligatoire. Cette approche nous a permis d’atteindre un profil d’étudiant plus large et divers, et non seulement les personnes particulièrement intéressées par notre sujet d’étude.

9.2. Études de cas

Cette section présente dans le détail notre démarche pour la sélection des participants aux études de cas, donne une description des participants retenus pour notre étude et décrit son déroulement précis. Tout comme avec le questionnaire, un pré-test a été réalisé auprès d’un locuteur non natif remplissant les critères exposés ci-dessous. Ce pré-test a pris la forme d’un entretien oral (enregistré) et d’une tâche écrite. Suivant ces deux activités nous avons échangé avec le participant sur la clarté des consignes et des questions ainsi que sur la manière dont il a vécu l’expérience. Nous avons également pu observer comment un participant répondrait aux questions proposées et la façon dont nous nous comportons lors de l’entretien. De nombreux éléments ont pu être peaufinés grâce à ce pré-test, notamment le temps accordé pour la tâche écrite, certaines questions posées pendant l’entretien, et surtout une réduction en temps parlé de notre part pendant l’entretien.

9.2.1. Sélection des cas : adaptation de l’échantillon questionnaire

Il a été décidé pour les études de cas de sélectionner comme participants des personnes actuellement non-inscrites dans un cours d’anglais. Les questionnaires, disséminés avant que les études de cas n’aient eu lieu, étaient toutefois renseignés pendant des cours d’anglais pour spécialistes d’autres disciplines. Il faut par conséquent justifier cette modification de public, ce qui pourrait susciter des questions de cohérence entre les résultats du questionnaire et ceux des études de cas.

Dans un premier temps, la décision de faire remplir le questionnaire dans un cours d’anglais pour spécialistes d’autres disciplines était surtout une question *logistique* ; elle a été prise afin de trouver un moyen pour atteindre des sujets de recherche qui rempliraient le questionnaire. N’ayant pas accès aux listes de diffusion électroniques étudiantes pour la totalité des établissements, nous avons décidé de passer par les cours d’anglais, option qui nous paraissait faisable vu notre réseau professionnel d’enseignants de langue⁵².

Au lieu de poursuivre avec ce même échantillon pour les études de cas, nous avons opté pour des personnes actuellement pas inscrites dans un cours d’anglais à cause de deux raisons principales :

⁵² En Allemagne il s’avérait cependant difficile de trouver des enseignants prêts à faire remplir le questionnaire en cours. La plupart de nos demandes ont été refusées.

1. *Réduire le nombre de facteurs externes* : La première motivation pour le changement était de réduire, dans la mesure du possible, les facteurs externes en outre des activités informelles en ligne susceptibles de jouer un rôle dans le développement L2 des participants. Dans une perspective de systèmes dynamiques et complexes, il ne s'agit pas de chercher 'le' facteur clé, mais on peut tenter de trouver 'les' facteurs qui jouent un (des) rôle(s) important(s) dans le comportement du système. Par conséquent, 'enlever' le cours d'anglais pour les spécialistes d'autres disciplines nous permet de nous concentrer sur les effets des activités informelles en anglais en ligne.

Nous sommes également consciente du fait que même si nous définissons les aspects du profil d'apprenant que nous souhaitons étudier avant de sélectionner les participants (dont le fait de ne pas être inscrit dans un cours d'anglais), une fois les études de cas commencées nous ne pourrions plus contrôler les choix et les actions des participants dans l'année qui suit, y compris leur interaction éventuelle avec des facteurs externes comme un cours de langue, par exemple. La possibilité que leurs profils changent était donc un risque inhérent (mais nécessaire à notre avis) à une étude longitudinale sur un phénomène qui se déroule dans le monde 'réel', sans structure ou paramètre institutionnel imposé.

2. *Difficulté d'harmoniser les publics français et allemands en termes de niveau officiel de compétences en anglais* : Si, pour les études de cas, nous avons souhaité solliciter la participation des étudiants inscrits dans un cours d'anglais (comme dans l'échantillon du questionnaire), il aurait été de toute manière difficile de trouver des profils d'étudiant correspondants entre les établissements allemands et français. La plupart des cours d'anglais pour les spécialistes d'autres disciplines aux universités à Karlsruhe sont organisés par niveau CECRL, alors que les cours d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines se déroulant aux Centres de Ressources de Langues de l'Université de Strasbourg (établissement par lequel nous sommes passés pour faire remplir le questionnaire) ne le sont pas.

Au lieu donc de prendre des participants allemands issus des cours désignés officiellement par niveau CECRL et ensuite des participants français qui auraient été obligés de s'autoévaluer pour fournir une approximation de niveau, nous avons lancé un appel à participation plus large dans lequel les candidats intéressés se sont *tous* autoévalués en termes de compétences en langue à l'aide des descripteurs de niveau. Nous reconnaissons que les auto-évaluations ne sont que des représentations personnelles et subjectives du niveau, et ne correspondent peut-être pas parfaitement aux niveaux CECRL officiels, mais ce choix a permis une certaine symétrie (estimée) entre les deux cohortes.

La sélection des cas individuels étant importante pour l'interprétation des données (Duff, 2008 ; Stake, 2000) et, par conséquent, l'apport global de la thèse, elle était l'aboutissement d'une longue période de réflexion et des dialogues avec les directeurs de recherche. La question centrale discutée portait sur le choix de prendre soit des cas extrêmes (une fréquence de participation aux activités informelles très élevée, par exemple), soit de sélectionner des personnes plus homogènes et représentatives de l'échantillon global. Les deux options étaient possibles et les deux pourraient rendre des résultats intéressants et significatifs pour notre champ de recherche. Nous avons décidé qu'il serait plus raisonnable pour les toutes premières études de cas d'étudier un profil de public plus homogène et représentatif, et par ce biais tenter d'établir un portrait qui reflète les tendances globales du phénomène. L'ironie de notre choix – opter pour des profils d'apprenant 'moyens' en quelque sorte alors que les systèmes

dynamiques et complexes se méfient des moyennes de groupe, soulignant qu'elles cachent des aspects uniques et individuels des systèmes – ne nous a pas échappé. En effet, dans nos analyses des questionnaires nous n'avons pas trouvé deux fois le même profil : avec plus de 60 questions, beaucoup étant à choix multiples avec plusieurs choix possibles et d'autres ouvertes, la variété des réponses était extrêmement large. Nous devons alors souligner l'importance de continuer à faire des recherches sur des profils d'utilisateurs différents et variés.

Une fois la décision prise de ne pas avoir recours à l'échantillon du questionnaire pour la sélection des cas, nous avons lancé un appel à participation sur les listes de diffusion des étudiants de l'Université de Strasbourg et de la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*^{53, 54}. Etant inscrite aux deux établissements, nous disposions d'accès à ces listes. Les personnes intéressées étaient priées de remplir un questionnaire en ligne sur leurs habitudes informelles en anglais en ligne. Celui-ci était une version plus courte du questionnaire original et nous a permis de filtrer les participants potentiels en fonction de certains critères spécifiques. Dans l'appel nous avons souligné que nous nous intéressions simplement aux habitudes de loisir en anglais en ligne sans mentionner notre intention d'étudier la L2.

Le département de français de la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe* subventionne partiellement le déroulement des études de cas, permettant de proposer aux participants une rémunération modeste pour leur participation aux entretiens à long terme. Il est probable que cette information ait contribué au nombre élevé de candidats intéressés, néanmoins, il convient de noter que seules quelques heures après avoir envoyé l'appel à participation aux listes de diffusion, 1293 personnes avaient déjà rempli le questionnaire. Après avoir désactivé le lien du questionnaire nous avons encore reçu une trentaine de courriels des étudiants souhaitant participer aux études de cas, insistant qu'ils se sentaient 'touchés' par l'appel, qu'ils s'identifient fortement à la description de l'appel et voudraient participer même si une rémunération n'était plus possible. Cet engouement pour les activités informelles en ligne en anglais, même si probablement influencé par la possibilité de rémunération, nous a rappelé la pertinence de notre recherche et suggère une portée étendue du phénomène.

Vu le nombre très élevé (et inattendu) de réponses, nous avons décidé d'instaurer un deuxième filtre de sélection : en soulignant les conditions à remplir pour pouvoir participer à l'étude (par exemple le besoin d'être disponible pour les entretiens toutes les six semaines) nous les avons priés de remplir le questionnaire original (plus de 60 questions), afin d'avoir un portrait plus complet et exact de chaque participant potentiel. Nous nous sommes ensuite retrouvée avec 345 candidats intéressés, dont 309 étudiants français et 36 étudiants allemands.

9.2.2. Critères de sélection des cas

Cinq critères ont guidé notre sélection des participants :

1. *Spécialiste d'une discipline autre que l'anglais*: Dans la présente étude nous tentons de dresser un tableau des interactions informelles en anglais en ligne des apprenants universitaires. La majorité des étudiants ne se spécialisant pas dans l'anglais, il serait préférable d'étudier un échantillon reflétant cette tendance. Une spécialisation en

⁵³ L'Université de Strasbourg offre une formation pluridisciplinaire à plus de 46000 étudiants alors que la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe* forme de futurs enseignants, accueillant environ 3700 étudiants.

⁵⁴ Nous avons également contacté des responsables de la *Hochschule für Technik und Wirtschaft* et du *Karlsruher Institut für Technologie* afin d'étendre la gamme de candidats possibles, mais l'accès à leurs listes de diffusion n'a pas été accordé.

anglais est un trait distinctif qui signifie un rapport étroit, intensif et professionnel avec la L2, alors que nous nous concentrons ici sur des interactions motivées plus par le loisir.

2. *Actuellement pas inscrit dans un cours d'anglais* : Comme nous avons évoqué ci-dessus, notre but étant d'examiner le développement L2 à travers la participation aux activités informelles en anglais en ligne ; il nous paraissait ainsi cohérent de réduire, dans la mesure du possible, d'autres facteurs externes importants susceptibles de jouer un rôle dans cette équation.
3. *Français ou allemand comme langue maternelle* : S'agissant d'une thèse en cotutelle franco-allemande, nous tâchons d'étudier l'AIAL tel qu'il se déroule actuellement en France et en Allemagne. Il convient par conséquent de prendre des locuteurs natifs du français et de l'allemand, même si notre objectif principal n'est pas d'étudier les transferts de la L1 vers la L2. Nous avons décidé de ne pas nous focaliser sur les étudiants étrangers résidant en France ou en Allemagne et participant aux activités informelles car il s'agirait d'une situation particulière portant sur une minorité des étudiants, impliquant des facteurs spécifiques en plus de l'apprentissage de l'anglais, comme l'apprentissage intensif de la langue du pays d'accueil. Il serait certainement intéressant d'étudier cette population dans une étude ultérieure, mais pour l'étude présente nous souhaitons ne considérer comme candidats que des étudiants français et allemands afin d'avoir un échantillon représentatif d'une population plus majoritaire.
4. *Niveau d'anglais entre B1 et C1* : Avec la décision de prendre un échantillon relativement homogène et représentatif de l'échantillon du questionnaire au lieu des cas extrêmes ou hétérogènes, il était ensuite question du choix du niveau à cibler. Selon les résultats du questionnaire sur les habitudes informelles (cf. le chapitre 10), les niveaux moyens pour les compétences *écouter, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire* sont entre B1 et B2. Pour *lire*, la moyenne franchit légèrement la frontière B2 / C1, mais elle est pourtant plus près du côté B2. Ainsi, il nous paraissait cohérent de chercher des participants aux études de cas ayant principalement des niveaux entre B1 et B2, avec considération dans certains cas pour le niveau C1.

A titre d'exemple, la grille d'auto-évaluation du CECRL (Cedefop, s. d.) donne une description détaillée des niveaux:

Un apprenant B1, utilisateur indépendant, devrait pouvoir comprendre⁵⁵ :

[L]'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui [l]'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte [...] des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à [son] travail [...] la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

Un apprenant B2, utilisateur indépendant, devrait pouvoir comprendre :

[L]a plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations [...] des films en langue standard. [Il peut] lire des articles et des rapports sur des

⁵⁵ Nous insistons ici sur les niveaux de *compréhension* puisque les résultats du questionnaire indiquent une participation beaucoup plus importante aux activités de consommation plutôt que les activités de production.

questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. [Il peut] comprendre un texte littéraire contemporain en prose.

En outre de ces deux niveaux reflétant les moyennes de l'échantillon du questionnaire sur les habitudes informelles, ils paraissent tous les deux intéressants en termes de variabilité (notion centrale en systèmes dynamiques et complexes) : les apprenants à ces niveaux-là devraient pouvoir comprendre assez de contenu authentique en anglais sur Internet pour pouvoir participer aux activités, mais sont toujours 'intermédiaires' dans le sens où leurs systèmes et sous-systèmes langagiers sont certainement moins stables que les apprenants du niveau C1 ou C2 (utilisateurs avancés).

5. *Fréquence de participation aux séries télévisées* : Notre cadre théorique souligne le rôle fondamental que joue la fréquence dans l'acquisition des langues et des langues étrangères (Bybee, 2002; N. Ellis, 2002, 2008; Gass & Mackey, 2002; Tomasello, 2003). Il nous est par conséquent important d'examiner le développement langagier des utilisateurs qui participent de manière fréquente aux activités en ligne. Pour ce critère de sélection, 'fréquent' a été désigné comme un minimum de deux heures par semaines consacrées à l'activité.

Le choix des séries télévisées comme critère de sélection devrait être interprété comme point de départ et non pas comme la seule activité, voire l'activité la plus importante, des participants. En effet, les résultats du questionnaire montrent que les séries télévisées sont une activité populaire pour l'ensemble de l'échantillon ; dans ce sens notre choix reflète une tendance du groupe. En outre, comme notre objectif est d'étudier le développement L2 longitudinal à travers la participation fréquente aux activités informelles, la nature du rapport entre spectateur / activité nous semblait plus forte pour les séries – activité avec laquelle on peut construire un rapport à long terme grâce au prolongement des épisodes sur plusieurs mois – au lieu des activités plus ponctuelles comme regarder un film ou écouter de la musique. Nous reconnaissons bien entendu qu'une fois commencée nous ne pouvions plus influencer aucun aspect de l'étude, ainsi, choisir des participants qui avaient au moins une fréquentation minimum avec les séries – activité qui se prête bien à une interaction à long terme – était une tentative de notre part d'assurer que nous sélectionnons des personnes susceptibles de participer à l'étude pour la totalité de sa durée.

En outre, au lieu de nous focaliser sur la musique (activité la plus fréquente selon les résultats du questionnaire), nous avons opté pour les séries car elles demandent un certain niveau d'attention au contenu afin de comprendre assez pour pouvoir suivre l'intrigue et y prendre plaisir. Avec certaines activités, comme écouter de la musique, cette attention n'est pas forcément présente. Mais compte tenu du rôle déterminant que joue l'attention dans l'apprentissage des langues étrangères (Schmidt, 1995, 2001), nous estimions important de choisir une activité qui demande un niveau minimum d'attention.

Enfin, sur le plan logistique nous étions également contrainte de prendre des personnes promettant d'être disponibles et sur place pendant la durée de l'étude (qui n'avaient pas prévu de partir pour un semestre à l'étranger, par exemple).

9.2.3. Déroulement des études de cas

Les études de cas se sont déroulées sur une période de dix mois, de mai 2015 jusqu'à mars 2016, à raison d'une rencontre toutes les six semaines. Une rencontre consistait en un entretien oral suivi de la réalisation d'une tâche écrite. Vu la nature exploratoire de cette thèse il a été décidé d'appliquer le type d'entretien 'semi-structuré' aux échanges oraux. Ainsi, pendant les entretiens nous avons posé des questions préparées au préalable (cf. Annexe 3), mais nous avons également discuté, de temps à autre, de nouvelles thématiques pertinentes mais pas prévues. Les entretiens étaient transcrits selon le format CHAT de MacWhinney (2000) ; notre volume 2 fournit une explication détaillée des règles de transcription. Après l'entretien oral, chaque participant a complété une tâche écrite : rédiger pendant 15 minutes un texte sur une série télévisée qu'il aime avec la consigne de, soit recréer une scène / un épisode qu'il connaît déjà, soit d'inventer une scène / un épisode imaginaire (c'est-à-dire un récit de *fan fiction*). La consigne de la tâche écrite a demandé aux participants de ne pas se soucier des fautes d'orthographe, ils l'ont complétée par conséquent sans dictionnaire ou aide supplémentaire. Aucun retour de notre part sur les aspects linguistiques des productions n'a été donné. Nous avons seulement (rarement) aidé à l'oral si un apprenant nous a demandé spécifiquement de clarifier ou de vérifier un mot particulier. L'ensemble des deux activités (orale et écrite) a duré une heure environ.

En outre des rencontres toutes les six semaines, nous avons demandé aux participants de remplir un court questionnaire en ligne toutes les deux semaines sur leurs pratiques informelles. Ce questionnaire portait sur les fréquences de participation aux activités, les modalités choisies et leur a demandé de fournir des exemples concrets des activités faites au cours de chaque plage bimensuelle. Ainsi, nous avons pu avoir un regard précis sur les taux changeants de participation.

Les questions des entretiens oraux avaient pour objectif d'en découvrir plus sur pourquoi les taux de fréquence aux activités changent d'un entretien à l'autre (le cas échéant), les raisons qui motivent les apprenants à faire telle ou telle activité, la nature du déroulement de l'activité, le contenu des activités ainsi que leur vécu de l'expérience. En outre nous leurs avons posé des questions sur leurs vies quotidiennes, leurs intérêts et loisirs généraux afin d'établir une ambiance informelle et détendue dans laquelle ils ne se sentiraient pas stressés. Pour nos analyses des productions orales nous avons sélectionné des extraits de 1200 mots des entretiens, couvrant les thématiques de leur quotidien, de leurs pratiques informelles en ligne, de leurs opinions des activités et de leurs intérêts généraux.

A l'égard de la tâche écrite il nous semblait cohérent de leur faire produire des textes sur un sujet avec lequel ils interagissent régulièrement en anglais, d'où notre choix de séries et non pas de thématiques scientifiques ou politiques. Nous avons fait l'hypothèse qu'entrer dans le monde des séries télévisées (activité fréquente de chaque participant) permettrait un contexte familier et connu sur lequel ils peuvent s'appuyer pour réaliser l'activité. En outre, comme la structure des entretiens oraux était telle que les participants ont surtout *répondu* aux questions, la tâche écrite leur a donné la possibilité de démontrer des capacités d'interrogation à travers les dialogues entre personnages.

En ce qui concerne nos analyses des données en termes de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et de *chunks*, nous avons demandé à une collègue (locutrice native de l'anglais et chercheuse en acquisition des langues secondes) d'évaluer une récolte des données afin de tester la fiabilité de nos analyses. Les quelques désaccords qui sont survenus ont été discutés et résolus.

Le présent chapitre a exposé les étapes concrètes d'élaboration et de réalisation de notre recherche empirique. Dans un premier temps elle consiste en un questionnaire composé de 61 questions qui a pour objectif d'en découvrir davantage sur les pratiques informelles en anglais en ligne des étudiants français et allemands. Ces étudiants sont spécialistes de disciplines autres que l'anglais. 1337 étudiants de plusieurs établissements supérieurs français et allemands ont renseigné le questionnaire. Certains sondages n'étant que partiellement renseignés, notre échantillon final consiste en 953 étudiants dont les résultats seront analysés et discutés dans le chapitre suivant.

Ensuite nous avons expliqué nos critères de sélection de profil ainsi que le déroulement des études de cas. Pour cette étude exploratoire nous avons opté pour des profils représentatifs des tendances observées dans les résultats du questionnaire, tout en reconnaissant que d'autres profils (par exemple, des taux de participation extrêmement élevés, des spécialistes de l'anglais) pourraient, dans une étude ultérieure, également fournir de résultats intéressants. Les études de cas se sont déroulées sur une période de dix mois, avec des rencontres ayant lieu toutes les six semaines. Chaque rencontre avec nos deux participants consistait en une activité écrite et un entretien oral. Ces données ont été ensuite analysées avec les mesures de développement de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et de *chunks*. Nous discuterons de ces résultats dans les chapitres 11 et 12.

10. Résultats du questionnaire

Le présent chapitre constitue notre première présentation des résultats de notre recherche. Il comprend les résultats du questionnaire sur les pratiques informelles en anglais en ligne de 538 étudiants français et 415 allemands (n = 953). Le questionnaire consiste en environ 60 questions et interroge les étudiants, parmi plusieurs thématiques, sur la fréquence de leurs interactions, leurs opinions et leurs raisons pour y participer. L'objectif du sondage est de découvrir avec quelle fréquence cet échantillon d'étudiants participe aux activités informelles, pourquoi et comment, dans le but de mieux comprendre la nature et l'étendue du phénomène. Ainsi, les résultats du questionnaire répondent à notre première série de questions de recherche ; celles-ci seront discutées dans le détail dans la section 10.9.

10.1. Echantillon global : données biographiques

Contrairement aux sondages précédents sur l'AIAL, les apprenants qui ont rempli le questionnaire actuel étudient plus les sciences dures, économiques et naturelles que les sciences sociales. Pour le côté français, les filières les plus importantes sont celles de médecine, biologie, dentaire et géophysique alors qu'en Allemagne plus de la moitié des participants ont pour spécialisation les sciences économiques, suivi de la communication et la gestion des médias et l'électrotechnique (cf. la figure 10). En élargissant les données démographiques afin d'inclure des filières jusqu'à présent pas sondées jusqu'à présent, nous pouvons avoir une meilleure compréhension de comment l'ensemble des étudiants universitaires participent aux activités informelles en anglais en ligne.

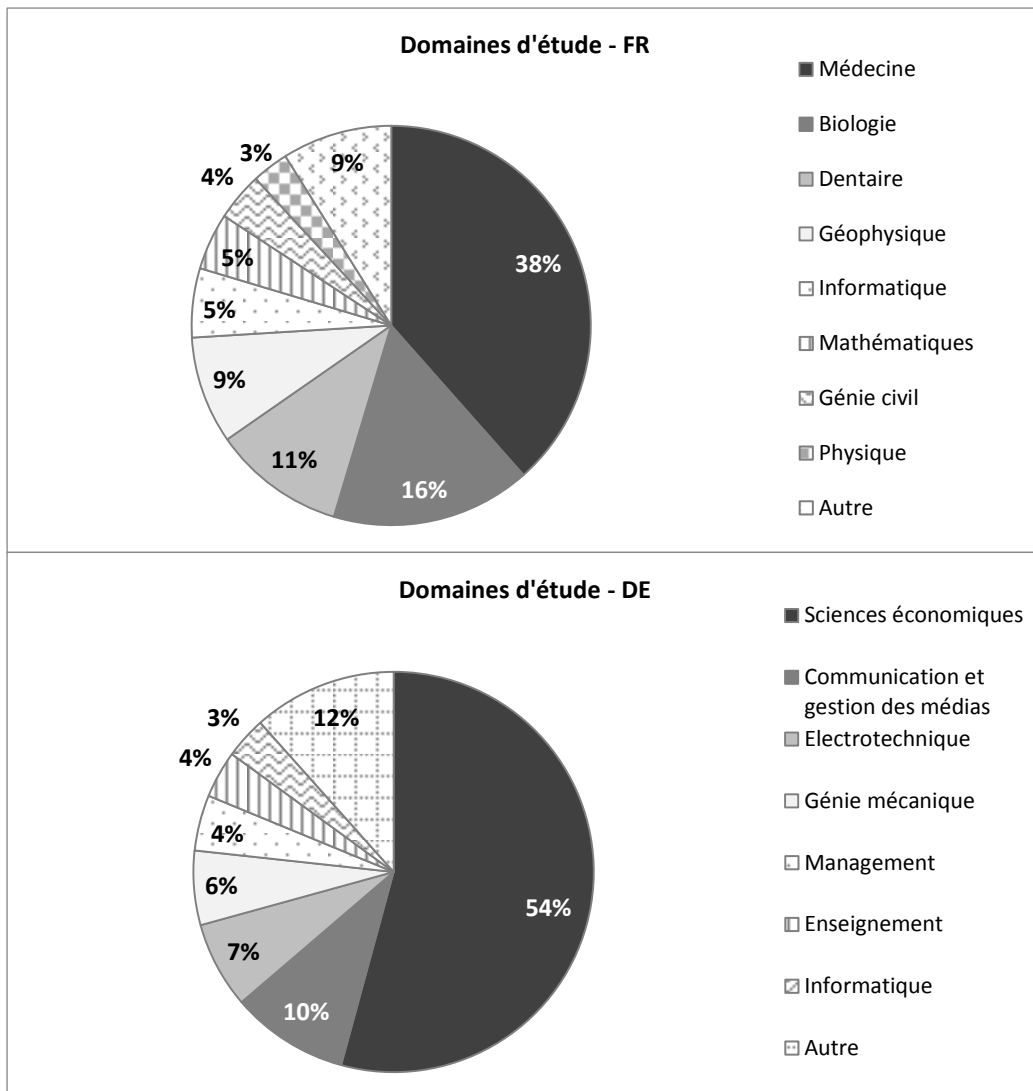


Figure 10 : Les domaines d'étude des participants français et allemands.

La majorité des deux échantillons sont en premier cycle universitaire : 55% sont inscrits en licence et 87% en *bachelor*, suivi, du côté français, du diplôme d'école d'ingénieur (13%), du master (11%) et du doctorat (10%) ; du côté allemand c'est le master (7%) et le doctorat (4%) qui complètent la liste des diplômes en cours (cf. figure 11).

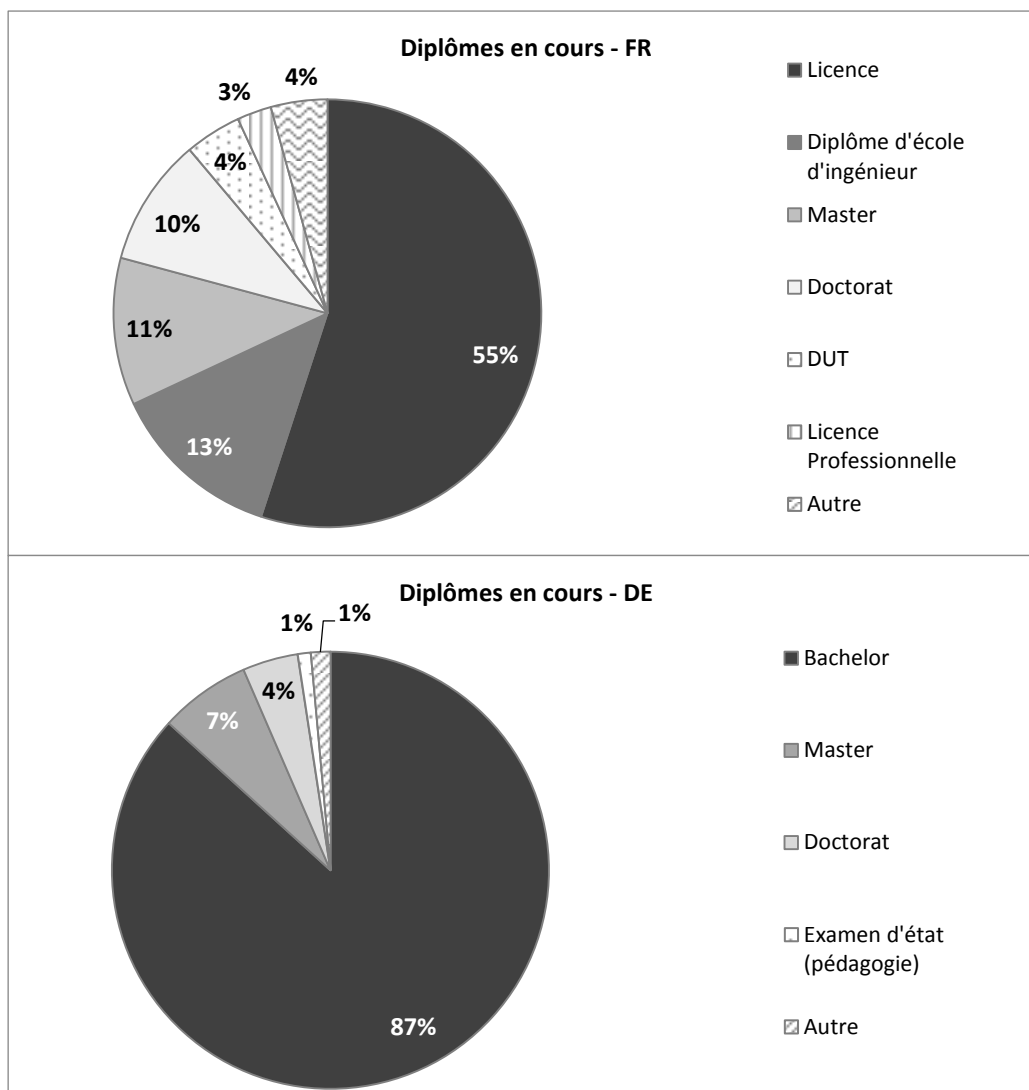


Figure 11 : Les diplômes en cours des échantillons français et allemand.

Le taux de participation femme / homme du côté français est presque égal : 50,7% femmes, 49,3% hommes, alors que l'échantillon allemand est constitué d'un peu moins d'étudiantes (42,7%) que d'étudiants (57,3%). Les langues maternelles des étudiants sont : 51,5% français, 39,3% allemand, 9,2% autre.

La plupart des participants français sont âgés de 18 à 23 ans, alors que la majorité des participants allemands sont légèrement plus âgés (20 à 25 ans) (figure 12).

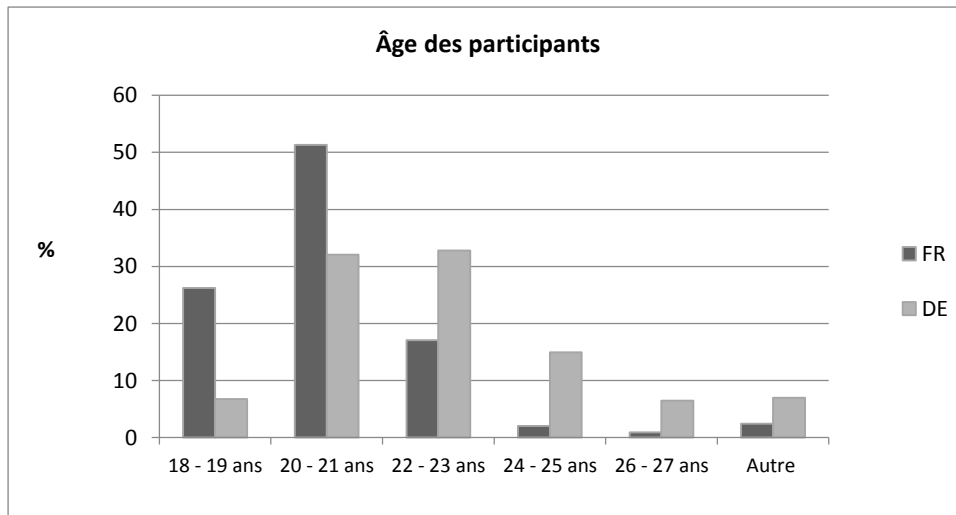


Figure 12 : Âge des participants du questionnaire.

Les participants ont indiqué eux-mêmes leur niveau d'anglais à l'aide des descriptions brèves disponibles sur chaque questionnaire. La figure 13 montre la répartition des niveaux pour les deux échantillons⁵⁶. Comme il s'agit des *auto-évaluations* il faut tenir compte du fait que ce sont des estimations approximatives de la part des étudiants et non pas le résultat d'un test de positionnement quelconque. La décision de passer par une auto-évaluation s'explique par le fait que les cours d'anglais dans lesquels étaient inscrits les participants français n'avaient pas de niveau officiel désigné ; il était donc nécessaire qu'ils puissent indiquer un niveau de compétences approximatif sans devoir leur faire passer un test de positionnement (ce qui aurait été logistiquement impossible pour notre étude, vu le nombre de participants au questionnaire, n = 953). Afin que les résultats des deux échantillons soient cohérents, les deux étudiants français et allemands ont complété l'auto-évaluation.

La figure 13 montrent une concentration importante de participants français aux niveaux B1 et B2 alors que pour les participants allemands il s'agirait plutôt des niveaux B2 et C1. (Il se peut que la différence d'âge entre les deux cohortes joue un rôle ici.) Nous constatons également moins d'étudiants allemands ayant les niveaux débutants A1 et A2 et légèrement plus pour le niveau le plus avancé C2 vis-à-vis de l'échantillon français. Il est intéressant d'observer que pour les niveaux B1 'français' et B2 'allemand', les pourcentages sont plus élevés pour les compétences de production (*prendre part à une conversation et écrire*) que de compréhension.

⁵⁶ Afin de faciliter la lecture des graphiques nous avons inclus quatre compétences du CECRL au lieu de cinq. Les résultats de la compétence 's'exprimer oralement en continu' étant très similaires à 'prendre part à une conversation' nous avons opté de garder seulement cette dernière à cause de sa nature plus interactive, ce qui nous paraissait plus cohérent pour décrire les capacités linguistiques des participants qui, dans notre contexte AIAL, peuvent être considérés comme des membres des communautés en ligne.

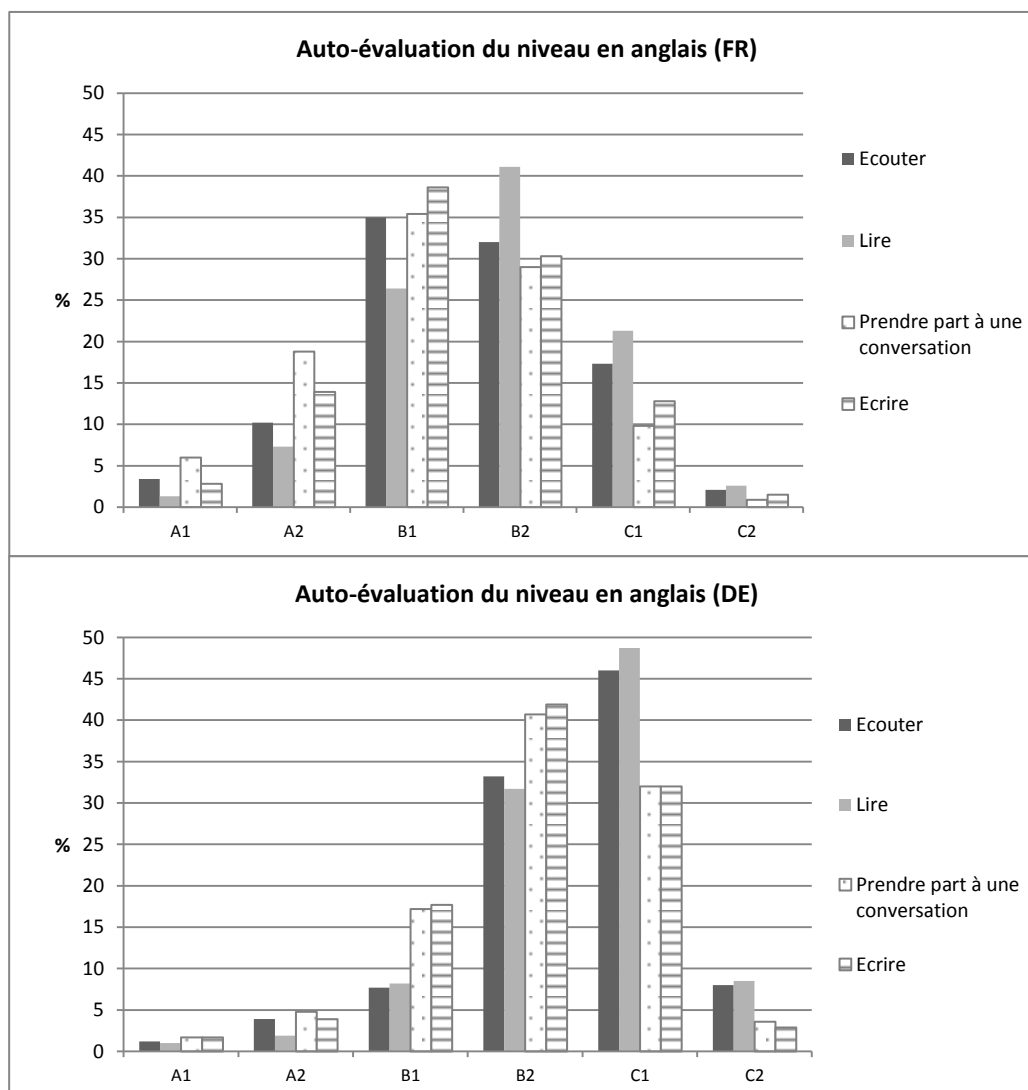


Figure 13 : Auto-évaluations de niveau d'anglais des participants au questionnaire.

Même si notre étude sur le développement langagier à travers la participation aux activités informelles en ligne est axée sur l'analyse individuelle et la description riche des changements du système linguistique et non pas sur les calculs de moyenne de groupe, nous fournissons toutefois ici quelques moyennes de groupe afin de donner une description approximative mais globale de l'échantillon dans le but de mieux comprendre les habitudes et tendances du groupe entier. Ces tendances peuvent ensuite être étudiées dans le détail dans des études ultérieures. Il convient de rappeler que les personnes interrogées pour le questionnaire ont été sélectionnées non pas par l'échantillonnage 'aléatoire' mais par l'échantillonnage 'pratique' (autrement dit, nous enquêtons dans les établissements qui nous ont permis l'accès à leurs étudiants), ce qui ne permet pas d'extrapoler directement à la population plus générale. C'est ainsi que nous interprétons les résultats comme des *indications* qui doivent être étudiées de manière plus précise avant qu'ils puissent être officiellement généralisés.

Les niveaux moyens pour l'ensemble de participants paraissent dans la figure 14. En tenant compte des valeurs attribuées à nos données par le logiciel SPSS (1 = A1 ; 2 = A2 ; 3 = B1 ; 4 = B2 ; 5 = C1 ; 6 = C2) on peut observer que cinq sur six compétences se situent dans la tranche de niveau B1 – B2, la seule exception étant la compétence *lire*, qui se trouve légèrement au-dessus du seuil B2.

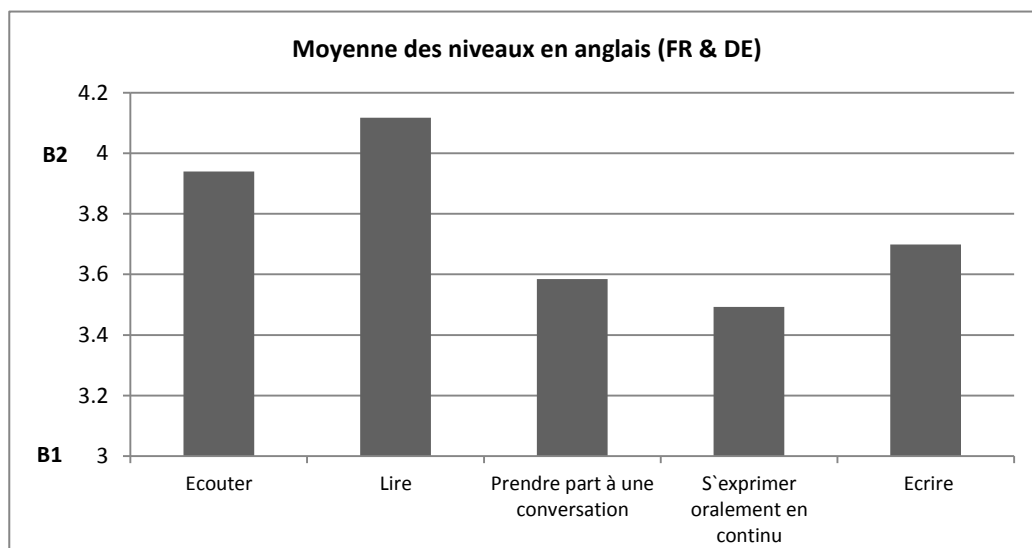


Figure 14 : Moyenne des auto-évaluations de niveau des participants français et allemands.

Pour résumer les données biographiques, l'échantillon du questionnaire (n = 953) consiste surtout en de jeunes étudiants et étudiantes (surtout de 18 à 23 ans), inscrit/es à des universités françaises et allemandes en licence, *bachelor*, master ou diplôme d'ingénieur, qui ont pour domaine d'étude principalement les sciences économiques, de médecine, naturelles et dures, et qui ont un niveau moyen en anglais allant de B1 à B2 pour les cinq compétences du CECRL.

10.2. Fréquence des activités

Une série de questions figurant dans notre sondage traite de la fréquence avec laquelle les étudiants participent aux activités informelles. La fréquence étant une notion clé de notre fondement théorique, ce sous-chapitre a pour objectif d'identifier les activités les plus populaires vis-à-vis de celles qui s'avèrent moins importantes en termes de temps investi.

La figure 15 donne une vue d'ensemble des cinq activités les plus fréquentes : regarder des séries télévisées, films ou vidéos, lire et écouter de la musique. Ce sont toutes des activités de compréhension. A quelques exceptions près, les activités préférées et même les taux de participation des étudiants français et allemands sont très similaires ; cette tendance vaut également pour les activités d'interaction et de production (cf. ci-dessous).

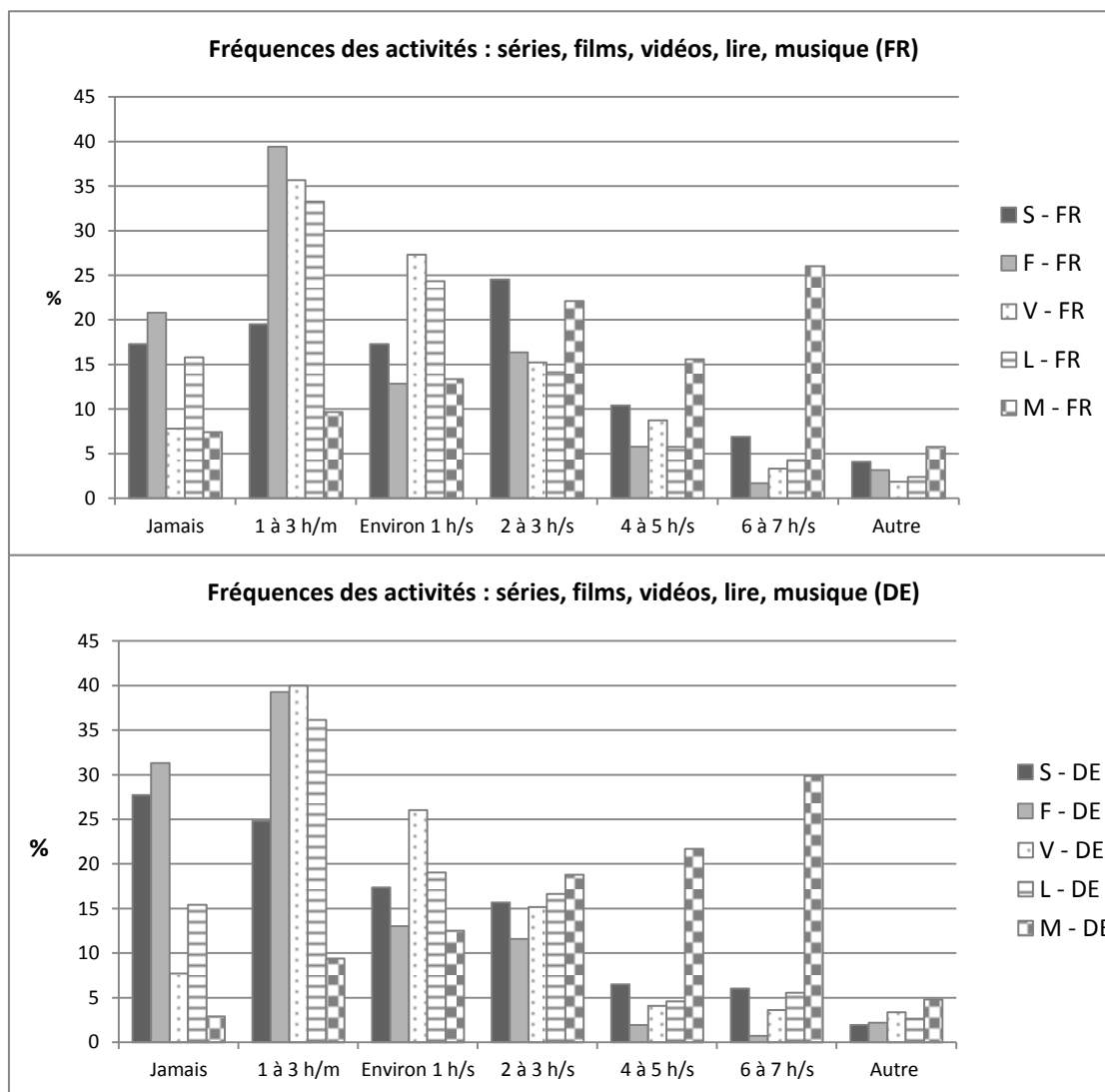


Figure 15 : Fréquence des activités de compréhension (FR & DE). H/m signifie 'heures par mois', h/s signifie 'heures par semaine'. S = séries, F = films, V = vidéos, L = lire, M = musique.

Considérer les tranches de fréquence en termes de 'rare' et 'régulier' nous permet un regard alternatif sur ces mêmes données (figure 16). Cette juxtaposition des données permet d'observer que les étudiants français participent plus *régulièrement* à quatre des cinq activités (séries, films, vidéos, lire) alors que les étudiants allemands écoutent légèrement plus souvent de la musique en anglais en ligne (82.9% versus 77.1%). Une forte majorité de l'échantillon global écoute de la musique en anglais en ligne régulièrement ; avec 26% des étudiants français et 29,9% des étudiants allemands écoutant environ une heure par *jour* (6 à 7 heures par semaine, cf. la figure 15), c'est de loin l'activité la plus populaire de notre échantillon. En termes des activités de visionnement il semble qu'il y ait un plus grand (fréquence régulière) intérêt pour les séries (59,1% FR & 45,5% DE) et les vidéos (54,6% FR & 48,9% DE) que pour les films (36,6% FR & 27,2% DE).

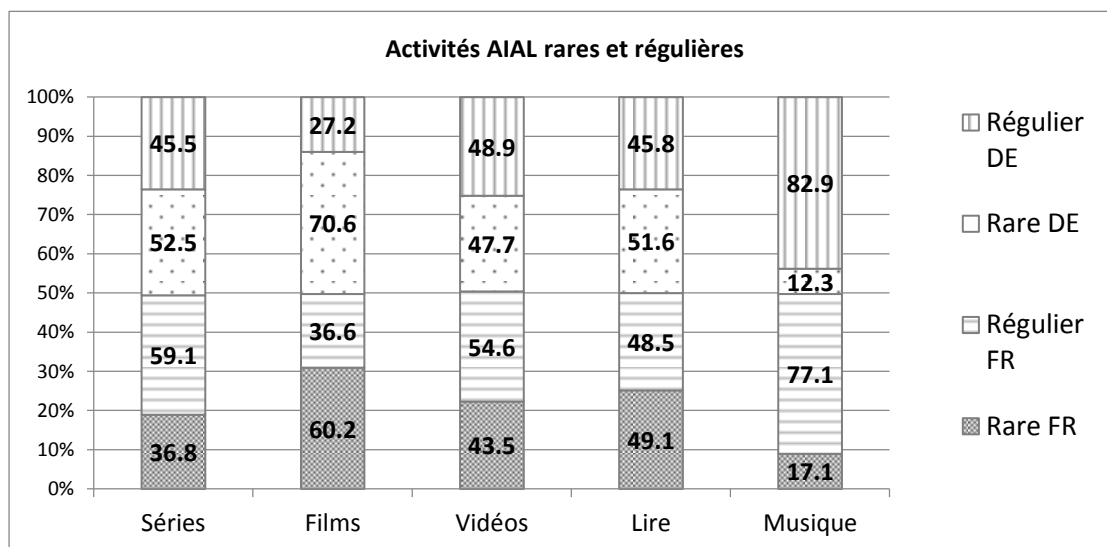


Figure 16 : Juxtaposition des fréquences des activités AIAL rares et régulières des étudiants français et allemands. Nous définissons les deux termes de la manière suivante : rare correspond aux réponses de ‘jamais’ et ‘1 à 3 heures par mois’ ; régulier correspond aux réponses d’‘environ 1 heure par semaine’, ‘2 à 3 heures par semaine’, ‘4 à 5 heures par semaine’ et ‘6 à 7 heures par semaine’. Les réponses à la catégorie ‘autre’ ne sont pas incluses ici car elles sont trop variées et peuvent indiquer à la fois un taux de participation particulièrement élevé ou très bas, voire une absence totale de participation (malgré la possibilité de choisir l’option déjà existante ‘jamais’).

Plusieurs questions du sondage ont traité pour la première fois des jeux vidéo en ligne en anglais. Les participants ont été interrogés à la fois sur les jeux vidéo multijoueurs (dans lesquels on peut soit écrire soit parler pour communiquer avec d’autres personnes, en direct ou asynchrone, qui jouent en même temps) et les jeux vidéo solo. La figure 17 indique que cette activité n’est pas très répandue parmi notre échantillon sondé : la vaste majorité ne participe jamais à ces activités.

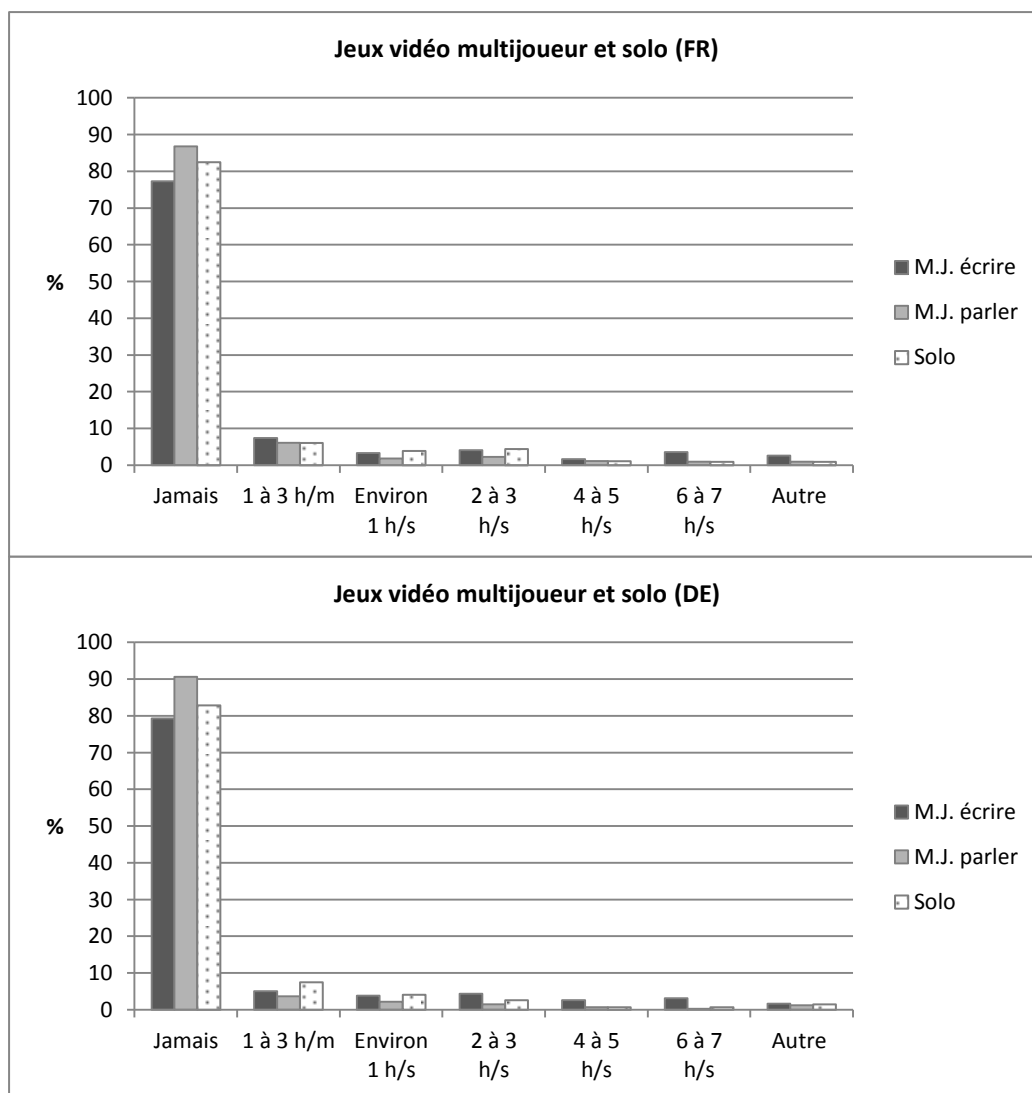


Figure 17 : Fréquence des jeux vidéo multijoueur et solo (FR & DE).

D'autres activités d'interaction et de production (figure 18) recueillent, tout comme les jeux vidéo, des taux de participation très bas. Il semble que les étudiants allemands participent légèrement plus souvent à ces activités que leurs homologues français : le tableau 5A montre que la cohorte allemande a moins tendance à *ne jamais* participer à certaines activités et plus tendance à y participer de manière ponctuelle (*1 à 3 heures par mois*), alors que les valeurs pour la cohorte française se penchent plus vers *jamais* que vers ponctuel. Pour les taux de participation 'réguliers' (tableau 5B), les étudiants allemands montrent également une participation plus importante pour la quasi-totalité des activités et tranches de fréquence (les quatre exceptions sont notées en gras).

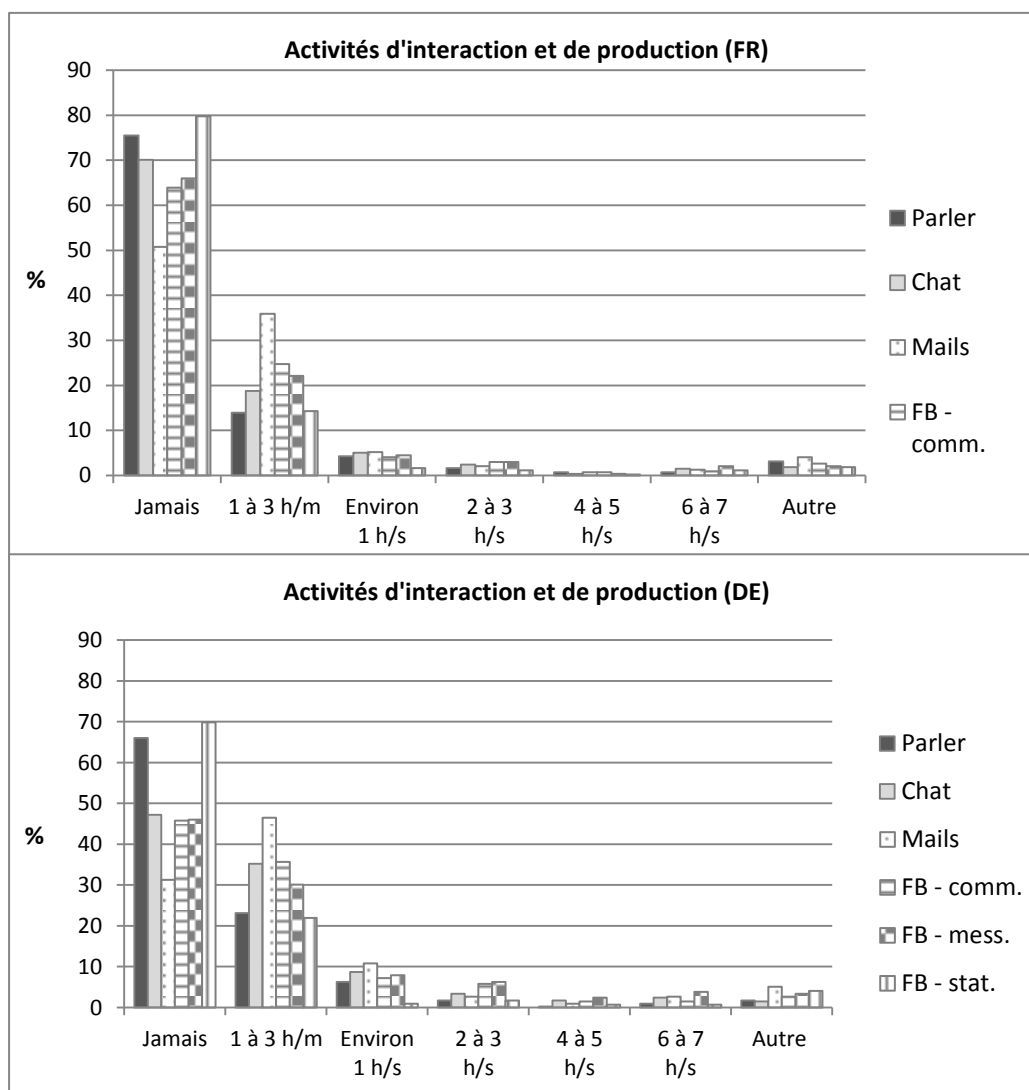


Figure 18 : Activités d'interaction et de production (FR & DE).

Tableau 5 : Différences de participation aux activités de production et d'interaction des étudiants français et allemands. A) Comparaison entre taux de participation 'rare'. B) Comparaison entre taux de participation 'régulier'. H/m = heures par mois ; h/s = heures par semaine.

	Jamais		1 à 3 h/m	
	FR%	DE%	FR%	DE%
Parler	75,5	66,0	13,9	23,1
Chatter	70,1	47,2	18,8	35,2
Mails	50,7	31,3	35,9	46,5
FB commentaires	63,9	45,8	24,7	35,7
FB messages	66,0	46,0	22,1	30,1
FB statut	79,7	69,9	14,3	21,9

B

	1 h/s		2 à 3 h/s		4 à 5 h/s		6 à 7 h/s	
	FR%	DE%	FR%	DE%	FR%	DE%	FR%	DE%
Parler	4,3	6,3	1,7	1,7	,7	,2	,7	1,0
Chatter	5,0	8,7	2,4	3,4	,4	1,7	1,5	2,4
Mails	5,2	10,8	2,0	2,7	,7	1,0	1,3	2,7
FB commentaires	4,1	7,2	3,0	5,8	,7	1,4	,9	1,4
FB messages	4,5	8,0	3,0	6,3	,4	2,4	2,0	3,9
FB statut	1,7	1,0	1,1	1,7	,2	,7	1,1	,7

Les taux de participation discutés ici servent de nous sensibiliser à l'égard des activités informelles en ligne comme phénomène répandu : alors que l'ensemble des activités ne sont pas pratiquées par l'échantillon global, et certaines ne sont pratiquées que rarement, il n'en demeure pas moins que des pourcentages importants de l'échantillon sont en effet impliqués dans ces interactions informelles.

Même si notre objectif ici n'est pas d'opposer directement les pratiques des étudiants français aux étudiants allemands, l'intérêt de l'aspect 'cotutelle' de cette thèse est en effet de découvrir comment l'AIAL se déroule dans les deux contextes, et surtout en Allemagne où, à notre connaissance, ce phénomène n'a pas encore été étudié. Il est donc intéressant d'observer que les taux de participation des deux groupes se ressemblent plutôt étroitement, à quelques exceptions près : la cohorte française devance la cohorte allemande avec des écarts de 13,6%, 9,4%, 5,7% et 2,7% pour la participation *régulière* aux visionnements respectivement des séries, films, vidéos et la lecture en anglais, alors que la cohorte allemande écoute plus régulièrement de la musique en anglais en ligne (5,7% d'écart, cf. la figure 16). (Ces cinq activités de compréhension sont les activités les plus populaires des deux groupes.) Inversement, pour les activités d'interaction et de production ce sont les étudiants allemands qui prennent une avance légèrement plus prononcée. Même si dans le cadre de cette recherche c'est surtout la participation 'régulière' (fréquente) qui nous intéresse, nous pourrions nous demander pourquoi la cohorte allemande semble-t-elle participer plus ponctuellement à ces activités alors qu'un plus grand nombre de la cohorte française n'y participe 'jamais'.

10.3. Séries, films, vidéos

La deuxième partie du questionnaire consistait en sonder les étudiants sur les différentes modalités de visionnement des séries télévisées, films et vidéos en ligne en anglais. Notre objectif était de mieux comprendre la nature de cette participation.

Notre première question traite de l'histoire des interactions avec les séries, films et vidéos – autrement dit depuis quand ils les regardent en anglais en ligne. La figure 19 montre que les tranches de 2 à 3 ans et de 4 à 5 ans représentent la plupart des étudiants français (62,6%) et allemands (61,1%). Si nous comparons ces chiffres avec les âges indiqués des personnes interrogées (18 à 23 ans pour la majorité de la cohorte française, 20 à 25 ans pour la majorité de la cohorte allemande), il semble qu'une majorité d'étudiants aient commencé à visionner soit vers la fin du cycle secondaire, soit vers le début de leur cursus universitaire.

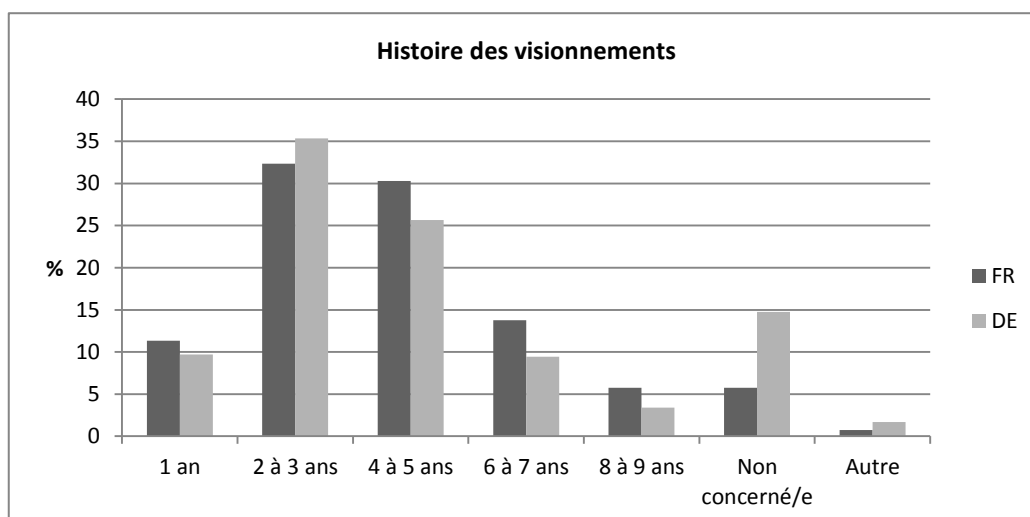


Figure 19 : Histoire des visionnements des séries, films et vidéos en anglais en ligne.

Afin de savoir plus précisément quand les visionnements auraient commencé, une triangulation de deux variables ‘histoire des visionnements’ et ‘âge’ a été réalisée (figure 20). Elle souligne pour les deux cohortes qu’un nombre important de participants auraient commencé à regarder au lycée ou au début du cursus universitaire. Cette information pourrait s’avérer intéressante pour de futures recherches sur l’AIAL en ce qu’elle suggère un point de départ concret des visionnements en anglais en ligne. Pouvoir identifier de telles phases ‘initiales’ pourrait ensuite permettre d’étudier des trajectoires de développement L2 de manière plus complète – dès le début – que celles étudiées dans la présente étude.

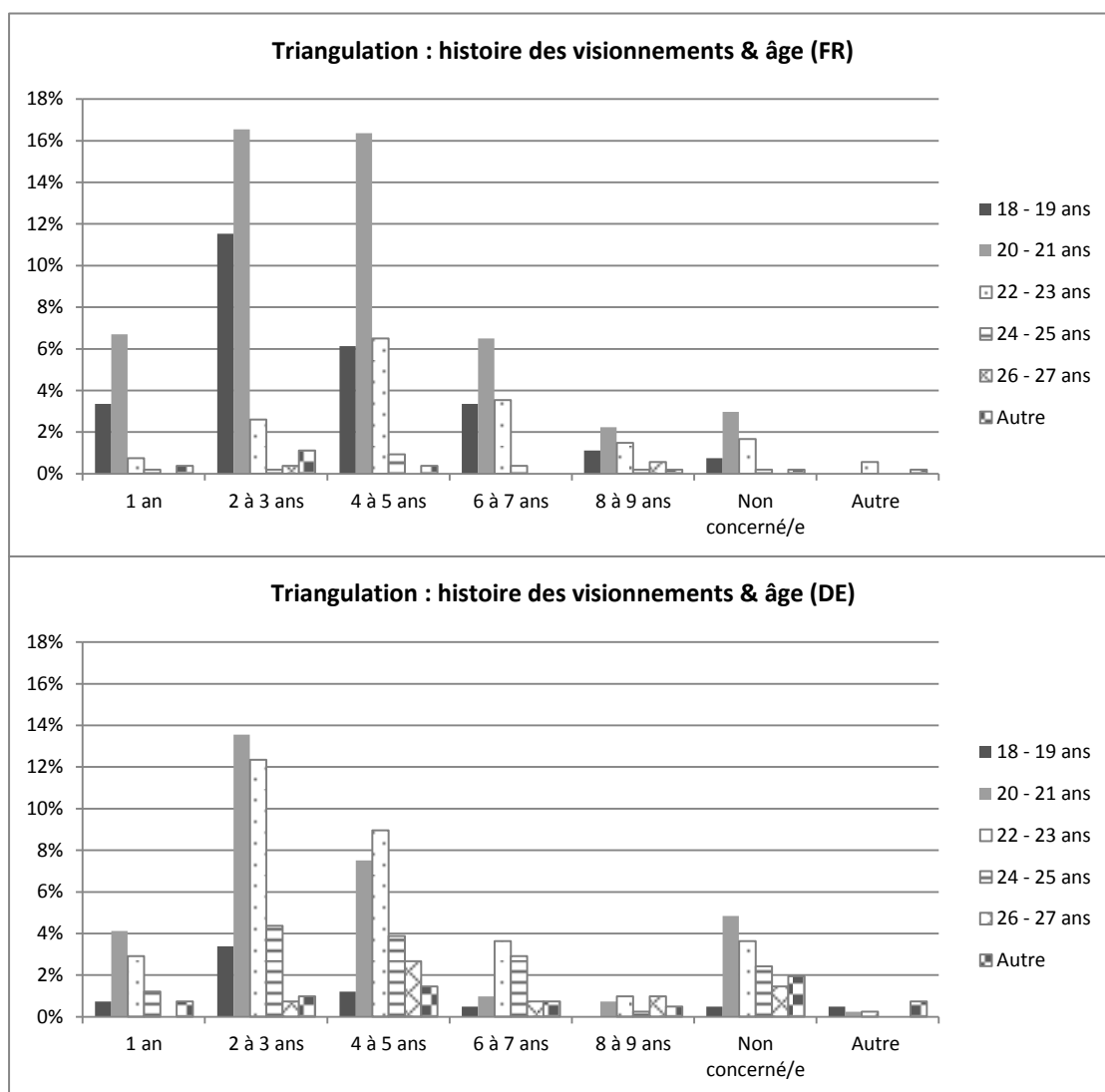


Figure 20 : Analyse croisée du début des visionnements en anglais en ligne et âge.

Alors que les deux cohortes ont fourni jusqu'à présent des données plutôt similaires, elles diffèrent fortement à l'égard de la *manière* dont elles regardent les séries et films en ligne en anglais (figure 21). 53,2% des étudiants français regardent les séries en anglais avec sous-titres en langue maternelle tandis que 9% des étudiants allemands font de même. 12,6% et 53% des cohortes française et allemande respectivement regardent sans sous-titres. A première vue il semblerait par conséquent que beaucoup plus de participants français optent pour des sous-titres en langue maternelle que de participants allemands. Il est toutefois possible que ce résultat soit trompeur en quelque sorte, relevant moins d'une préférence personnelle et plus du simple fait que les sites web fréquentés par les étudiants français proposent majoritairement des fichiers avec sous-titres en français déjà intégrés alors qu'en Allemagne il est plus courant d'avoir recours aux sites web ne proposant pas de versions sous-titrées en allemand. Cette information nous a été révélée lors des entretiens des études de cas et permet par conséquent de réévaluer notre interprétation initiale des réponses à la question ; nous reviendrons sur ce point dans nos discussions des études de cas plus tard.

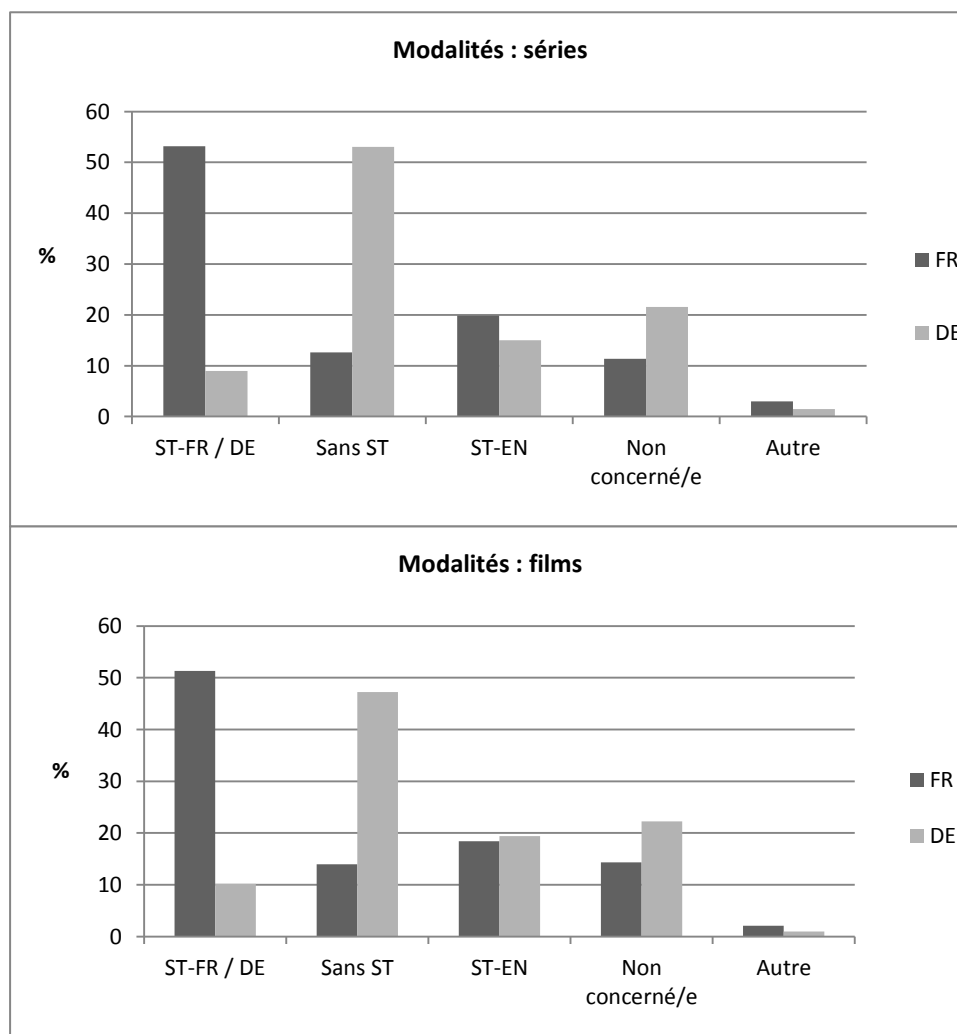


Figure 21 : Modalités des séries et des films en ligne en anglais. ST-FR / DE signifie ‘sous-titres en français’ ou ‘sous-titres en allemand’ selon la population concernée.

Ensuite savoir jusqu’à quel point les étudiants prennent un rôle actif dans leurs interactions en ligne est important pour notre compréhension des types d’apprentissage qui peuvent y être à l’œuvre. C’est ainsi que nous leur avons demandé d’indiquer la fréquence avec laquelle ils cherchent le sens des mots inconnus lorsqu’ils regardent des séries, films ou vidéos en anglais en ligne (figure 22). La tendance observée ici suggère que la majorité des étudiants le fait soit moins que la moitié du temps, soit pas du tout (53,3% FR & 62,3% DE), mais il n’empêche que certains étudiants décident effectivement de chercher la signification des expressions inconnues entre la moitié et la majorité du temps (39,1 % FR & 26,1% DE). Ceci indique ainsi une attention supplémentaire prêtée à la forme linguistique dans certains cas, mais nous ne savons pas si cette volonté est appliquée systématiquement à tous les mots inconnus rencontrés, ou s’il s’agit par exemple de chercher le sens d’un seul mot sans lequel la scène serait incompréhensible. Autrement dit, cette question ne donne pas de précisions sur la systématisme du fait de chercher des mots dans un dictionnaire en ligne, ni sur les raisons exactes qui motivent cette action (veulent-ils *apprendre* de nouveaux mots pour améliorer leur anglais, ou plutôt tout simplement pouvoir *comprendre* le sens général du dialogue ?). En outre ces indications ne nous donnent qu’une approximation des ‘cas’ (‘la majorité des cas’; ‘la moitié du temps’...) dans lesquels les étudiants cherchent le sens des mots inconnus – nous ne pouvons pas savoir de ce résultat les occurrences par épisode, film ou vidéo ceci signifie. Cette question donne alors une indication approximative de la fréquence avec laquelle les

étudiants font un effort actif pour combler des ‘lacunes’ de certaines activités, mais davantage d’informations sont nécessaires afin de comprendre l’étendue plus large de la question.

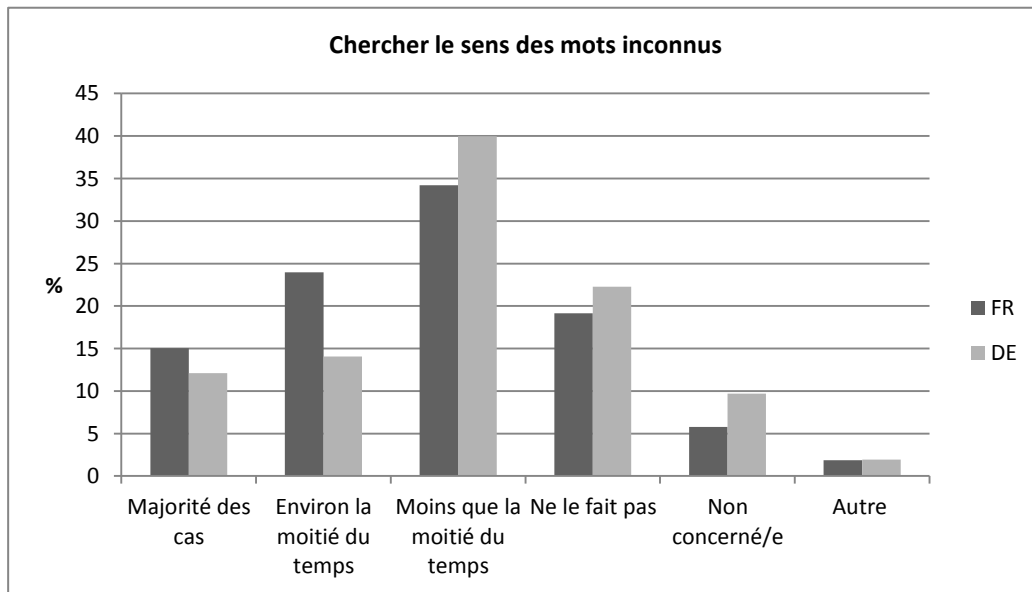


Figure 22 : Fréquence avec laquelle les cohortes française et allemande cherchent le sens des mots inconnus écoutés lors des visionnements des séries, films ou vidéos en anglais en ligne.

Ensuite, la figure 23 montre les modes de visionnement les plus fréquents pour les séries et les films en ligne : le streaming semble être le mode préféré pour l’ensemble des activités et de cohortes, suivi du téléchargement des films de la part des étudiants français.

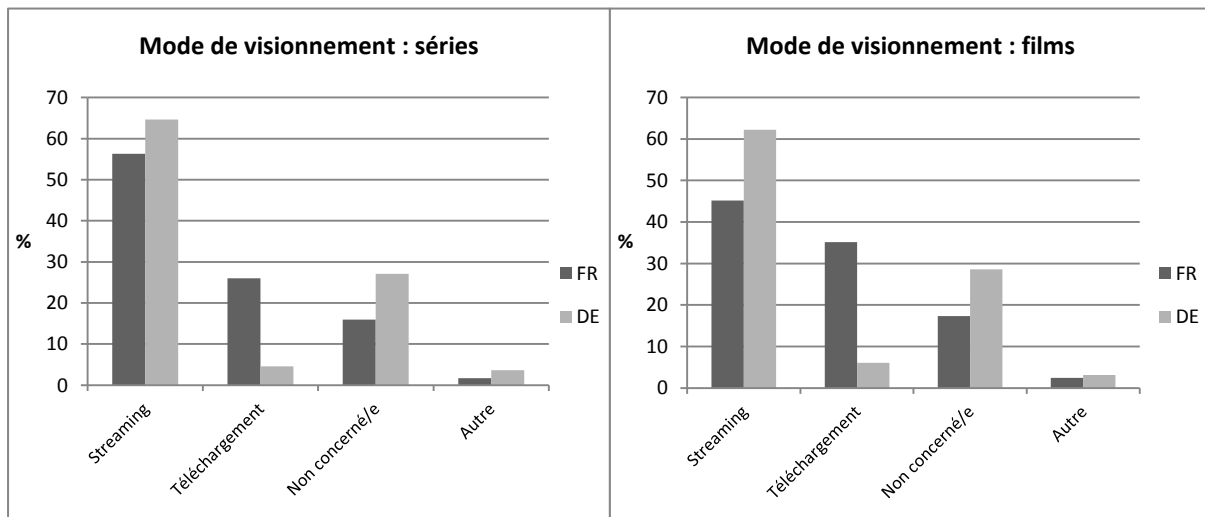


Figure 23 : Mode de visionnement des séries et des films en anglais en ligne.

Soulignant l'aspect longitudinal de cette thèse nous avons demandé aux étudiants de nous décrire, le cas échéant, l'évolution de leur utilisation des sous-titres pour les séries et les films (la modalité avec laquelle ils ont commencé vis-à-vis de leur modalité actuelle). Cette question prendrait en compte en outre des personnes qui utilisent actuellement des sous-titres, les personnes n'ayant indiqué aucune utilisation *actuelle* mais qui l'ont fait dans le passé. Les trois possibilités de changement comprenaient : des sous-titres dans la langue maternelle (français ou allemand) vers des sous-titres en anglais ; des sous-titres dans la langue maternelle (français ou allemand) vers aucun sous-titres ; des sous-titres en anglais vers aucun sous-titres (cf. figure 24). Tout comme les modes de visionnement, les réponses ici indiquent des habitudes très similaires entre les séries et les films. Au regard des évolutions nous observons plus de changement chez la cohorte française (40,3% pour les séries, 38,6% pour les films) que la cohorte allemande (27,6% pour les séries, 25,6% pour les films).

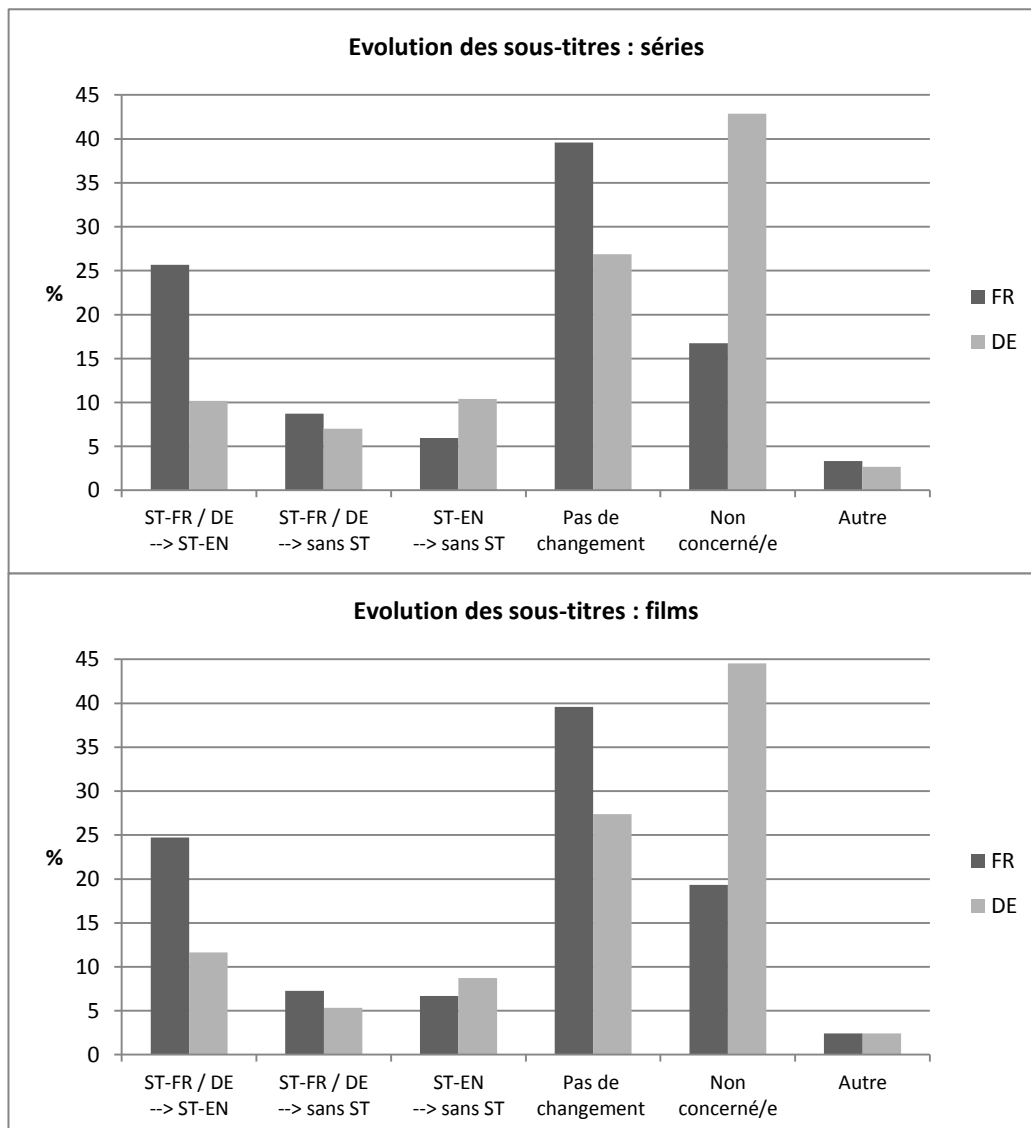


Figure 24 : Evolution des sous-titres pour les séries et films en ligne en anglais. ST-FR / DE → ST-EN signifie une évolution des sous-titres en français ou en allemand, selon la langue maternelle de l'étudiant/e, vers des sous-titres en anglais.

La catégorie ‘pas de changement’ devance les trois catégories de changement pour les séries et les films ainsi que pour les deux cohortes. Or, si nous fusionnons ces catégories individuelles afin de rendre compte d’une évolution plus générale les valeurs se rapprochent de manière presque équivalente (cf. le tableau 6) :

Tableau 6 : Agrégation des changements globaux des modalités des sous-titres.

Séries	FR		DE	
	Évolution globale	Pas de changement	Évolution globale	Pas de changement
	40,3%	39,6%	27,6%	26,9%

Films	FR		DE	
	Évolution globale	Pas de changement	Évolution globale	Pas de changement
	38,7%	39,6%	25,7%	27,4%

Vue cette configuration, les données indiquent que des changements ont effectivement lieu pour un pourcentage important de l’échantillon à l’égard de l’utilisation des sous-titres, quoique davantage pour la cohorte française. Cette observation nous rappelle que la participation aux activités informelles n’est pas une chose statique, mais plutôt dynamique et changeante.

En considérant qu’un grand nombre d’étudiants des deux groupes regardent des séries / films / vidéos en anglais en ligne depuis entre 2 et 5 ans (cf. la figure 19 : 62% FR & 61% DE) il serait par conséquent logique d’en déduire que l’évolution des sous-titres prend aussi au moins plusieurs années à se faire (*si* on suppose que cette évolution reflète une amélioration des compétences et ne soit pas imposée par manque d’autre possibilité technique). Nous nous sommes par conséquent penchée sur cette question en croisant l’évolution de sous-titrage des séries avec le nombre d’années des visionnements (figure 25).

Pour la cohorte française nous observons le plus d’évolution des sous-titres pour les personnes qui regardent depuis 2 à 3 ans, suivi de celles qui regardent depuis 4 à 5 ans (‘sous-titres en français vers sous-titres en anglais’). Le plus de changement pour l’échantillon allemand concernerait également les personnes dans la tranche de 2 à 3 ans (4,1%), cette fois pour le mode ‘sous-titres en allemand vers aucun sous-titres’. Cette triangulation ne permet toutefois pas de savoir exactement quand l’évolution des sous-titres a eu lieu – quelqu’un qui regarde depuis 4 ans aurait pu changer de mode de sous-titres après 1,5 ans par exemple. Un questionnement plus précis sur ce point pourrait alors être envisagé pour une étude ultérieure.

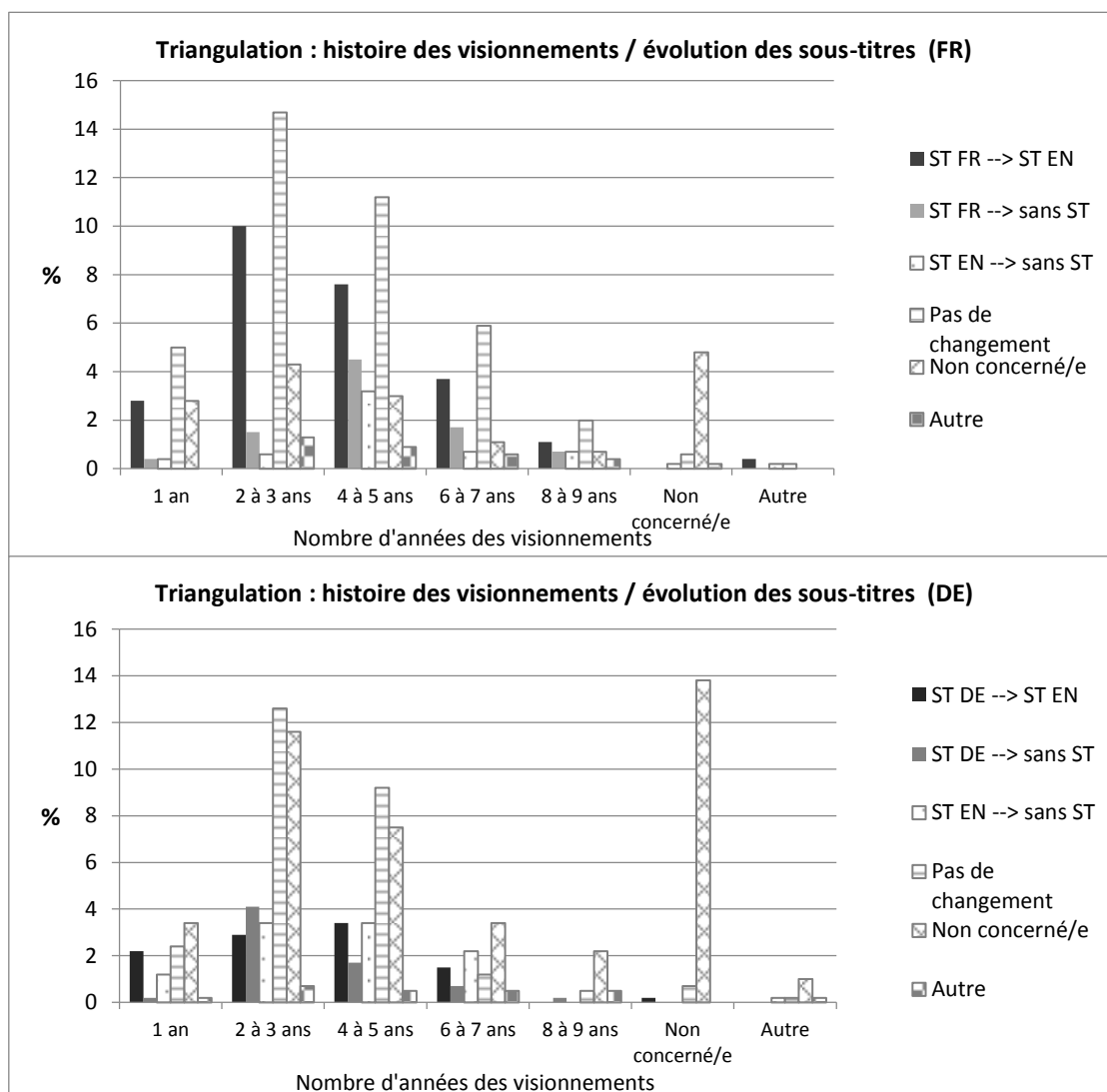


Figure 25 : Triangulation entre nombre d'années de visionnements des séries / films / vidéos en anglais en ligne et l'évolution des modalités de sous-titrage.

Cette triangulation indique une répartition assez large de l'évolution de sous-titrage vis-à-vis du nombre d'années des visionnements et reflète l'échantillon entier, y compris les personnes ayant une participation faible aux activités. Afin de savoir si la fréquence avec laquelle les étudiants regardent les séries en anglais en ligne joue un rôle quelconque dans l'évolution des sous-titres (par exemple si plus ils regardent, plus une évolution est susceptible de se faire) nous avons croisé les variables 'fréquence des visionnements des séries' et 'évolution des sous-titres des séries' (cf. la figure 26).

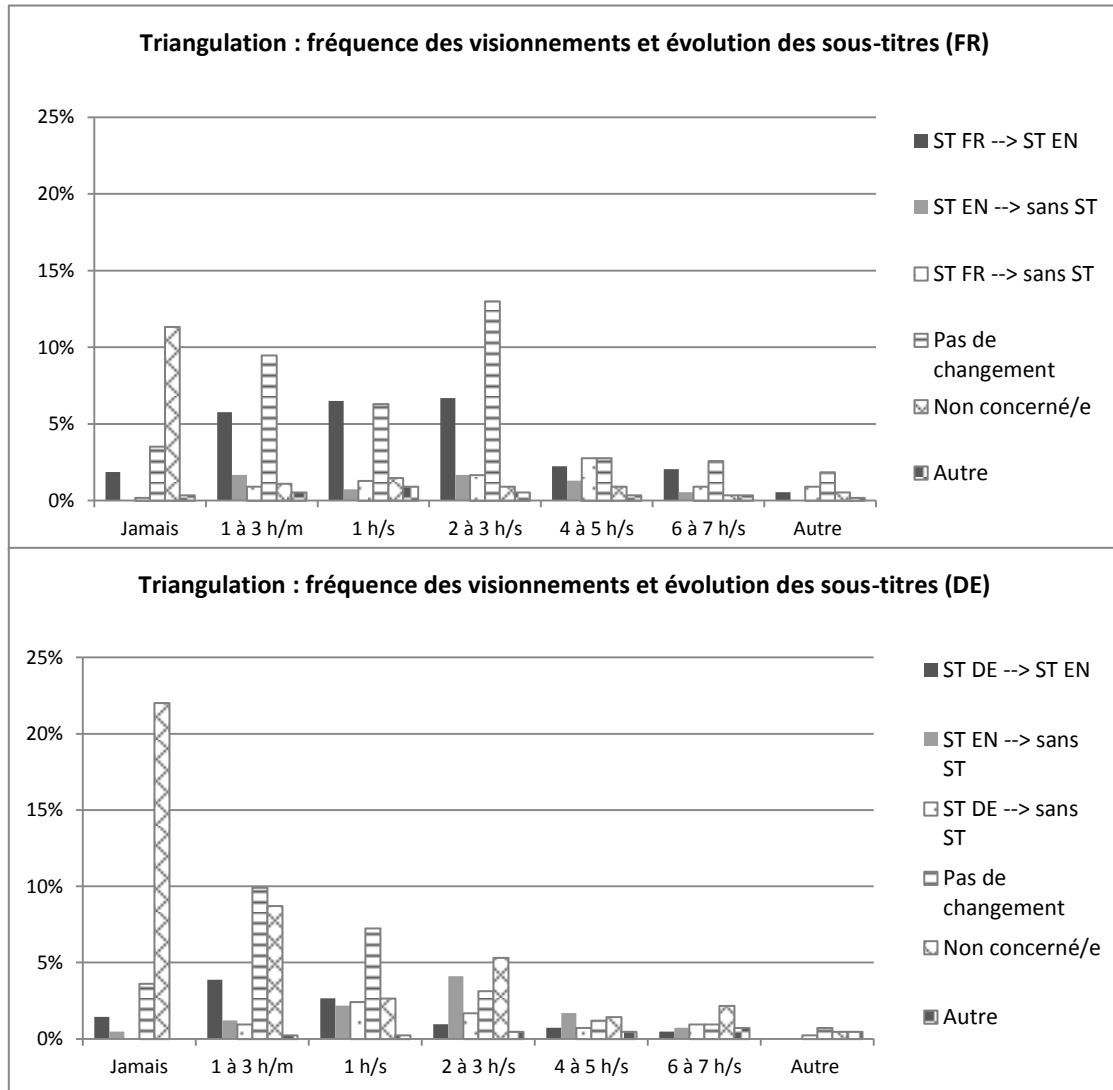


Figure 26 : Analyse croisée des fréquences des visionnements des séries en anglais en ligne et des évolutions des sous-titres.

Les données présentées ci-dessus ne semblent pas indiquer une dominance particulière d'une tranche de fréquence quelconque. Il est en outre intéressant d'observer que la valeur la plus importante pour l'échantillon français soit attribué à 'pas de changement' pour les étudiants qui regardent 2 à 3 heures de séries par semaine. Mais plutôt que de signifier qu'aucun lien n'existe entre les rythmes de visionnement et les changements de modalité, ce résultat souligne surtout le besoin d'un questionnement plus adapté aux réalités changeantes des participants. Autrement dit, notre sondage recueille des données sur les fréquences de participation *actuelles* des participants mais nous n'avons pas de données longitudinales sur ces mêmes taux au fur et à mesure qu'ils changent. Afin de vraiment savoir si les taux de fréquences sont liés avec des changements des modalités des sous-titres il faudrait récolter des données sur les fréquences et les changements de modalités au fil du temps – c'est ainsi que nous avons en effet posé ces deux questions au cours des dix mois de nos études de cas, dont les résultats seront discutés dans les chapitres suivants.

En examinant la variable de sous-titres il serait important de considérer la mesure dans laquelle le 'choix' des sous-titres soit un véritable choix et non pas seulement le format de défaut du fichier qu'on est obligé de prendre, faute du manque d'autres versions disponibles

en ligne. En outre il serait bien de compléter et élargir la question posée ici afin d'inclure d'autres possibilités comme 'le doublage vers des sous-titres', 'le doublage vers aucuns sous-titres', ainsi que la possibilité de choisir plusieurs 'chemins' d'évolution afin de tenir compte des trajectoires diverses potentielles. Il faudrait également tenir compte que les changements sont eux-mêmes 'changeants' – c'est-à-dire qu'un participant n'adhère pas forcément à un mode de sous-titrage et pourrait alterner entre plusieurs dans une même phase de visionnement.

Enfin nous avons demandé aux participants de noter les trois séries télévisées qu'ils visionnent le plus souvent en ligne en anglais⁵⁷. Le nombre de séries notées s'élève à 139 pour l'échantillon français et 93 pour l'échantillon allemand. Le tableau 7 montre les séries les plus populaires du côté français : *Game of Thrones*, *How I Met Your Mother* et *Grey's Anatomy* ; et du côté allemand : *How I Met Your Mother*, *Big Bang Theory* et *Breaking Bad*.

Tableau 7 : Séries télévisées préférées des participants.

FR			DE		
	Série	%		Série	%
1	<i>Game of Thrones</i>	11,5	1	<i>How I Met Your Mother</i>	17
2	<i>How I Met Your Mother</i>	8,2	2	<i>Big Bang Theory</i>	13,3
3	<i>Grey's Anatomy</i>	7,7	3	<i>Breaking Bad</i>	8,4
4	<i>Breaking Bad</i>	6,1	4	<i>Game of Thrones</i>	5,6
5	<i>Big Bang Theory</i>	5,8	5	<i>Two and a Half Men</i>	5
6	<i>Walking Dead</i>	4,9	6	<i>Grey's Anatomy</i>	3,9
7	<i>House</i>	3,5	7	<i>Walking Dead</i>	3,6
8	<i>Desperate Housewives</i>	2,1	8	<i>Scrubs</i>	2,5
9	<i>Gossip Girl</i>	2	9	<i>Simpsons</i>	2,3
9	<i>Vampire Diaries</i>	2	10	<i>Gossip Girl</i>	1,9
11	<i>Friends</i>	1,8	10	<i>House of Cards</i>	1,9
11	<i>Pretty Little Liars</i>	1,8	10	<i>Suits</i>	1,9
	<i>Total</i>	57,4		<i>Total</i>	67,2

Pour les étudiants français les 12 séries présentées ci-dessus représentent 57,4% des 139 séries totales, alors que pour les étudiants allemands il s'agirait de 67,2% des 93 séries totales. Ceci signifie que 127 autres séries représenteraient les séries préférées de 42,6% de l'échantillon français, et que 81 autres séries représenteraient les séries préférées de 32,8% de l'échantillon allemand. Donc bien qu'une douzaine de séries semblent être populaires pour beaucoup d'étudiants, il existe une diversité importante à l'égard des séries visionnées pour la totalité de l'échantillon.

Interroger les participants sur leurs séries préférées permet de savoir quel 'type' d'anglais est entendu lors des visionnements ; s'il s'agit de l'anglais américain ou britannique, si le registre langagier est plutôt familier (*How I Met Your Mother*, *Friends*), scientifique (*Big Bang Theory*), médical (*House*, *Grey's Anatomy*) ou encore politique (*Homeland*). Dans la ligne de l'étude de corpus de (Socket, 2011) une recherche ultérieure pourrait aller dans la profondeur des transcriptions des séries pour faire des analyses linguistiques de l'*input* qu'entendent les participants AIAL fréquents, ce qui pourrait permettre d'élaborer et de tester des hypothèses

⁵⁷ Cette question était facultative. 401 (sur 531) des participants français et 272 (sur 415) participants allemands ont donné une ou plusieurs réponse(s).

sur les compétences de compréhension orale. Il serait important de tenir compte de la diversité des séries préférées et, par conséquent, la diversité des ‘anglais’ entendus.

10.4. Musique

La section du questionnaire traitant de l’écoute de la musique en anglais en ligne est moins robuste que celle des autres activités à cause du rôle que joue l’attention dans son déroulement. Comme nous l’avons évoqué dans le chapitre 5, un certain niveau d’attention est important afin qu’un apprentissage quelconque (même incident) puisse avoir lieu. Et alors que pour la majorité des activités du sondage un degré minimum d’attention est nécessaire afin de pouvoir prendre plaisir à l’activité, la musique constituerait une exception. Comme nous le verrons dans les analyses des études de cas, l’écoute de la musique est souvent une activité qui se déroule en arrière-plan, pendant que les participants font autre chose : jouer aux jeux vidéo, parler avec des ami/es, se promener, ranger, manger, lire, ... Ceci ne veut pas dire qu’aucune attention n’est prêtée aux paroles des chansons pendant le déroulement des activités principales, ni qu’écouter de la musique en langue étrangère ne jouerait aucun rôle dans le développement langagier d’un participant AIAL. Mais pour la présente étude nous avons choisi de mettre l’accent sur les activités pour lesquelles un degré d’attention plus élevé est nécessaire afin de pouvoir participer à l’activité en question ; ainsi notre section sur la musique n’est constituée que de deux questions.

Dans notre objectif de découvrir jusqu’à quel point les apprenants font des efforts pour trouver le sens des contenus en anglais qu’ils ne comprennent pas (ou si leur participation aux activités informelles est plutôt passive), nous avons demandé aux étudiants d’indiquer la mesure dans laquelle ils cherchent le sens des mots inconnus lorsqu’ils écoutent de la musique en anglais en ligne. La figure 27 montre que, similaire au cas des séries, films et vidéos en anglais, la majorité le font ‘moins que la moitié du temps’ (35,1% FR & 40,7% DE) ou même ‘ne le fait pas’ (25% FR & 31,7% DE). Il semblerait, par conséquent, que faire des efforts actifs pour chercher le sens des expressions et mot inconnus ne concerne qu’une minorité des deux échantillons, à la fois pour la musique et pour les séries, films et vidéos.

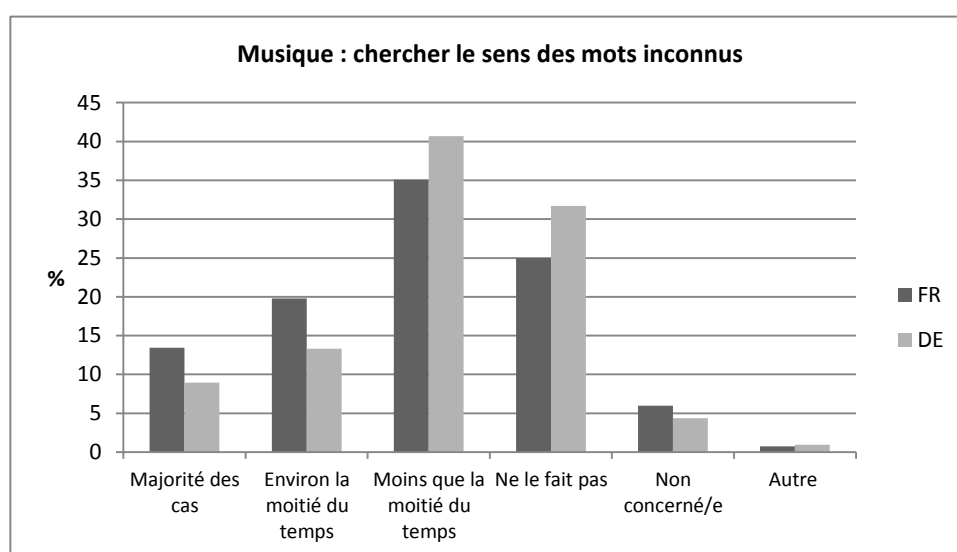


Figure 27 : Fréquence approximative avec laquelle les étudiants cherchent le sens des mots inconnus lorsqu’ils écoutent de la musique en anglais.

Concernant *comment* les participants accèdent à la musique en ligne en anglais, il paraît que pour les étudiants allemands le streaming serait la modalité majoritairement populaire, au lieu du téléchargement (cf. la figure 28). Les participants français semblent être divisés de manière presque égale entre le streaming et le téléchargement.

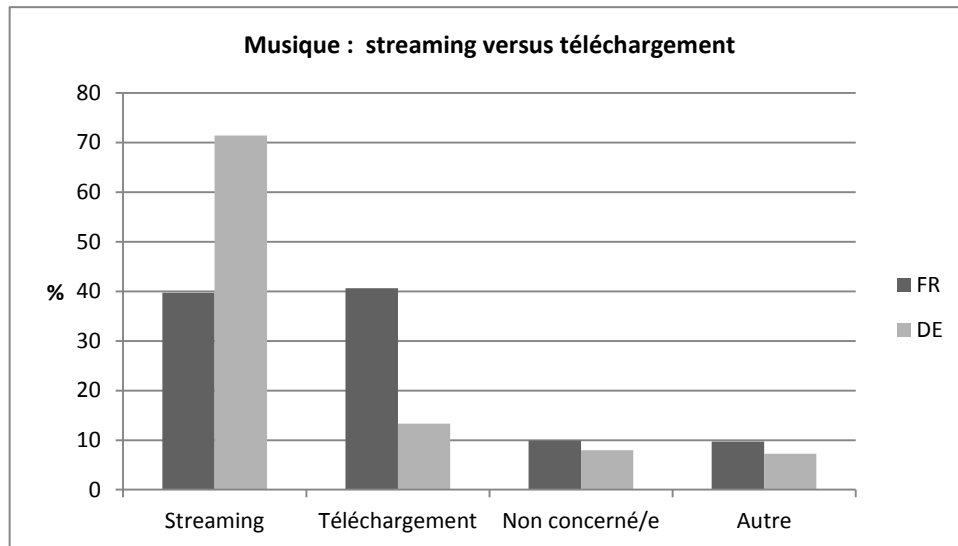


Figure 28 : Modalités avec lesquelles les étudiants français et allemands écoutent le plus souvent de la musique en anglais en ligne.

Le taux des réponses ‘autre’ pour cette question étant relativement élevé (9,7% FR et 7,3% DE), nous avons examiné les commentaires fournis : les étudiants français semblent avoir mal interprété la question car la plupart de cette tranche ont donné des exemples de sites de *streaming* qu’ils utilisent pour écouter de la musique, tels que Deezer, la radio en ligne, YouTube ou Spotify (bien que ce dernier permette également le téléchargement des chansons, selon le niveau d’abonnement). La plupart des réponses ‘autre’ des étudiants allemands comprenaient également les exemples de Spotify et YouTube.

10.5. Réseaux sociaux

En posant des questions sur les pratiques informelles à l’égard des réseaux sociaux, nous cherchions à en savoir davantage sur quel rôle joue l’anglais dans la vie sociale en ligne des participants. Dans un effort pour mieux connaître comment (ou même si) ils entrent en contact avec l’anglais dans ce contexte nous leur avons demandé d’indiquer si leurs ami/es sur les réseaux écrivent eux-mêmes en anglais. La figure 29 montre que ceci n’arrive pas ‘souvent’, mais surtout ‘parfois’ ou ‘rarement’.

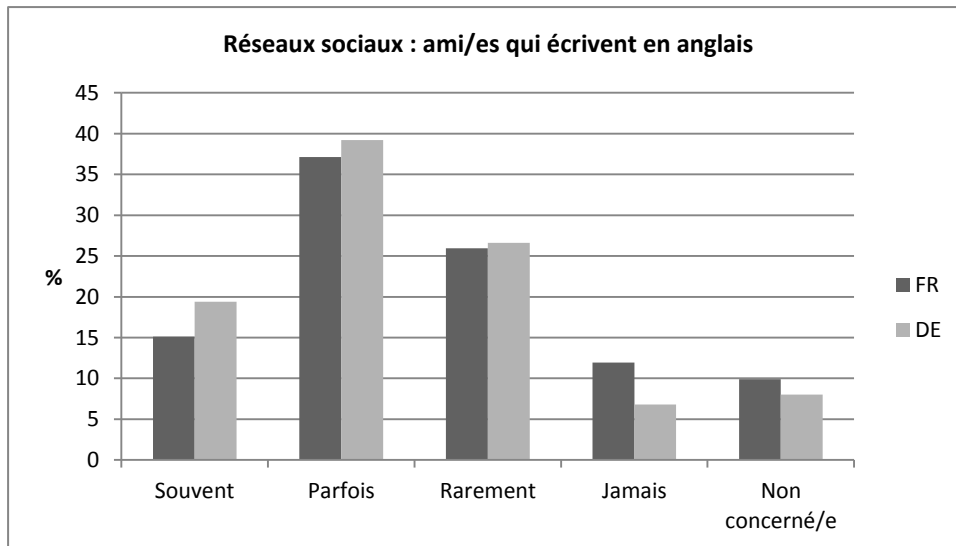


Figure 29 : La fréquence avec laquelle les ami/es des participants écrivent sur les réseaux sociaux en ligne en anglais.

Comme corollaire à la question précédente il nous paraissait logique de demander si la réutilisation consciente des expressions en anglais de leurs ami/es (écrites sur les réseaux sociaux) était une chose courante. Selon la figure 30 il semblerait que la grande majorité des étudiants français ne le font que rarement, voire jamais, alors que cela arriverait pour l'échantillon allemand de manière un peu plus ponctuelle.

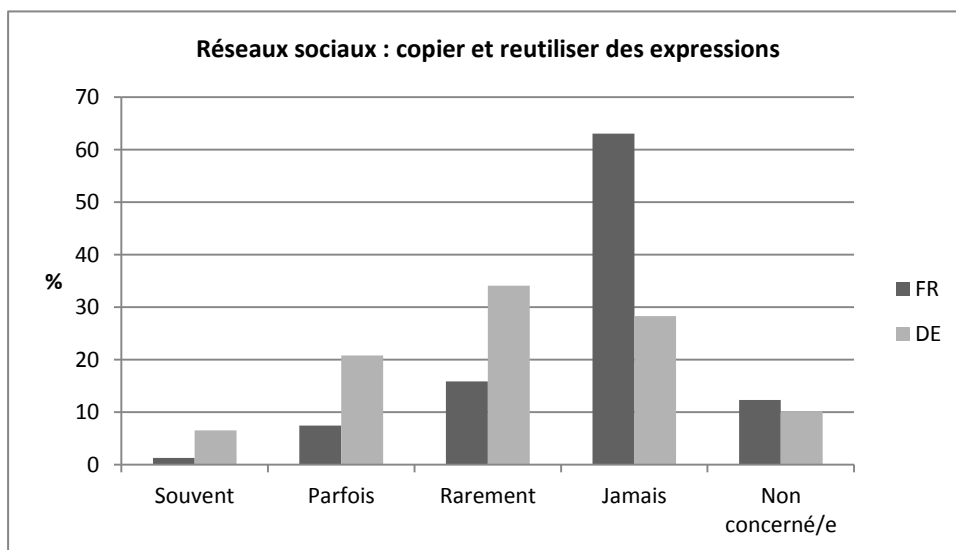


Figure 30 : La fréquence avec laquelle les participants réutilisent des expressions en anglais écrites par leurs ami/es sur les réseaux sociaux.

Il est important de souligner que cette question ne donne qu'une indication de la réutilisation des expressions en anglais et que celle-ci serait basée sur une prise de conscience de cette réutilisation – il est bien évidemment possible qu'un étudiant reprend des expressions en anglais sans en être conscient. En même temps, étant donné les taux de participation aux réseaux sociaux en anglais très bas, il nous paraît logique que les réponses aux questions posées dans la présente section reflètent, elles aussi, des taux de fréquence bas. En outre, comme la participation aux activités examinées ici semble révéler moins d'apprentissage et plus de loisir (cf. les questions concernant la recherche dans des dictionnaires des mots

inconnus), il n'est pas surprenant non plus d'observer un manque de réutilisation des expressions rencontrées sur les réseaux sociaux.

10.6. Raisons pour participer aux activités informelles

Cette section a pour objectif de présenter plus en profondeur les raisons pour lesquelles notre échantillon fait des activités informelles en anglais en ligne. Cette question porte spécifiquement sur la participation aux activités fréquentes ou moyennement fréquentes, à savoir les séries, films, vidéos, lectures, musique et jeux-vidéo. Des raisons ont été proposées aux participants comme réponses possibles, celles-ci étant basées sur les réponses majoritaires des questionnaires précédents sur l'AIAL. Toutefois, chaque étudiant/e avait également la possibilité de rajouter jusqu'à deux raisons supplémentaires, au cas où 'sa' raison ne figurait pas déjà sur la liste proposée. Chacun/e avait également la possibilité de choisir plusieurs réponses (raisons)⁵⁸.

Selon la figure 31 la raison la plus populaire pour regarder des séries, films et vidéos en anglais pour les deux échantillons est celle de 'les versions authentiques sont meilleures' (que les versions doublées en français ou en allemand), suivie, en deuxième place, de 'améliorer ou maintenir mon niveau en anglais'. Les troisième et quatrième raisons (le divertissement et ne voulant pas attendre la sortie en version doublée) ont toutes les deux récoltées plus de 40% des avis. Ainsi, trois des quatre raisons ont trait au loisir, ou le fait de regarder pour le plaisir. Les étudiant français semblent accorder davantage d'importance aux catégories de 'versions authentiques' (69,7% à 54,5%) et de 'niveau en anglais' (59,5% et 50,1%).

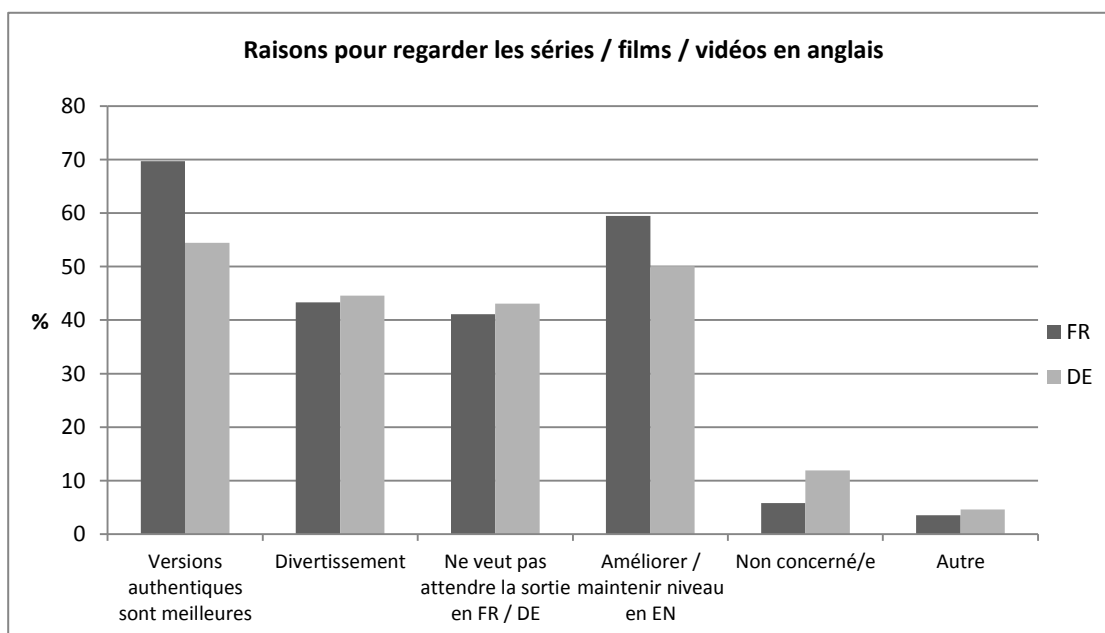


Figure 31 : Raisons pour regarder en ligne en anglais (le choix de plusieurs réponses était possible).

⁵⁸ D'où les pourcentages qui s'élèvent à plus de 100%.

Afin de tenir compte des raisons potentielles que nous n'avions pas identifiées lors de la création du questionnaire, il était important de considérer ce qu'écrivent les participants en tant que réponses ouvertes. Notre analyse de ces réponses révèle parfois un doublon avec les raisons déjà proposées mais aussi de nouvelles raisons (cf. le tableau 8).

Tableau 8 : Des réponses ouvertes fournies comme raisons pour regarder des séries / films / vidéos en anglais en ligne. Légende : Les numéros de cas en gras signifient les participants auxquels appartiennent les citations dans la colonne « Exemple ». Les dédoublements des catégories (raisons déjà proposées sur notre liste) sont indiqués par leur soulignement. Les citations en allemand ou anglais sont en italique, ainsi que leurs numéros de cas correspondants.

Raison	Exemple	n° de cas
L'incapacité de trouver la série / le film en version française / allemande	« on ne trouve pas les séries ou films récents en version française » ; « <i>da einige Dinge nur auf Englisch verfügbar sind</i> »	789 , 635, 455, 766 ; 252 , 205, <i>1150, 1151,</i> <i>1137, 890</i>
L'accès facile aux séries / films / vidéos en anglais	« On trouve plus facilement en anglais »	408 , 470
Problème de modalité / Insatisfaction personnelle	« les doublages sont perturbant (mouvement des bouches) » ; « <i>da im deutschen oft eine schlechte synchronisation ist</i> »	651 ; 1098
Préférence culturelle	« <i>Because I am a big fan of all the American movies and series</i> »	267
Préférence personnelle	« <i>hört sicher einfach besser an</i> »	1098
Problèmes de traduction	« <i>Der Inhalt wird auf Deutsch oft verfälscht/ Wortwitze etc sind nicht mehr lustig</i> », « <i>viele Sätze falsch übersetzt werden</i> »	891, 884
<u>Versions authentiques sont meilleures</u>	« <i>Witze in der Originalsprache sind besser</i> », « <i>wegen der Originalstimmen der Schauspieler</i> »	991, 876
Divers	« allier l'utile à l'agréable :) »	324

Il paraît ainsi que l'omniprésence de l'anglais et l'incapacité correspondante à trouver certains émissions, films ou vidéos dans les langues maternelles de apprenants seraient des raisons à inclure dans de futurs questionnaires AIAL.

Ensuite nous avons interrogé les deux échantillons sur les raisons pour lesquelles ils écoutent de la musique en anglais en ligne. Selon la figure 32 les trois raisons proposées ('plaisir', 'plus de choix en anglais' et 'détente') représentent la grande majorité des participants. Les réponses supplémentaires (ouvertes) de la part des étudiants sont présentées dans le tableau 9.

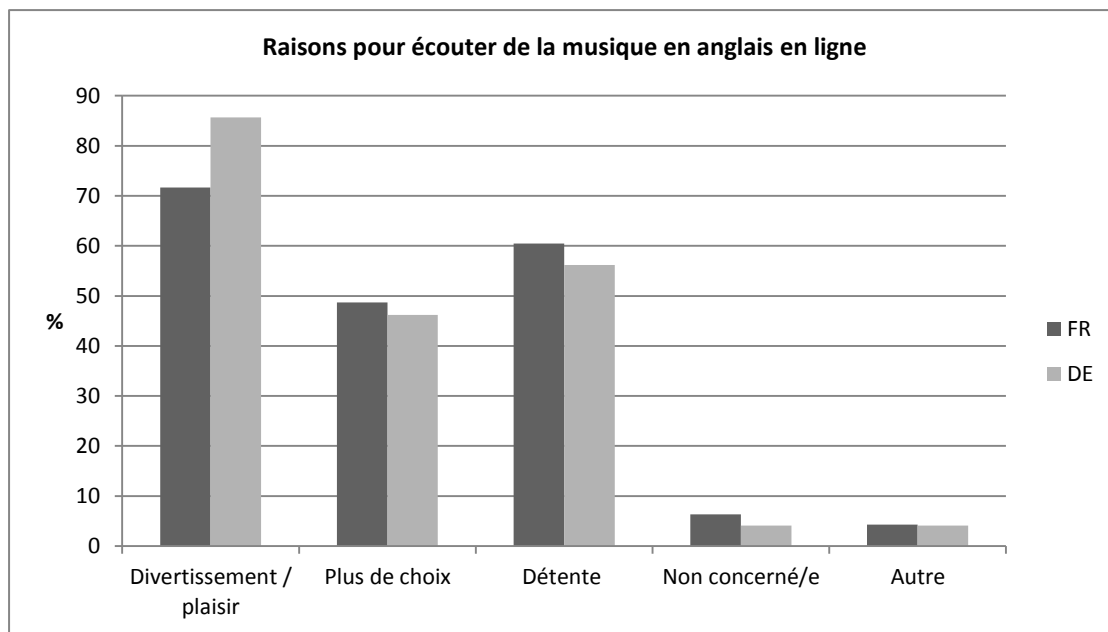


Figure 32 : Les raisons pour lesquelles les participants écoutent de la musique en anglais en ligne.

Tableau 9 : Des réponses ouvertes fournies comme raisons pour écouter de la musique en anglais en ligne. Légende : Les numéros de cas en gras signifient les participants auxquels appartiennent les citations dans la colonne « Exemple ». Les dédoublements des catégories (Raisons) sont indiqués par leur soulignement. Les citations en allemand ou anglais sont en italique, ainsi que leurs numéros de cas correspondants.

Raison	Exemple	n° de cas
<u>Plaisir</u>	« <i>spañ</i> » « <i>weil sie mir gefällt</i> »	283, 1134
<u>Plus de diversité / de choix</u>	« Diversité comparer au musique française », « les artistes sont plus divers et talentueux que les français »	226, 415
Pas de choix (tout est en anglais)	« Pas le choix, si la musique est en anglais, on l'écoute en anglais ! »	602, 347
Préférer la musique en anglais / ne pas aimer la musique française / allemande	« je n'aime pas les musiques en français », « Avez-vous déjà écouté la musique française du moment ??? » « Les musiques avec de l'anglais sont nettement meilleures actuellement » ; « <i>weil ich englische lieber besser als deutsch finde</i> », « <i>Englische Musik klingt besser</i> », « <i>da ich keine Deutschemusik mag</i> »	543, 517, 535, 366, 635, 706 ; 1199, 1196, 1138, 868, 898, 1163, 1144
Divers	« Ne pas comprendre les paroles permet parfois d'apprécier une musique avec de belles voix, de belles paroles rythmées sans qu'on soit déçu par leur contenu » ; « <i>schönere Sprache</i> »	542, 1147 ; 1169
La langue ne joue pas de rôle, c'est la musique qui est importante	« [...] j'écoute de la musique parce qu'elle me plaît, pas parce que c'est en anglais... » ; « <i>Die Sprache hängt schlicht vom jeweiligen Künstler ab, ich wähle die Musik nicht aufgrund der Sprache aus</i> », « <i>Da meine Lieblingsinterpreten auf Englisch singen</i> »	213, 312, 740, 398 ; 252, 237, 1242

Compte tenu des réponses fournies de la part des participants nous observons ainsi deux sentiments qui semblent représenter plusieurs individus et pourraient être proposées comme réponse possible pour un questionnaire AIAL ultérieur : ‘préférence pour la musique en anglais / ne pas aimer la musique en français ou en allemand’ et ‘écouter la musique qu’on aime peu importe la langue’.

Ensuite les raisons pour lire en anglais en ligne sont présentées dans la figure 33. Comme les questions précédentes, les réponses déjà proposées semblent tenir compte de la plupart des réponses, avec seulement 3,6% (FR) et 2,4% (DE) des participants indiquant une raison supplémentaire. ‘Documentation / tutoriels’, ‘s’informer’ et ‘recherche d’une réponse pour un devoir, un projet’ représentent respectivement 72,2%, 64,9% et 63,9% des raisons pour l’échantillon allemand. Les pourcentages pour ‘s’informer’, ‘recherche d’une réponse pour un devoir, un projet’, ‘culture générale’ et ‘documentation / tutoriels’ sont repartis assez également du côté français. Pour les deux échantillons le divertissement semble être un facteur, mais seulement pour environ un tiers des participants, ce qui semble distinguer cette activité des autres qui sont largement axées sur le loisir, le plaisir, le divertissement. Il est intéressant de noter que dans certains cas les lectures en anglais en ligne sont en lien avec l’apprentissage formel (universitaire) – souvent le contenu ciblé est lié avec un projet ou devoir scolaire, quoique plus du côté allemand que du côté français (72,2% DE & 48,6% FR pour ‘documentation / tutoriels’ ; 63,9% DE & 52,9% FR pour ‘chercher une réponse pour un devoir / projet’).

Les raisons supplémentaires pour lire en anglais en ligne figurent dans le tableau 10. Tout comme avec la musique et les séries / films / vidéos en anglais, plusieurs personnes évoquent le sentiment que le contenu qu’elles cherchent n’existe qu’en anglais. En outre, certains étudiants voient les lectures en anglais en ligne comme occasion pour ‘entraîner’ leur anglais.

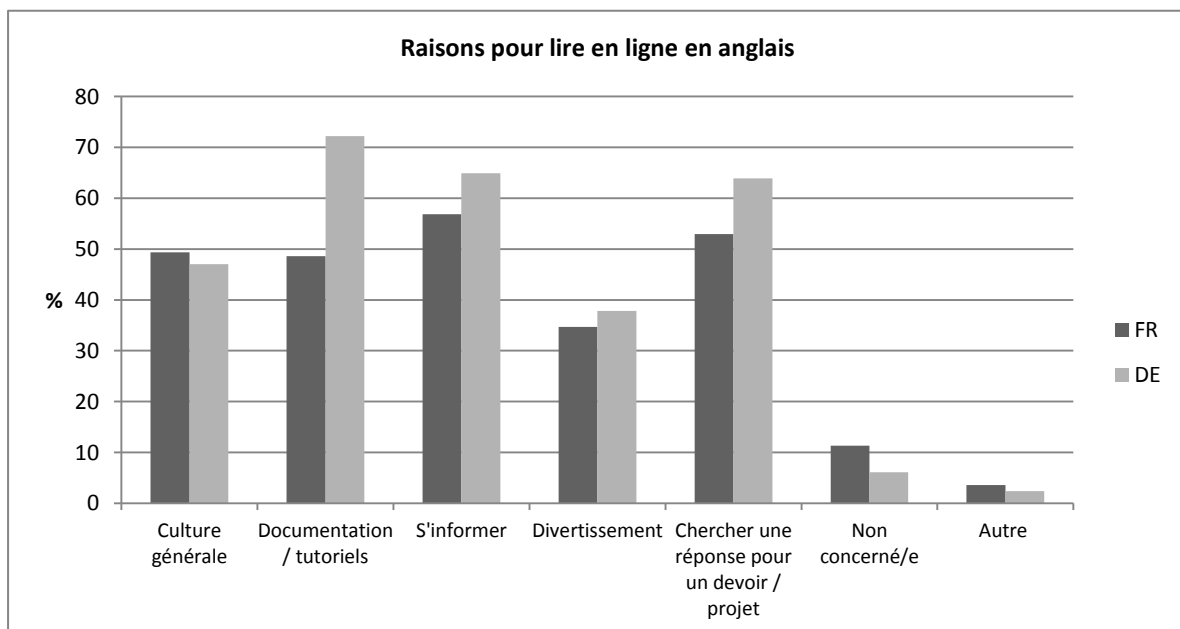


Figure 33 : Les raisons pour lire en anglais en ligne (le choix de plusieurs réponses était possible).

Tableau 10 : Des réponses ouvertes fournies comme raisons pour lire en anglais en ligne. Légende : Les numéros de cas en gras signifient les participants auxquels appartiennent les citations dans la colonne « Exemple ». Les dédoublements des catégories (Raisons) sont indiqués par leur soulignement. Les citations en allemand ou anglais sont en italique, ainsi que leurs numéros de cas correspondants.

Raison	Exemple	n° de cas
Contenu n'existe qu'en anglais	« article exclusivement en anglais », « il n'y a pas d'équivalent français », « les articles scientifiques sont automatiquement en anglais » ; « <i>manche Dinge sind nur auf English zu finden</i> », « <i>Wissenschaftssprache ist Englisch</i> »	392, 356, 579, 454, 766 ; 1163,177, 884
<u>Lié avec les études</u>	« cours d'informatique et de code » ; « <i>für Seminararbeiten</i> »	400, 627, 804 ; 279
Contenu particulier cherché peu importe la langue	« la langue n'est pas un frein, l'important est le sujet »	754, 689
Entrainer son anglais	« Pour faire progresser mon niveau d'anglais »	408, 793 ; 1095, 980

En dernier nous avons demandé aux étudiants de noter les raisons pour lesquelles ils jouent aux jeux vidéo en anglais en ligne (figure 34). Une raison principale pour les deux échantillons serait la nature internationale des serveurs, et ensuite le divertissement. Même s'il s'agit d'une activité à laquelle seulement une minorité de l'échantillon participe, ce questionnaire est le tout premier au sein du champ de l'AIAL à interroger les participants sur leurs pratiques informelles de jeux vidéo et par conséquent il était important de tenir compte de leurs réponses ouvertes (cf. le tableau 11).

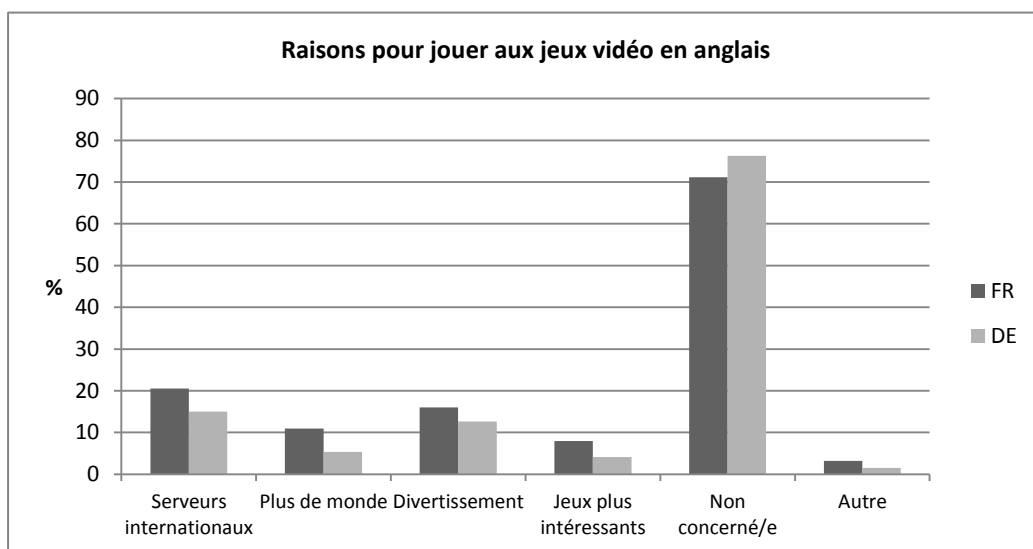


Figure 34 : Les raisons pour jouer aux jeux vidéo en anglais en ligne.

Les raisons supplémentaires données par les participants soulignent une préférence pour les versions authentiques (originales), ou, similaire aux activités précédentes, un manque de disponibilité du jeu en français ou en allemand. Les participants semblent apprécier surtout le côté ‘divertissement’ des jeux vidéo et ne considère pas l’apprentissage de la langue comme raison pour y participer.

Tableau 11 : Des réponses ouvertes fournies comme raisons pour jouer aux jeux vidéo en anglais en ligne. Légende : Les numéros de cas en gras signifient les participants auxquels appartiennent les citations dans la colonne « Exemple ». Les dédoublements des catégories (Raisons) sont indiqués par leur soulignement. Les citations en allemand ou anglais sont en italique, ainsi que leurs numéros de cas correspondants.

Raison	Exemple	n° de cas
<u>Plus de joueurs / de contenu en EN</u>	« plus de contenu disponible », « Les ressources pour joueur avancé (theorycrafting) sont globalement publiées en anglais, donc pour faciliter la lecture de forum en anglais en rapport avec le jeu, autant mettre directement le jeu en anglais »	817, 537
Pas disponible en FR / DE	« Pas de version française »	260, 557, 575, 837, 779
C’est meilleur en version originale / EN	« Les versions originales et les expressions sont plus précises et agréables en anglais », « Je pourrais mettre le jeu en français, mais je trouve que c’est plus intéressant d’y jouer en anglais » « [...] les traductions anglaises à français sont souvent ridicules ainsi que les voix des personnages »; « <i>Bessere Synchronisierung</i> », « <i>Die englische Sprachausgabe ist überzeugender</i> »	602, 449, 638, 229 ; 915, 870, 1027, 1051
<u>Les ‘bons’ jeux ne sont qu’en EN</u>	« La plupart des bons jeux n’existent que en Anglais »	647

10.7. Effets perçus des activités informelles en anglais en ligne

Nous concevons l’acquisition langagière comme activité *socioconstructiviste*, et estimons que l’utilisateur de la langue joue un rôle actif dans cette acquisition. D’autant plus dans le contexte AIAL, dans lequel c’est l’individu qui choisit de participer à telle ou telle activité – rien ne lui est imposé puisqu’il s’agit des activités qui se déroulent hors l’établissement scolaire. C’est ainsi que nous souhaitons recueillir les avis des étudiants eux-mêmes sur leurs expériences informelles pour savoir quel genre d’impact, le cas échéant, auraient les activités sur les perceptions de leurs capacités en anglais. Il s’agit ici donc de sonder les étudiants sur leurs propres *représentations* de cette participation.

La figure 35 présente des résultats très similaires pour les deux échantillons. La participation sur les réseaux sociaux (‘FB’ sur les graphiques) et aux jeux vidéo n’aurait pas, selon les étudiants, d’impact forcément positif sur le niveau d’anglais, mais en interprétant ces données il faut tenir compte des taux de participation très bas à ces activités. Au contraire, les étudiants semblent croire que regarder les séries / films / vidéos, lire, et écouter de la musique en anglais auraient un impact positif sur leur niveau en anglais. Si nous regroupons les deux réponses ‘positif’ et ‘plutôt positif’ ensemble nous observons que la majorité des réponses

relèvent par conséquent d'un 'degré' d'impact positif pour ces activités: séries / films / vidéos (83,6% FR & 80,4% DE) ; lire (83% FR & 80,6% DE) ; musique (54,9% FR & 45,8% DE). Il est aussi à noter que regarder les séries / films / vidéos et lire en anglais ont marqué de pourcentages beaucoup plus bas pour 'pas vraiment d'impact' et 'pas du tout d'impact', comparé à écouter de la musique en anglais.

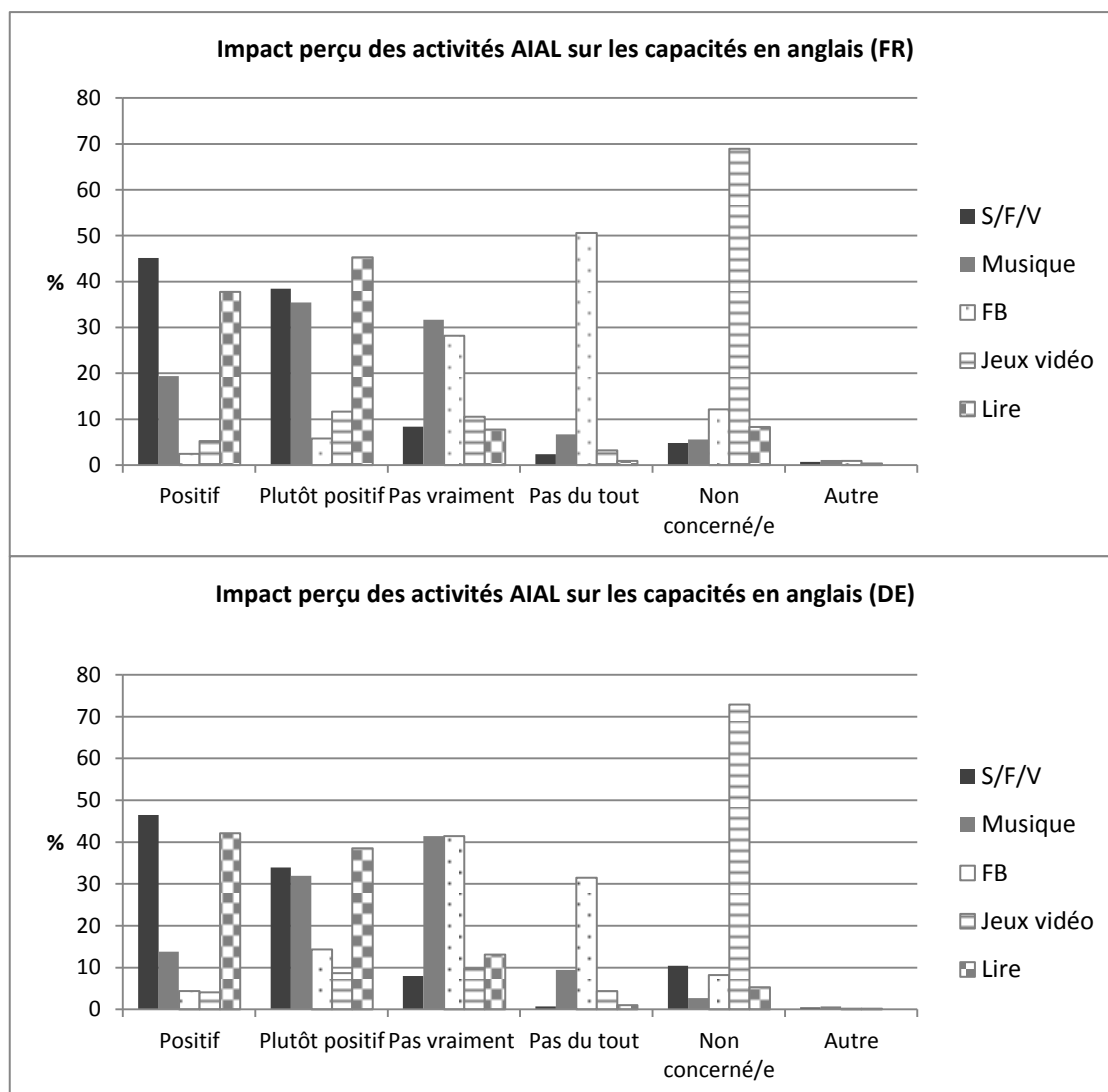


Figure 35 : L'impact perçu des activités AIAL sur le niveau d'anglais des participants. S/F/V = séries, films, vidéos.

Les participants semblent alors être conscients des effets positifs généraux *perçus* de certaines activités informelles ainsi que l'absence de ces effets pour d'autres activités. Les réponses aux questions ciblant les efforts exercés de la part des participants pour chercher le sens des mots inconnus lors des visionnements des séries / films / vidéos et de l'écoute de la musique en anglais (sections 10.3 et 10.4) ainsi que la tendance très basse à réutiliser des expressions des ami/es en anglais sur les réseaux sociaux (section 10.5) suggèrent que de tels efforts soient plutôt absents : dans les trois cas la majorité des étudiants font des efforts moins que la moitié du temps voire jamais. Ceci indiquerait (et tendrait à confirmer) que la participation aux activités informelles se fasse majoritairement dans une optique de loisir et de détente, pour le plaisir et le divertissement, et sans délibérés pour en tirer des apprentissages explicites, même si les participants eux-mêmes estiment que cette participation aurait un impact positif sur les capacités en anglais.

10.8. Divers

Enfin, il y avait plusieurs questions diverses sur le questionnaire qui avaient pour objectif de rendre compte des représentations de la part des étudiants sur leur participation à l'AIAL, de leurs cours d'anglais formels et de leur niveau d'anglais actuel.

Similaire à la question sur l'impact perçu des activités informelles sur leurs capacités actuelles en anglais, nous souhaitions savoir où se situent ces activités par rapport aux autres expériences susceptibles de jouer un rôle dans le développement langagier des étudiants. La figure 36 présente les avis des participants à l'égard de ces influences différentes.

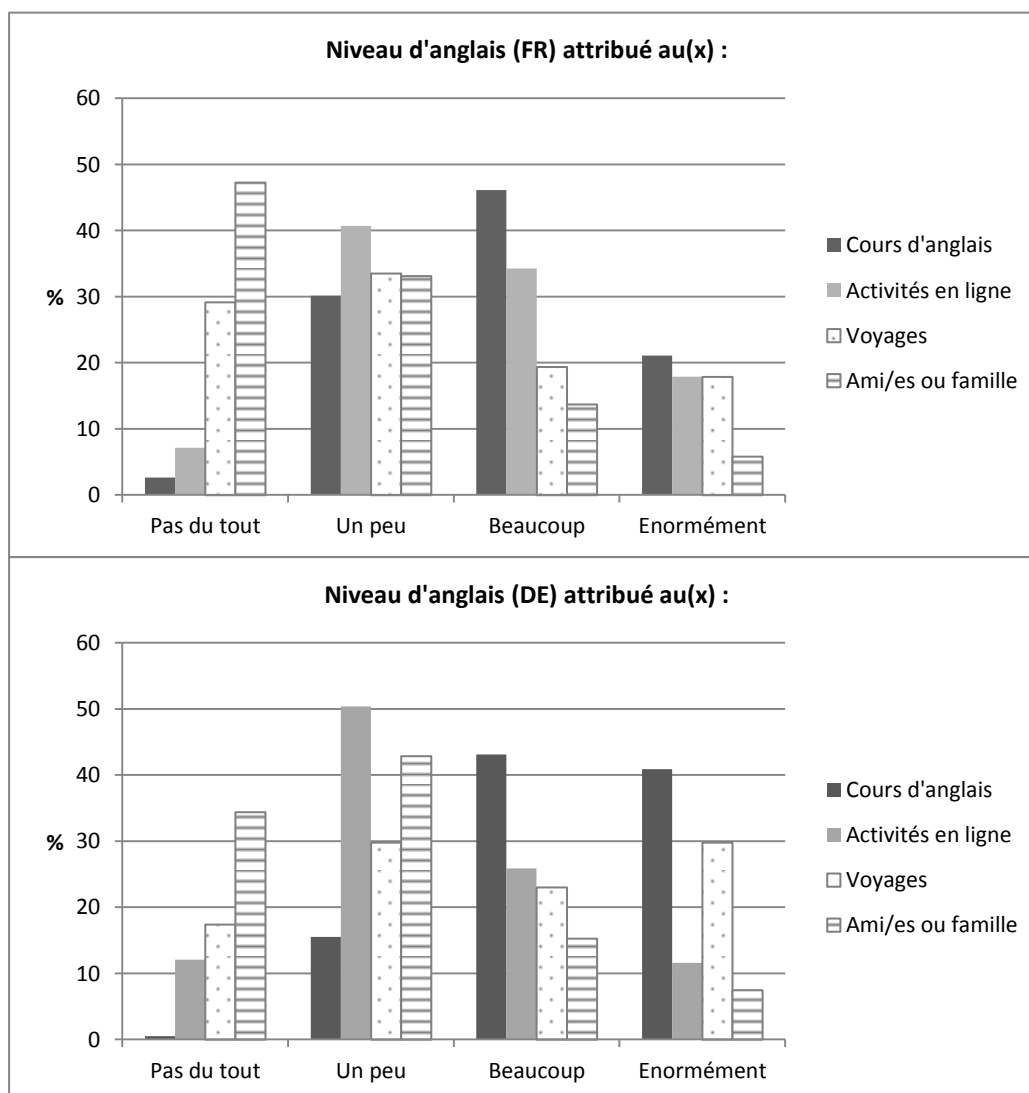


Figure 36 : Les différentes expériences et activités auxquelles le niveau actuel d'anglais des participants est attribué. Choisir plusieurs fois la même valeur (ex. 'beaucoup') était possible, d'où certains pourcentages supérieurs à 100.

Nous constatons en comparant les deux graphiques certaines différences entre les deux échantillons. D'abord, 41% de la cohorte allemande attribue 'énormément' leur niveau d'anglais aux cours d'anglais alors que cette catégorie est valable pour 21% de la cohorte française. Une autre différence considérable serait le rôle 'énorme' qu'ont joué les voyages pour les étudiants allemands (30%) alors que seulement 18% des étudiants français estiment que les voyages ont contribué 'énormément' à leur niveau actuel. En agrégeant les taux

‘beaucoup’ et ‘énormément’ nous pouvons observer plus clairement les activités qui, à l’avis des étudiants, ont joué un rôle important dans leur niveau d’anglais actuel (tableau 12).

Tableau 12 : Agrégation des catégories ‘beaucoup’ et ‘énormément’ de la figure 36.

	FR (%)	DE (%)
Cours d'anglais	67,2	84
Activités en ligne	52,2	37,5
Voyages	37,3	52,8
Ami/es ou famille	19,6	22,8

Vu de cette perspective il apparaît que la grande majorité des étudiants allemands (84%) considèrent que les cours d’anglais jouent un rôle important à l’égard de leur niveau d’anglais actuel, par rapport à 67% des étudiants français. Au contraire, plus d’étudiants français (52% vis-à-vis de 37,5%) estiment que les activités en anglais en ligne auraient une influence importante sur leur niveau actuel. Enfin, 53% des participants allemands comparé à 37% des participants français pensent que les voyages ont joué un rôle déterminant.

Suite à cette question, les participants avaient la possibilité de noter d’autres choses qui auraient eu un impact sur leur niveau en anglais. 24% de l’échantillon français et 31% de l’échantillon allemand ont rajouté des raisons supplémentaires. Les étudiants français ont donné majoritairement les réponses suivantes : voyages / séjours à l’étranger, stages, colocalitaires, famille, lecture en anglais, correspondants anglophones, les cours, jeux vidéo. Les étudiants allemands ont souligné les séjours à l’étranger (un semestre dans un pays anglophone, par exemple), les interactions avec des connaissances anglophones natives, les lectures en anglais, les ami/es anglophones et les stages.

Cette question porte, comme plusieurs d’autres, sur les *représentations* qu’ont les participants français et allemands de leur niveau actuel en anglais, et ne saurait pas rendre compte avec exactitude des réelles influences ayant attribué aux niveaux actuels d’anglais. Si elles ne donnent alors qu’une indication des influences en anglais, les réponses à cette question soulignent du moins la *diversité* et la *multiplicité* des variables susceptibles de jouer un rôle dans le développement langagier des étudiants, observation qui correspond par ailleurs avec l’axe principal de notre fondement théorique (les systèmes dynamiques et complexes). En outre, tout comme les enseignants de langue doivent reconnaître les influences hors école, les chercheurs en AIAL doivent aussi à leur tour considérer les variables du développement L2 hors monde numérique.

Pour continuer avec les perspectives sur l’anglais dans ses contextes multiples, nous avons demandé aux participants d’indiquer leur avis à l’égard des similarités éventuelles entre l’anglais entendu dans leurs cours d’anglais formels et l’anglais qu’ils fréquentent en ligne. La figure 37 ne montre pas de grandes différences dans les avis entre les deux cohortes, mais elle présente une différence assez considérable entre réponses à la question : 58% FR & 57% DE estiment qu’il y a ‘un peu’ de similarité alors que 31% FR & 35% DE pensent qu’il y a ‘beaucoup’ de similarité. Cette question relève de la problématique concernant le chevauchement entre les sphères formelle et informelle (ces questions sont discutées dans la section 13.3). Avec la fréquence croissante de la participation aux activités AIAL il est important de considérer ce qui se passe dans l’‘autre’ sphère (formelle) et de réfléchir sur des

possibilités qui pourraient en tirer les meilleures bénéfices des deux côtés. Mieux connaître le contenu de chaque sphère, formelle et informelle, est alors une étape importante dans cette démarche.

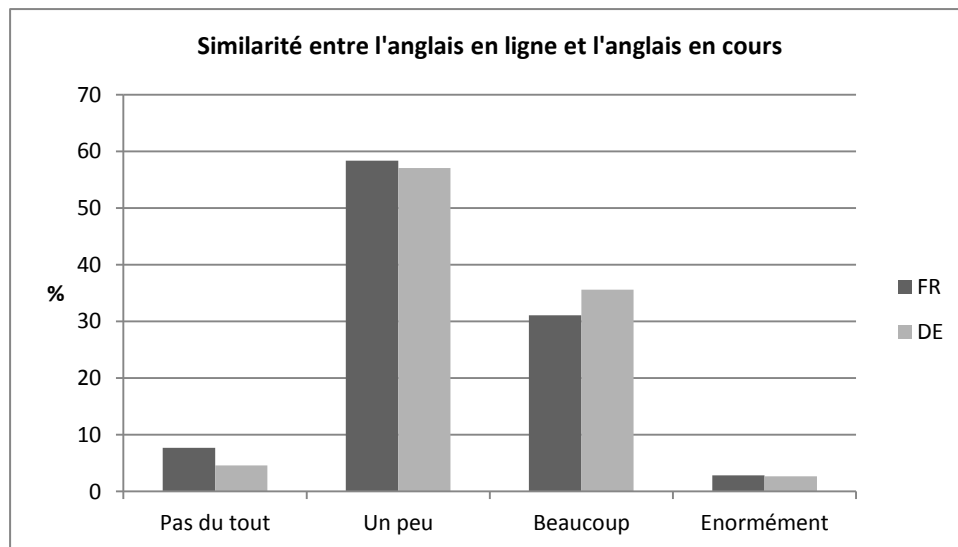


Figure 37 : Niveau de similarité, selon les participants, entre l'anglais en ligne et l'anglais en cours.

L'avant-dernière question de notre section 'divers' du questionnaire ciblait quelque chose de déjà mentionné – les efforts réalisés pour apprendre du contenu AIAL – mais cette fois elle concernait l'ensemble des participants (et activités) et pas seulement ceux et celles qui regardent des séries / films / vidéos et écoutent de la musique en anglais. Au lieu de mettre l'accent sur le fait d'aller chercher le sens des mots inconnus, cette question demande aux étudiants s'ils font simplement des efforts pour *se souvenir* du contenu AIAL.

Nous constatons dans la figure 38 que plus d'un tiers des participants font des efforts 'environ la moitié du temps'. Ces chiffres sont à comparer avec les taux pour chercher le sens des mots inconnus, soit 19,8% FR & 13,3% DE pour la musique et 24% FR & 14% DE pour les séries / films / vidéos. Nous observons également des valeurs supérieures ici pour 'la majorité des cas' (18,5% FR & 17,2% DE) par rapport à la musique (13,4% FR & 9% DE) et aux séries / films / vidéos (15,1% FR & 12,1% DE). Ces résultats soulignent que pour la majorité de l'échantillon, la participation aux activités AIAL n'est pas complètement passive – en effet, uniquement 15,6% des participants français et 12,8% des participants allemands ne font *jamais* des efforts pour se souvenir du contenu AIAL. Ce résultat permet aux chercheurs AIAL de réfléchir sur les types d'apprentissage implicite et explicite (et les savoirs correspondants) qui pourraient y être à l'œuvre.

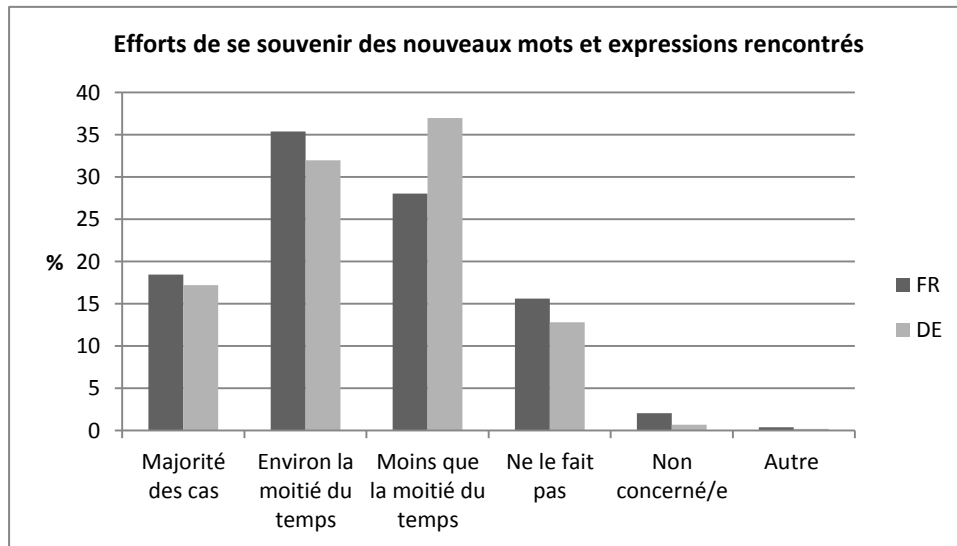


Figure 38 : Taux avec lesquels les étudiants essayent de se souvenir du contenu neuf lors de leur participation aux activités AIAL.

Enfin, la dernière question du questionnaire donnait l'opportunité aux participants de rajouter des pensées supplémentaires sur ce qu'ils font en ligne en anglais. Ces opinions personnelles permettent de comprendre de première main les motivations à participer aux activités informelles en ligne, ou même tout simplement les avis sur l'AIAL. (Toutes les remarques sont incluses ci-dessous.)

Avis négatif / plutôt négatif :

A quoi ça sert de regarder des films, des séries, d'écouter des musiques en ligne alors que c'est tellement mieux de le faire sans être sur Internet (vous savez, les magasins de DVD et de disques, ça existe encore, hein...) ! Cas 411

Ce n'est que parce que j'y suis contrainte pour mes cours. Pour moi l'anglais, c'est pour échanger avec d'autres "en live", je répugne à faire de l'anglais pour en faire, par obligation, sans motivation personnelle, alors que j'adore le parler pour échanger avec d'autres. En faire en ligne revêt un côté contraint, artificiel qui ne me convient pas. Cas 619 (*Ce n'est pas clair si cette personne est contre faire de l'anglais en ligne pour les cours, ou contre toute activité en anglais en ligne, y compris les activités informelles.*)

Pas grand chose à faire en ligne, je préfère lire des livres papiers [sic]. Cas 374

Je trouve à titre personnel que lire des livres papier me font globalement plus progresser en compréhension que les activités en ligne. Cas 539

Avis positif / plutôt positif :

C'est une des meilleures méthodes pour perfectionner une langue car on a pas de pression de note et on le fait souvent comme un divertissement. On apprend sans même s'en rendre compte. Cas 647

On peut également tisser des liens avec des amis anglophones qu'on ne retrouve normalement que pour jouer et qu'au final on ajoute sur facebook et parfois rencontre dans la vie réelle comme si la barrière de la langue n'existait pas. Cas 638

Parfois, il m'arrive de faire des recherches sur des sujets vus en cours et d'atterrir sur des sites en anglais sans que cela ne me pose aucun souci. Cas 669

Sauf pour les bases scolaire[sic], la totalité de mon anglais vient d'internet. Cas 213

Freunde aus Amerika in Facebook dazugewinnen und sich unterhalten. Cas 1175

To sum it up, the internet improved my english a lot! Cas 1138

Avis mélangé :

Das Englisch im Internet ist von verschiedenen Dialekten und Akzenten durchsetzt und ausserdem[sic] an vielen Stellen vereinfacht oder verkümmert. Man kann viel lernen wenn man sich damit beschäftigt, das "realistischer" ist, als das "Schul-Englisch", man sollte sich jedoch nie nur darauf verlassen. Internet-Englisch ist mit Vorsicht und Bedacht zu genießen. Cas 1124

Divers :

Je pense qu'il serait intéressant d'avoir un dictionnaire en ligne qui traite des expressions, du langage des jeunes, de tout ce qui est assez spécifique à l'humour. Cas 597

Les commentaires supplémentaires comprennent certains points négatifs mais aussi des appréciations au regard de l'AIAL. En particulier, ces premiers regrettent le numérique et montrent une préférence pour les artefacts 'traditionnels' comme les livres en papier ou les conversations en personne. Les avis positifs soulignent le côté affectif (absence de pression), les apports 'cachés' (apprendre s'en rendre compte) et la possibilité d'entretenir les amitiés voire rencontrer de nouveaux amis. Enfin un participant considère l'anglais en ligne plus réaliste que l'anglais de l'école mais met en garde contre que l'on ne devrait pas avoir recours uniquement à ce premier. Cette remarque renvoie aux notions de 'légitimé' de l'anglais trouvé en ligne, question que nous discuterons dans la section 13.3.

Il convient de noter que nous n'avons pas mentionné la notion d'apprentissage dans la question posée, mais uniquement 'ce que vous faites en ligne en anglais'. Plusieurs commentaires soulignaient néanmoins le côté 'apprentissage' de l'AIAL et ont porté un jugement sur son efficacité à cet égard. Ce constat sert de montrer que, même si les participants ne font pas forcément beaucoup d'efforts pour utiliser l'AIAL comme moyen d'apprendre, ils sont néanmoins conscients de sa 'potentialité d'apprentissage'.

10.9. Discussion et réponse aux questions de recherche

Dans cette section nous discutons des tendances et des questions qui se sont révélées à travers notre analyse des différentes sections du chapitre 10. Nous commençons toutefois par traiter et répondre à nos questions de recherche dont la première série (section 8.1) cherchait à en savoir plus sur la nature et l'étendue de la participation à l'AIAL. A titre de rappel, voici notre première question de recherche globale :

Q1 : Comment les étudiants français et allemands participent-ils aux activités informelles en anglais en ligne et quelle est la nature de cette participation ?

Celle-ci est divisée en quatre sous-questions :

Q1_a : Quelles sont les activités informelles en anglais en ligne les plus courantes ?

Q1_b : Avec quelle fréquence les apprenants L2 participent-ils ?

Q1_c : Avec quelles modalités ?

Q1_d : Pour quelles raisons ?

Q1_a : Quelles sont les activités informelles en anglais en ligne les plus courantes ?

Les deux cohortes ont les mêmes activités les plus courantes : séries, films, vidéos, lectures et musique. La musique est de loin l'activité la plus fréquente, avec 26% des étudiants français et 30% des étudiants allemands écoutant environ une heure par *jour* de musique en anglais. La cohorte française participe quelque peu plus aux séries, films, vidéos et lectures alors que la cohorte allemande écoute un peu plus de musique en anglais. Concernant les trois possibilités de visionnement, les séries (59% FR / 45% DE)⁵⁹ et les vidéos (55% FR / 49% DE) sont plus populaires que les films (36% FR / 27% DE).

Q1_b : Avec quelle fréquence les apprenants L2 participent-ils ?

Les tranches de fréquence sont divisées en plusieurs catégories : jamais, 1 à 3 heures par mois, environ 1 heure par semaine, 2 à 3 heures par semaine, 4 à 5 heures par semaine, 6 à 7 heures par semaine et 'autre'. Les questionnaires précédents sur l'AIAL employant des étiquettes de fréquences plus approximatives comme 'rarement', 'parfois' et 'souvent', le présent questionnaire permet de quantifier plus précisément les taux de participation des étudiants. Il existe une répartition assez diverse entre l'ensemble des catégories, mais avec une tendance progressive décroissante en participation au fur et à mesure que les taux de fréquence montent. Une exception à cette observation est la musique, dont le taux de participation *monte* en même temps avec les taux de fréquence. Il est également intéressant de constater qu'autant il y a des personnes qui participent régulièrement (1 à 7 heures par semaine) aux activités, autant il y a de personnes qui y participent rarement (1 à 3 heures par mois) ou jamais. Ce constat est illustré sur la figure 16 (section 10.2). Nous notons que les vidéos et les lectures en anglais sont réparties de manière presque égale pour les deux cohortes entre 'régulier' et 'rare'. Une répartition similaire concerne les étudiants allemands à l'égard des séries, alors que du côté français une majorité (59%) regardent régulièrement par rapport à ceux et celles qui regardent rarement (37%). Le taux de participation monte de manière importante pour la musique, comme nous avons évoqué ci-dessus et baisse considérablement pour les films : environ un tiers des deux cohortes regarde à une fréquence régulière.

⁵⁹ Ces chiffres renvoient aux taux 'réguliers' de participation, à savoir entre 1 et 7 heures par semaine.

Les taux de participation changent drastiquement à l'égard des activités de production et d'interaction (jeux vidéo, réseaux sociaux, rédiger des mails, chatter, parler sur Skype) ; la majorité des deux cohortes y participent rarement, voire jamais. De manière générale les étudiants allemands avaient des taux légèrement plus fréquents pour ces activités, notant moins de 'jamais' et plus de 'rarement' ou de 'régulièrement' que les étudiants français.

Q1c : Avec quelles modalités ?

Bien que les deux cohortes se ressemblent sur plusieurs fronts en ce qui concerne leurs profils d'utilisateur AIAL, nous pouvons constater un fort contraste à l'égard de certaines modalités. Sous l'étiquette 'modalité' nous entendons surtout les types de sous-titres des visionnements⁶⁰.

Dans un premier temps la différence entre modes de visionnement est plutôt frappante. Alors que 52% de la cohorte française regardent avec sous-titres en langue maternelle seulement 9% de la cohorte allemande font pareil. (Les pourcentages sont presque identiques pour les séries et les films.) En outre seulement 12% des étudiants français regardent sans sous-titres tandis que 53% des étudiants allemands regardent sans aide visuelle. A l'égard des visionnements avec sous-titres en anglais, 20% des apprenants français et 15% des apprenants allemands regardent avec cette modalité. À part quelques données biographiques, les différentes modalités de visionnement étaient l'une des réponses les plus contrastées du questionnaire ; nous avons ainsi regardé les données de plus près.

Comme les étudiants français et allemands se sont autoévalués différemment, nous avons considéré la possibilité que les différences en modalité de visionnement soient dues aux différences de niveau. (A titre de rappel la cohorte française était plus concentrée autour des niveaux B1-B2 alors que pour la cohorte allemande c'était plutôt B2-C1.) Un point de comparaison existerait toutefois pour la tranche B2 'écoute' : 32% des étudiants français (n = 170) et 33,2% des étudiants allemands (n = 137) se sont autoévalués à ce niveau pour cette catégorie. Nous avons ainsi fait une triangulation entre cette tranche et les modalités pour les séries afin voir plus clairement la ventilation de ces données (figure 39).

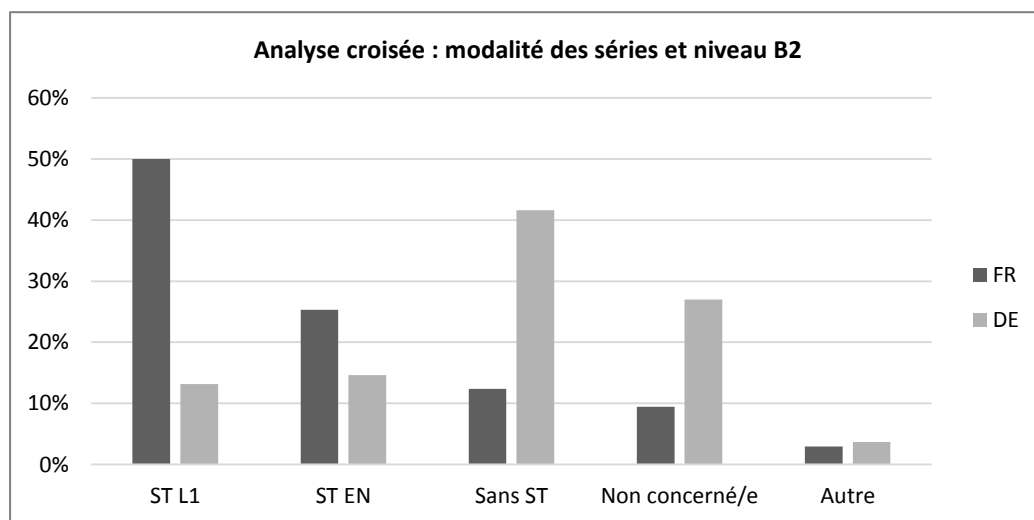


Figure 39 : Analyse croisée entre niveau d'écoute et modalité de visionnement des séries.

⁶⁰ Dans notre questionnaire à ce sujet nous n'avons demandé que par rapport aux séries et aux films et non pas aux vidéos. Nous estimions que les vidéos, pour la plupart, sont publiées sur des plateformes comme YouTube sans sous-titres. Nous avons appris lors des études de cas que ceci n'est pas le cas et nous recommanderions par conséquent d'inclure les modalités des vidéos sur de futurs questionnaires.

Même si dans cette analyse croisée il y a une trentaine plus d'étudiants français en plus que qu'allemands, elle permet néanmoins de mettre en question l'idée qu'une différence en choix de sous-titres soit uniquement due aux différences de niveau. En effet, 50% de cette tranche regardent avec sous-titres en français comparés à 13% qui regardent avec sous-titres en allemand ; 12% de la cohorte française et 41% de la cohorte allemande regarde sans-sous-titres ; 25% des apprenants français et 15% des apprenants allemands regardent avec sous-titres en anglais. Une analyse supplémentaire avec le niveau C1 permet d'observer que 41% de cette cohorte (française) regardent les séries avec sous-titres en langue maternelle (31% sans sous-titres et 17% avec sous-titres en anglais). Or selon la grille des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁶¹ (Cedefop, s. d.) un utilisateur L2 au niveau C1 devrait pouvoir « comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort » – nous pourrions ainsi nous demander pourquoi cet écart existe entre les deux cohortes, même pour un échantillon restreint du niveau B2, et pourquoi à un niveau avancé certains étudiants français ressentent toujours le besoin d'un étayage visuel. Nous examinons cette question à nouveau dans les études de cas mais nous soulignons le besoin pour de futurs questionnaires sur l'AIAL de poser des questions sur le 'pourquoi' du choix des modalités de visionnement.

Q1a: Pour quelles raisons ?

Plusieurs questions sur le sondage avaient pour objectif de découvrir *pourquoi* les étudiants participent à telle ou telle activité *en anglais*. Il convient de noter que pour les séries / films / vidéos, la musique et les jeux vidéo les raisons données étaient les mêmes *et* l'ordre des raisons était le même pour les deux cohortes. A titre de rappel, les raisons (en ordre décroissant) sont :

- *Séries, films et vidéos* : authenticité, maintenir ou améliorer son anglais, divertissement et le souhait de ne pas devoir attendre la sortie en version doublée.
- *Musique* : le plaisir / le divertissement, la détente, le choix plus riche de musique en anglais.
- *Jeux vidéo* : l'accès aux serveurs internationaux, le divertissement, la disponibilité de plus de joueurs sur les serveurs en anglais, un éventail de jeux plus intéressants sur les serveurs en anglais.

La seule activité pour laquelle un ordre différent de raisons a été fourni (il s'agit toutefois des mêmes raisons) est la lecture en anglais. L'ordre des raisons pour les deux groupes sont :

FR :	DE :
S'informer	Documentation / tutoriels
Chercher une réponse pour un projet / devoir	S'informer
Culture générale	Chercher une réponse pour un projet / devoir
Documentation / tutoriels	Culture générale
Divertissement	Divertissement

Ici, les deux groupes d'étudiants ont recours aux documents en ligne en anglais surtout pour se documenter, s'informer et en savoir plus sur un sujet particulier lié à leurs études, quoique dans un ordre légèrement différent. Les lectures en anglais semblent servir surtout de moyen

⁶¹ Il convient de noter que les étudiants n'avaient pas une grille des compétences CECRL mise à leur disposition lorsqu'ils ont renseigné le questionnaire – ils avaient des descriptions courtes de niveau. Il est possible qu'avec la grille officielle complète les réponses aux auto-évaluations soient différentes.

pour accéder à des informations nécessaires mais servent moins d'activité de divertissement, au contraire des autres activités notées ci-dessus.

Les réponses aux quatre premières questions de recherche nous permettent d'observer le phénomène AIAL tel qu'il se déroule sur une grande échelle et dans deux contextes géographiques différents. Bien que les deux groupes sondés ne soient pas démographiquement complètement homogènes, surtout en raison de notre obligation d'avoir recours au mode d'échantillonnage 'fonctionnel', nous constatons néanmoins de nombreuses similarités entre la cohorte française et la cohorte allemande. En particulier les taux de fréquence de participation à plusieurs activités, les raisons pour participer, les choix de séries télévisées, l'âge de commencement des visionnements des séries / films / vidéos, les effets perçus des différentes activités, les perceptions de similarité ou de différence entre les types d'anglais 'cours / formel' versus 'en ligne / informel' et les efforts de se souvenir des nouveaux mots et des nouvelles expressions rencontrés en ligne. À côté de ces similarités il existe, bien entendu, également plusieurs différences. Celles-ci consistent surtout en les modalités des visionnements (plus de sous-titres en L1 pour les étudiants français, plus de visionnements sans sous-titres pour les étudiants allemands), l'impact perçu des différentes influences sur le niveau actuel en anglais (les cours et les voyages influant 'énormément' le niveau actuel des étudiants allemands par rapport aux étudiants français), le taux de la recherche du sens des mots inconnus plus élevé du côté français et la participation légèrement plus fréquente aux activités de production et d'interaction de la part des étudiants allemands.

La figure 40 tente de rendre compte visuellement des similarités et des différences dans les pratiques et les opinions sur l'AIAL des étudiants français et allemands. En observant le grand nombre de similarités nous pourrions considérer que la participation aux activités ne soit pas nécessairement bornée par le pays dans lequel vit l'individu ou, par extension, par sa L1. Certes, les différences entre les deux groupes telles que le choix des sous-titres, la participation plus fréquente des étudiants allemands aux activités de production et d'interaction et les écarts dans l'impact perçu des différentes influences sur le niveau de L2 susciteraient des réflexions ultérieures. Mais le nombre de catégories dont les deux cohortes ont produit des taux de réponses similaires permet d'envisager une distinction *autre* que celle de 'français versus allemand', et fait réfléchir plutôt à des profils d'utilisateur centrés sur les préférences d'activité, la participation soit passive soit active aux activités ou encore les représentations et les perceptions qu'ont les utilisateurs de leurs propres expériences.

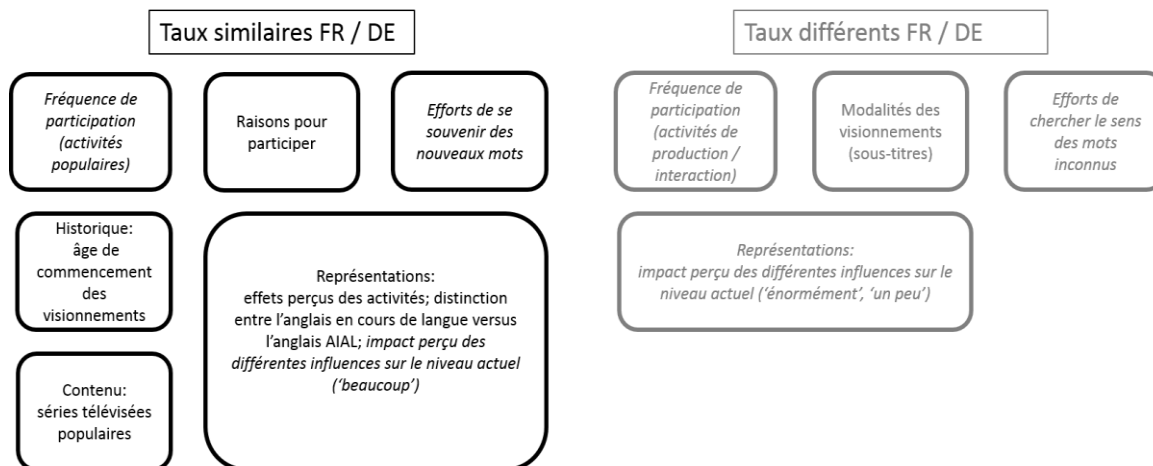


Figure 40 : Illustration des taux similaires et différents à l'égard des pratiques et des opinions des étudiants français et allemands. Les textes en italique signifient une catégorie qui récolte à la fois des données similaires et différentes pour les deux groupes.

Ainsi, notre questionnaire sur les pratiques informelles en anglais en ligne des étudiants français et allemands nous a apporté non seulement un aperçu très détaillé des fréquences, des raisons, des opinions, etc., de leurs usages, mais il a permis également de prendre en compte la possibilité du phénomène AIAL comme phénomène potentiellement transversal / international dans lequel les profils d'utilisateur seraient prioritairement distingués par des caractéristiques autre que leur nationalité et leur L1. Toutefois, pour le moment nous pouvons considérer cette possibilité seulement dans le contexte étudié ici, à savoir le contexte franco-allemand ; il serait par conséquent important de réaliser des sondages sur les habitudes des personnes émanant des pays différents afin de savoir si notre constat peut s'appliquer dans d'autres contextes.

Pour clôturer notre section sur les résultats du questionnaire il est important de retenir que l'AIAL semble être un phénomène croissant – les taux des participants impliquent souvent la majorité de l'échantillon sondé, avec des fréquences qui peuvent atteindre jusqu'à une heure par jour de participation selon l'activité. Les avis sur l'influence de ces activités, ainsi que leur 'apport' général, sont par contre largement partagés. Il serait important de continuer à sonder des participants et d'élargir l'échantillon à l'égard de nationalité, d'âge et d'utilisateur (non seulement les étudiants mais aussi les enseignants d'anglais).

Le présent chapitre étant consacré à l'analyse et la discussion de la manière dont les étudiants français et allemands participent à l'AIAL ainsi que la nature de cette participation, nous passons maintenant au deuxième volet de notre recherche, à savoir l'analyse du développement L2 au sein de ce contexte.

11. Résultats étude de cas : Jérôme

Ce chapitre présente les résultats du premier cas de notre étude longitudinale. Il est divisé en quatre parties principales : d'abord nous examinerons de près les habitudes informelles en anglais en ligne de notre participant, Jérôme, telles qu'elles évoluent au cours de dix mois. Cette section est ensuite suivie de deux volets d'analyse et de discussion traitant à la fois de son développement écrit en L2 et de son développement oral en L2. Nous terminerons le chapitre 11 avec une discussion globale des résultats dans laquelle nous répondrons à nos questions de recherche.

Les mesures de développement linguistique que nous utilisons pour effectuer nos analyses sont celles de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et de *chunks* (cf. la section 8.4.1 pour une description détaillée). Nos analyses ont pour objectif de découvrir comment les sous-systèmes linguistiques de Jérôme se développent à travers sa participation aux activités informelles en anglais en ligne. Adoptant une démarche des systèmes complexes et dynamiques, nous considérons qu'il peut exister non seulement des rapports entre les activités et le développement L2, mais aussi entre les sous-systèmes linguistiques et les mesures de développement eux-mêmes. Notre regard analytique porte ainsi sur les différents rapports entre l'ensemble des variables, et, en vue de l'importance de la variabilité en tant qu'indicateur de développement, sur des phases de stabilité et d'instabilité.

11.1. Pratiques informelles en anglais en ligne

Jérôme, âgé de 20-21 ans, est étudiant en psychologie à l'Université de Strasbourg. Il participe à plusieurs activités AIAL (cf. la figure 41) dont les séries, les films, les vidéos, les lectures, la musique, les jeux vidéo (multijoueur 'écrire'), les jeux vidéo solos (non multijoueur), il fait des commentaires sur Facebook et écrit des messages sur Facebook.

Nous consacrons par la suite un sous-chapitre à chacune de ces activités, en nous penchant en particulier sur les raisons de sa participation, les raisons pour les changements des taux de fréquence et les avis et opinions de Jérôme vis-à-vis des activités. (Nous n'avons pas inclus les activités auxquelles il n'a jamais participé : jeux vidéo (multijoueur 'parler'), chatter, écrire son statut sur Facebook, écrire des courriels et parler.) Notre objectif ici est d'en savoir davantage sur pourquoi et comment Jérôme participe à ces activités, ainsi que les rapports ludiques, émotionnels, etc., qui sont construits au cours de cette participation. Mieux nous sommes informée sur ces rapports et sur les raisons motivant sa participation, mieux nous pourrions comprendre les changements en développement L2 qui accompagnent ses interactions informelles.

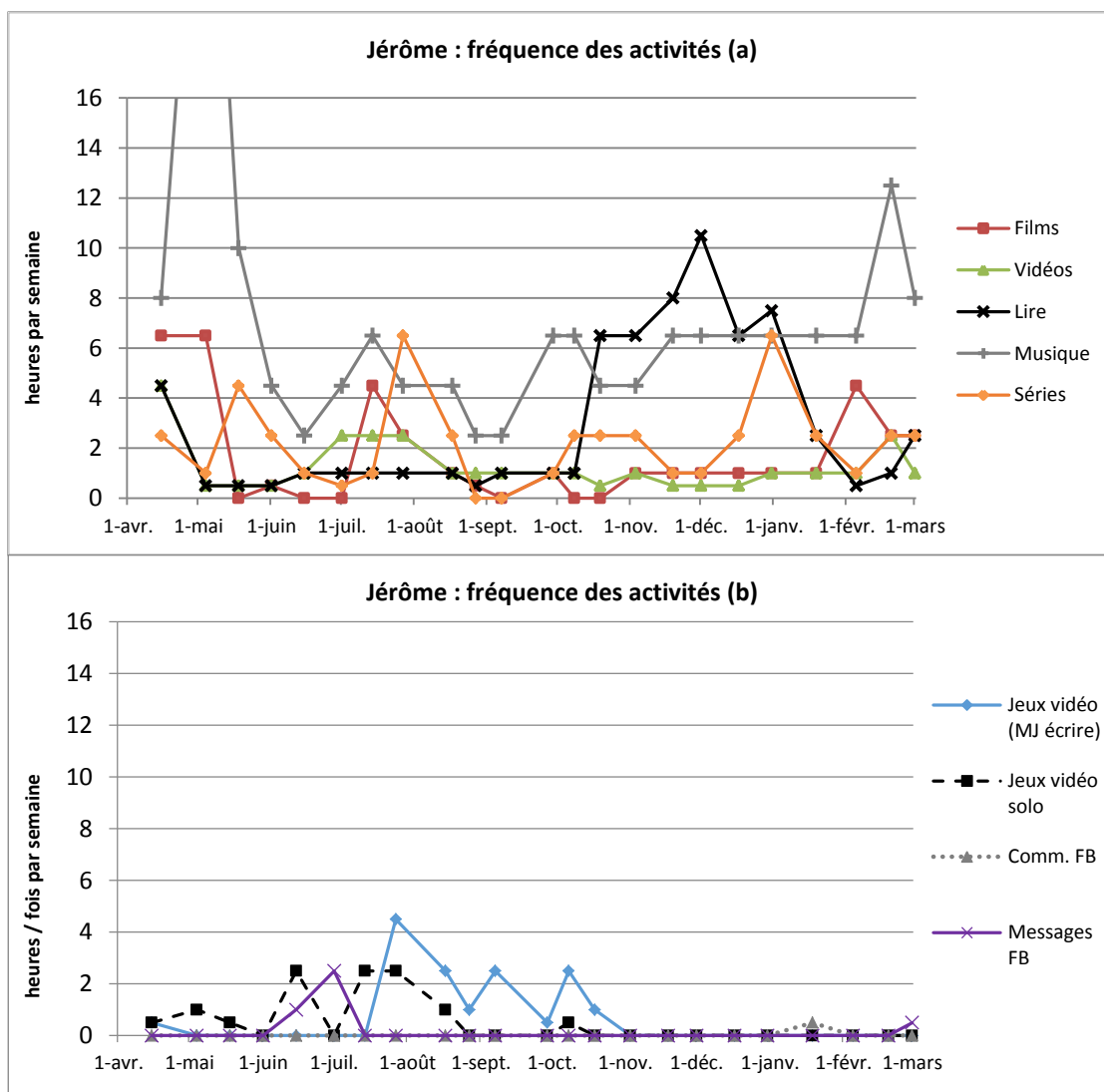


Figure 41 : Vue d'ensemble de la fréquence des activités AIAL de Jérôme. Il est à noter que les données pour 'Commentaires FB' et 'Messages FB' (figure b) concernent le nombre de fois par semaine et non pas le nombre d'heures par semaine. Pour la récolte des données au début mai, le nombre d'heures d'écoute la musique s'élève à 31,5 heures par semaine.

11.1.1. Séries

Les taux de visionnement des séries en anglais en ligne de Jérôme sont indiqués en orange sur la figure 41. Après le renseignement du premier questionnaire en avril 2015 Jérôme note une légère baisse dans ses heures de visionnement, ce qui serait dû au temps consacré aux révisions pour ses examens de fin d'année. Une fois les examens terminés Jérôme regarde, pendant une brève période, entre 4 et 5 heures de séries par semaine. Il explique cette hausse par le fait qu'une nouvelle saison d'une de ses séries préférées, *House of Cards*, est sortie et par conséquent la totalité des épisodes était disponible en une fois. Dès qu'il termine la saison, plus aucune série ne l'intéresse à part *Game of Thrones*, et celle-ci diffuse chaque nouvel épisode à un rythme d'une fois par semaine. C'est ainsi qu'entre mi-mai et début juillet le temps que passe Jérôme à regarder des séries en anglais en ligne diminue.

A la mi-juillet Jérôme découvre deux nouvelles séries, *Shameless* et *Vikings*. Pendant plusieurs semaines, ensemble avec sa petite amie et son colocataire, les trois regardent de manière très régulière ces deux séries. En septembre la rentrée s'impose et Jérôme n'a plus de temps libre pour regarder des séries. En octobre il commence une nouvelle série, *Dr Who*, qu'il commence à regarder de manière plutôt fréquente (2 à 3 heures par semaine). Contrairement aux séries précédentes Jérôme regarde celle-ci seul. En novembre et décembre son emploi du temps devient chargé, en vue de la préparation des examens de fin de semestre.

Une fois les examens passés Jérôme se détend et se permet de regarder à nouveau sa série préférée du moment, *Dr Who*, à un rythme très fréquent (jusqu'à 6,5 heures par semaine). Mais avec le début du nouveau semestre à la mi-janvier 2016 Jérôme réduit à nouveau son taux de visionnements des séries, restant entre 1 heure et 2,5 heures par semaine jusqu'à la fin de notre étude de cas.

A l'égard de son 'profil de spectateur des séries' Jérôme avait déjà commencé à regarder des séries à la télévision en tant qu'enfant / adolescent (par exemple *Friends* en français) avant de les visionner en anglais en ligne. Au lycée il remarque de temps à autre une mauvaise traduction du dialogue lors des visionnements et décide par conséquent de regarder en anglais. Il se rend compte que son anglais est 'assez bon' pour comprendre la plupart des séries (et films) et continue ensuite à regarder la majorité des séries en anglais. Jérôme parle aussi de ses camarades de classe et la 'division' entre ceux qui regardent tout en anglais parce que 'c'est meilleur' et ceux qui regardent les séries en français. Il s'est positionné entre les deux groupes, selon la série en question (juillet 2015) :

- 866 *PAR: *it was at at the same time you know with uh friends and uh most of*
867 *the people.*
869 *PAR: *uh it there were kind of two groups you know the 'no we watch*
870 *everything in English because English is better'.*
871 *PAR: *and the 'well but some translation are good'.*
872 *PAR: *I was kind of between you know.*
873 *PAR: *not all in French not all in English.*
874 *PAR: *depends on the series.*⁶²

Pour la première moitié de l'étude Jérôme a regardé *Big Bang Theory*, *House of Cards*, *True Detective*, *Game of Thrones*, *Vikings* et *Shameless*, alors qu'entre septembre 2015 et mars 2016 il n'a regardé que *Dr Who*.

11.1.2. Films

Passionné des films et de la cinématographie, Jérôme essaye de regarder au moins un film par semaine. A la différence des séries, il arrive que Jérôme regarde des films en français, non seulement en anglais. Ainsi, certains taux bas sur la figure 41 ne signifient pas forcément une absence totale des films, mais plutôt une absence des films en *anglais*.

Au début de l'étude Jérôme et son colocataire regardent des films en anglais ensemble à une haute fréquence, malgré les examens qu'il fallait passer. Cette fréquence chute ensuite en juin, quand la petite amie de Jérôme rentre et préfère regarder des films français. A la mi-juillet

⁶² Nous avons transcrit les entretiens selon le format CHAT de MacWhinney (2000). PAR = participant ; uh / um = une pause ou hésitation ; cf. notre volume 2 pour une explication détaillée.

Jérôme trouve à nouveau le temps pour des films en anglais (jusqu'à 4,5 heures par semaine), mais ce taux va peu à peu se diminuer au fil de l'été.

Tout comme avec les séries, Jérôme n'a pas de temps à la rentrée 2015-2016 pour regarder des films en anglais en ligne. Ensuite de la fin du mois d'octobre jusqu'en janvier 2016 il regarde environ une heure de films par semaine en anglais – pendant ce temps il regarde également beaucoup de films en français. Enfin, entre la mi-janvier et fin février Jérôme augmente à nouveau son taux de visionnement des films (4,5 heures par semaine et 2,5 heures par semaine), attribuant cette hausse aux vacances d'inter-semestre et à son emploi du temps moins stressant que le semestre précédent.

Jérôme n'a pas de genre particulier de film auquel il adhère strictement, mais apprécie plutôt une grande variété de types de film. Parmi les 21 films en anglais qu'il a notés comme exemples (ce qui ne reflète pas le nombre total de films réellement regardés) figurent : *Batman*, *Garden State*, *Catch Me If You Can*, *Fast and Furious 7*, et *Sicario*.

11.1.3. Vidéos

La trajectoire des visionnements des vidéos en anglais de Jérôme paraît moins variée que celle des séries et des films. Pour la totalité de l'étude il maintient une fréquence d'entre 0,5 et 2,5 heures par semaine. Jérôme aime regarder surtout des conférences TED, ainsi que des tutoriels sur divers sujets tels que la cinématographie, la photographie, les jeux vidéo ou encore des thèmes scientifiques. Il ne cherche pas spécifiquement des vidéos en anglais, mais recherche plutôt une thématique qui l'intéresse ; d'après lui il existe tout simplement plus de vidéos en anglais traitant de ces thématiques qu'en français. Ayant maintenu une fréquence plutôt moyenne mais constante pendant l'étude, les vidéos en anglais semblent être une activité assez stable, résistant aux changements dans la vie personnelle et professionnelle (rentrée de sa copine, période d'examens, etc.).

Au début de l'étude Jérôme ne regardait que ponctuellement des vidéos en anglais en ligne, sans raison particulière. Ensuite en juillet la fréquence augmente quand deux nouveaux colocataires emménagent chez Jérôme, dont un qui joue au *League of Legends* (jeu vidéo multijoueur). A nouveau intéressé par ce jeu, Jérôme regarde des vidéos en anglais en ligne du championnat du *League of Legends*, en plus des conférences TED habituelles.

Du mois d'août jusqu'à la mi-octobre le rythme des vidéos en anglais reste autour d'une heure par semaine, avec les tutoriels et les conférences TED comme contenu principal. Pour le reste du semestre Jérôme dit ne pas avoir beaucoup de temps à y consacrer et ne regarde que rapidement pendant des pauses dans la journée. C'est peut-être la disponibilité des vidéos en unité 'courte' qui fait qu'il les regarde même pendant des périodes chargées : alors qu'un épisode d'une série peut varier entre 20 et 60 minutes, et un film peut durer entre 90 et 120 minutes, une vidéo (tutoriel, conférence TED) ne dure souvent qu'entre 5 et 10 minutes.

11.1.4. Lire

A l'égard des lectures qu'a faites Jérôme en anglais au cours de notre étude nous observons une grande différence entre la première et la deuxième moitié. Du mois de juin et jusqu'en octobre 2015 Jérôme alterne entre 0,5 et 1,0 heure par semaine de lectures en anglais en ligne. La majorité du contenu se trouve sur *Facebook* (par exemple *Humans of New York*), sur des

blogs de photographie ou cinématographie ou sur des sites de science destinés au grand public. Tout comme avec les vidéos, Jérôme estime qu'il existe tout simplement plus de contenu en anglais pour les thématiques qui l'intéressent (juin 2015) :

- 117 *INV: *and could you tell me why they're videos in English as opposed to*
118 *videos in French.*
119 *PAR: *I don't know.*
120 *PAR: *maybe because I think that there's more subj fin@f more uh more*
121 *things in English.*
122 *PAR: *uh I don't even looked uh if it's exists in French.*
123 *INV: *ah ok.*
124 *PAR: *when I just want to learn something I just ok I type that in English*
126 *PAR: *to be sure to find it.*
127 *INV: *interesting.*
128 *PAR: *yes no I don't know why I didn't look in French.*⁶³

En outre, Jérôme lit parfois des articles de psychologie mais ressent de la frustration quand il s'aperçoit des mauvaises traductions (vers le français) des termes originaux anglais – il estime que certaines nuances sont ainsi perdues et préfère garder dans ce cas le terme authentique (mai 2015).

En octobre Jérôme commence à lire beaucoup d'articles scientifiques en anglais en ligne pour ses cours. Parfois il s'agit de lectures obligatoires, mais dans d'autres cas Jérôme cherche une thématique spécifique et les articles répondant à ses recherches ne sont disponibles qu'en anglais. Jérôme trouve les articles pas difficiles mais *longs* à lire car il doit chercher des mots inconnus dans des dictionnaires en ligne.

Jusqu'à la fin de l'année 2015 Jérôme continue à lire des articles scientifiques en anglais en ligne à une très haute fréquence (entre 6,5 et 10,5 heures par semaine) afin de préparer la première phase de son mémoire de recherche ainsi qu'une présentation pour un cours de psychologie. Comme la plupart de cette littérature scientifique est en anglais, il trouve difficile le fait de résumer ces contenus en *français* et aurait aimé pouvoir en faire des synthèses en anglais (décembre 2015) :

- 679 *PAR: *and now when I make uh a a sum up of the article it happens that uh*
680 *PAR: *what I want to wrote is more English than French.*

Comme avant, il ne cherche pas spécifiquement des articles en anglais, mais les recherches pertinentes pour son sujet de mémoire sont plus facilement trouvées en anglais. Lors de notre entretien du décembre 2015 il dit même pas avoir cherché des articles en français:

- 702 *INV: *ok and how come the articles are in English, do you just find more?*
703 *PAR: *more in English.*
706 *PAR: *I don't even know if there is French on the topics we are talking on.*
716 *INV: *have you found any articles in French?*
717 *PAR: *I didn't look.*

En début d'année 2016 Jérôme réduit considérablement ses lectures AIAL. Au premier semestre il avait fait des lectures nécessaires pour préparer la partie théorique de son mémoire

⁶³ INV = intervieweur, @f = un mot dit en français.

et par conséquent n'a plus besoin d'y consacrer autant de temps. En outre il ne prévoit pas de continuer à lire des articles scientifiques en anglais dans les mois à venir. Il lit à nouveau des articles en anglais 'uniquement pour le loisir', par exemple des blogs ou des textes sur *Facebook*.

11.1.5. Musique

Jérôme se dit un grand passionné de musique, ce que ses taux d'écoute confirment. Il déclare ne pas aimer la musique française, préférant presque exclusivement les artistes anglophones (309 *PAR: *uh I don't like french music .*, mai 2015). Quand il est chez lui c'est son ordinateur qui diffuse de la musique, mais il l'écoute également lorsqu'il quitte la maison sur lecteur MP3. A la différence des séries, films, vidéos et lectures en anglais, Jérôme ne se concentre pas toujours sur le contenu des chansons – très souvent il souhaite tout simplement avoir de la musique qui joue dans l'arrière-fond pendant qu'il fait autre chose. A son avis ce n'est pas grave s'il ne peut pas comprendre les paroles.

Le taux d'écoute de la musique AIAL de Jérôme baisse en juin en raison de deux choses : a) son colocataire passe des examens et Jérôme souhaite ne pas le déranger et b) Jérôme passe beaucoup de temps avec sa petite amie, qui, elle, préfère écouter de la musique française. Pendant l'été les taux d'écoute de musique restent entre 2,5 et 4,5 heures par semaine. Il maintient qu'il ne fait pas vraiment attention aux paroles quand il l'écoute. A la rentrée 2015-2016 par contre Jérôme se charge de monter une vidéo pour ses camarades de classe pour laquelle il faut préparer une bande sonore ; il écoute par conséquent les mêmes trois chansons en boucle pendant 2 à 3 heures durant une semaine environ. Dans ce cas particulier Jérôme écoute attentivement les paroles.

Du mois d'octobre jusqu'au février 2016 Jérôme écoute en moyenne 6,5 heures de musique en anglais en ligne par semaine, soit environ une heure par jour. Le plus souvent la musique passe en arrière-fond comme « *silencer device* » (382, octobre 2015) ou quelque chose qui fait du bruit constant et empêche qu'il entende d'autres bruits susceptibles de le distraire lorsqu'il révise ses cours. En même temps, Jérôme distingue entre ses différentes phases de révision, et conclut que quand il doit apprendre quelque chose de compliqué, il éteint la musique afin de pouvoir se concentrer complètement sur la tâche. Dans certains cas alors la musique l'aide à se concentrer alors que d'autres fois elle le distrait.

En février 2016 Jérôme écoute à nouveau de la musique en ligne en anglais à une très haute fréquence (entre 8 et 12,5 heures par semaine). Il explique ce changement par le fait qu'il fait en ce moment beaucoup de travail d'édition de photos sur ordinateur et qu'il préfère effectuer ce genre de travail avec de la musique en arrière-fond.

11.1.6. Jeux vidéo (multijoueur et solo)

Au début de notre étude Jérôme ne joue qu'aux jeux vidéo *solos*, (au contraire des jeux vidéo *multijoueurs*, dans lesquels il joue avec des coéquipiers afin de résoudre une tâche ou accomplir une mission commune). Son jeu préféré est *Grand Theft Auto*, jeu qui pourrait se jouer en français mais Jérôme préfère le mettre en anglais parce qu'il trouve que les traductions en français sont de mauvaise qualité et ne souhaite pas manquer le sens original des blagues. Dans ce jeu il entend de l'anglais sur la piste audio et en lit dans les textes qui s'affichent sur l'écran. Jérôme varie sa participation aux jeux vidéo pendant la première

moitié de l'étude (entre 0 et 2,5 heures par semaine) et puis arrête complètement en octobre 2015, indiquant que le jeu ne l'intéressait plus mais sans savoir précisément pourquoi.

En ce qui concerne des jeux vidéo *multijoueurs* Jérôme commence en juillet 2015 *League of Legends*. Il joue dans une équipe de cinq personnes (y compris son colocataire) et communique avec eux par écrit. A part son colocataire les membres de l'équipe changent à chaque début du jeu. Jérôme choisit de jouer dans un réseau européen, malgré la possibilité de jouer dans un réseau uniquement français, parce qu'il trouve le niveau de ce premier meilleur. La communication qui se fait entre coéquipiers consiste surtout en des indications rapides (indiquer où sont les ennemis, par exemple) dans lesquelles ils emploient souvent des abréviations ou du jargon. En revanche, pendant des moments moins chargés il arrive que les joueurs 'papotent' de choses qui ne relèvent pas du jeu. Le *flaming* – insulter ses coéquipiers ou ses adversaires à cause de leur incapacité à jouer – serait un phénomène courant dans *League of Legends* et c'est ainsi que le ton de la communication entre joueurs devient souvent péjoratif.

Jérôme arrête de jouer aux deux types de jeux vidéo à la fin du mois d'octobre, surtout en raison de sa charge de travail avec ses études, mais aussi parce que le jeu (spécifiquement *League of Legends*) est devenu « toxique » (352, décembre 2015). Il trouve que ses coéquipiers se parlent de manière trop agressive et pour lui ceci gâche l'aspect ludique du jeu. D'après Jérôme il serait possible de trouver d'autres équipes plus sympathiques mais ceci demanderait trop d'implication et de temps. Pour l'instant il ne prévoit pas de reprendre les jeux vidéo, même quand il aura à nouveau du temps libre à y consacrer.

11.1.7. Commentaires et messages sur Facebook

Jérôme ne participe que très rarement à ces deux activités. En janvier 2016 il écrit un commentaire sur *Facebook* en anglais, alors qu'en juin 2015 et mars 2016 il écrit plusieurs messages en anglais à ses amis sur *Facebook*. Il s'agirait d'amis français avec lesquels Jérôme parle d'habitude en français, mais en de rares occasions une conversation peut se faire en anglais. Il explique que parfois quand quelqu'un partage des choses ludiques en anglais trouvées sur Internet, la conversation qui en suit se déroule en anglais (juin 2015) :

- 350 *PAR: *um yes we have uh conversation and a bit um we are four on the*
351 *conversation.*
352 *PAR: *on Facebook.*
353 *PAR: *and uh we share uh funny things we found on the on the internet.*
354 *PAR: *and I don't know why but sometimes someone's talk talking in English.*
356 *PAR: *so we just answer in English.*
357 *PAR: *uh that's that's all.*
358 *PAR: *we are all French and uh all speak French.*

En mars 2016 Jérôme et son ami citaient des scènes des séries et films en anglais :

- 106 *INV: *and were you just like talking about normal stuff and you just*
107 *like one of you just started writing in English?*
109 *PAR: *but uh usual usually it's when we are talking about series.*
110 *PAR: *so we just started with quoting some series and then it uh continue*
111 *in English.*
112 *INV: *ah I see.*

115 *PAR: *yeah we quote a lot of films and series.*

Même si ce n'est pas une activité fréquente de Jérôme, nous pourrions envisager que ces moments de dialogue en anglais relèvent d'un comportement de loisir, ludique, qui est 'activé' en quelque sorte quand il participe à certaines activités, et avec certaines personnes, en ligne.

11.1.8. Changement des sous-titres

Au cours de notre étude Jérôme a recours à trois modalités de visionnement différentes pour les séries, films et vidéos en anglais en ligne : sous-titres en français (STFR), sous-titres en anglais (STEN) et sans sous-titres. Ses taux d'utilisation de ces trois modalités sont présentés dans les figures 42, 43, 44, où nous pouvons observer que l'emploi d'une modalité ou d'une autre ne suit pas de trajectoire ou de tendance linéaire. Pendant la totalité de notre étude Jérôme regarde des *séries* surtout avec STFR, parfois avec STEN et, rarement, sans sous-titres. A l'égard des *films* les STFR sont également privilégiés, à part trois occurrences dans lesquelles il ne regarde qu'avec STEN. Nous observons toutefois un comportement différent par rapport aux *vidéos* en anglais : ici les sous-titres en français sont dans la minorité comparé aux modalités STEN et sans sous-titres. La raison principale en est que le contenu des vidéos étant plutôt scientifique (conférences TED, etc.), Jérôme préfère connaître les termes originaux. En ce qui suit, nous présentons dans le détail les changements des sous-titres ainsi que l'avis de Jérôme à ce sujet.

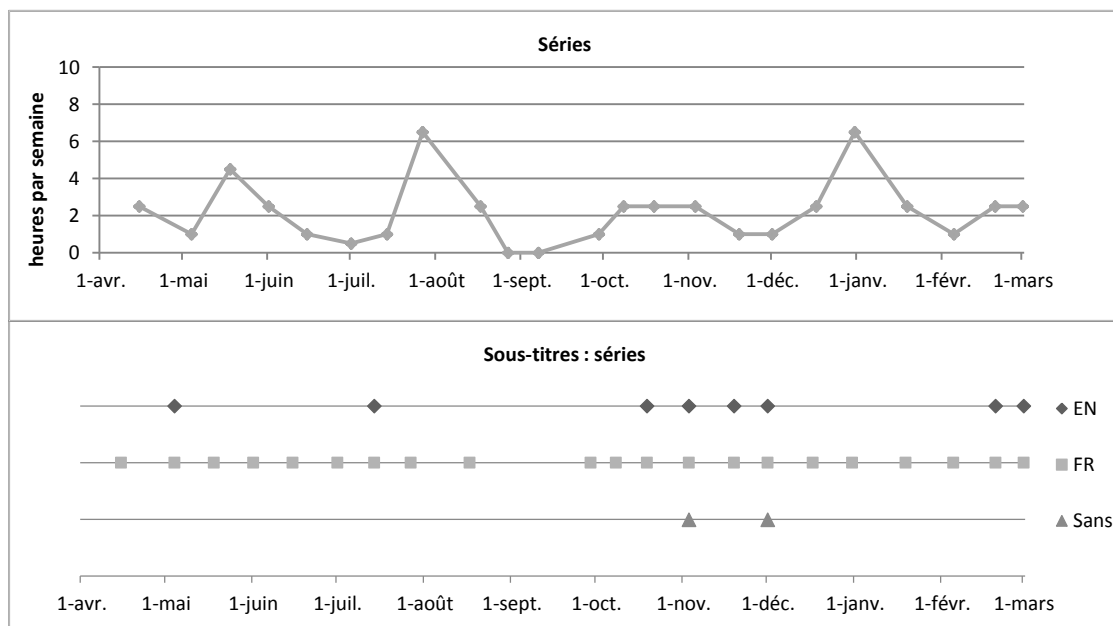


Figure 42 : Jérôme : Taux de visionnements des séries en anglais et changements des sous-titres.

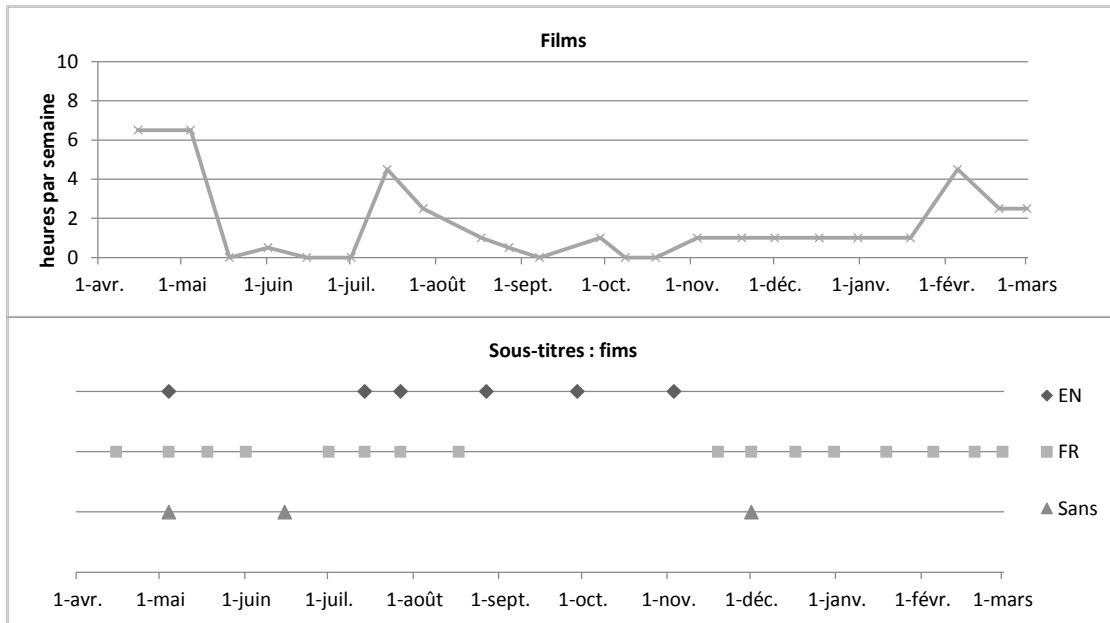


Figure 43 : Jérôme : Taux de visionnements des films en anglais et changements des sous-titres.

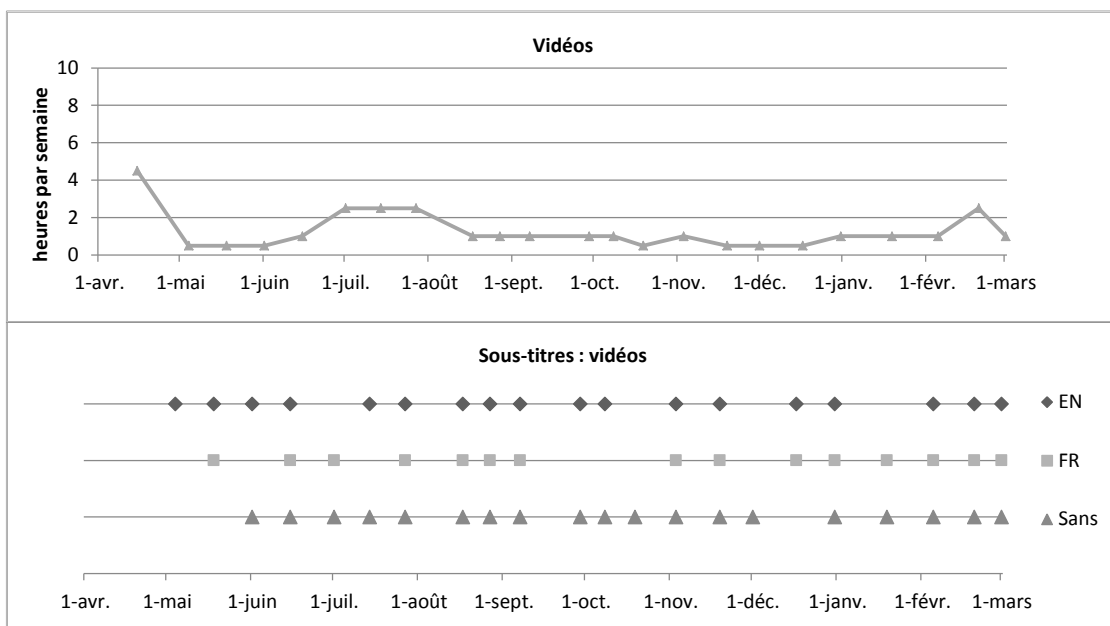


Figure 44 : Jérôme : Taux de visionnements des vidéos en anglais et changements des sous-titres.

Lors du premier entretien Jérôme dit que quand il regarde des séries, il n'exerce pas vraiment de choix à l'égard de la langue des sous-titres – ils sont déjà intégrés dans le fichier numérique qu'il reçoit (d'un ami) ou qu'il télécharge. Il remarque que la qualité des sous-titres français est parfois très mauvaise, comme s'ils avaient été traduits « par Google » (630, mai 2015). Il souligne que le besoin des sous-titres dépend de la série elle-même : il les lui faut pour *Big Bang Theory* (discours scientifique) et *Game of Thrones* (série fantasy / médiévale avec des accents britanniques), mais pas pour *Californication* (histoire d'un écrivain qui habite à Los Angeles).

À l'égard des films il semble avoir plus de contrôle sur la langue des sous-titres, indiquant qu'il peut choisir la langue lors du téléchargement du fichier. En mai 2015 il regarde surtout avec STFR car il visionne les films avec d'autres personnes (père, petite amie, colocataire) qui, eux, préfèrent avoir les sous-titres en français.

En juin Jérôme regarde la série politique *House of Cards* ainsi que *Game of Thrones* avec STFR et remarque l'excellente qualité des sous-titres de cette première. En juillet il passe à deux nouvelles séries, *Shameless* et *Vikings*, qu'il regarde également avec STFR. Sous-titré en français serait son mode de visionnement préféré à ce moment parce que même s'il comprend souvent la quasi-totalité du dialogue, de temps à autre il lui manque le sens d'un mot particulier. Jérôme préfère ensuite avoir la traduction française de ce mot disponible aussitôt et ne pas devoir chercher le sens ailleurs. Toutefois il regarde, pendant cette même période, également des séries (et des films) sous-titrées en anglais car sa petite amie souhaite essayer plusieurs modes de visionnement différents afin d'améliorer son anglais. Jérôme observe qu'en général il existe davantage de fichiers des séries avec STFR intégrés dedans qu'avec STEN. Il note que dans de nombreux cas les STFR comprennent de mauvaises traductions, mais que celles-ci ne le dérangent pas trop car il essaye d'habitude de ne pas lire les sous-titres (seulement quand c'est nécessaire).

En octobre, Jérôme commence *Dr Who*, qui deviendra la seule série qu'il regarde jusqu'à la fin de l'étude. Jérôme reçoit les fichiers téléchargés d'un ami et les sous-titres sont déjà intégrés dedans. La plupart sont en français mais de temps à autre Jérôme tombe sur un fichier avec STEN ; dans les deux cas il note que la qualité est excellente. A ce stade le mode de visionnement préféré de Jérôme est toujours le STFR car, s'agissant d'une série britannique, Jérôme ne comprend pas toujours l'accent ni les jeux de mots. Il estime que la série serait plus facile à comprendre si elle se déroulait en anglais américain, car il a plus tendance à entendre cette variété lors de ses visionnements en ligne.

En novembre et décembre 2015 Jérôme regarde *Dr Who* avec sous-titres en français, anglais et, pour la première fois, sans sous-titres. Comme dans les autres cas, Jérôme ne choisit pas activement la langue (ou présence) des sous-titres, plutôt il regarde les épisodes tels qu'il les reçoit. En mode 'sans sous-titres' Jérôme a parfois des difficultés à comprendre en raison de l'accent britannique. Il préférerait des sous-titres, peu importe la langue, mais précise que s'il avait le choix, il choisirait les sous-titres en français. Cet avis change légèrement lors de notre entretien du mois de janvier 2016 dans lequel Jérôme précise qu'actuellement il ne fait pas vraiment attention aux sous-titres. Par conséquent, il n'aurait pas de préférence et le choix des sous-titres lui serait égal.

A l'égard des films regardés dans cette même période (environ un film toutes les deux semaines) Jérôme privilégie toujours les STFR à l'exception de *Harry Potter*, qu'il a regardé sans sous-titres à cause d'un problème technique. En ce qui concerne les vidéos, Jérôme préfère toujours regarder avec STEN afin de voir les termes scientifiques originaux.

Lors du dernier entretien du mois de mars 2016 la situation des sous-titres n'a toujours pas changé : Jérôme ne choisit pas activement ses sous-titres, il regarde ce qui est déjà intégré dans les fichiers. Il constate ne pas avoir actuellement les mêmes difficultés à comprendre les STEN qu'il avait parfois au début de l'étude. Il attribue ceci à la possibilité que sa série principale, *Dr Who*, utilise un langage plus facile qu'au début mais considère aussi la possibilité qu'il se soit habitué aux sous-titres en anglais (mars 2016) :

- 152 *PAR: *yeah sometimes Doctor Who is difficult when they're use uh uh*
153 *specific words from the Doctor Who universe.*
154 *PAR: *but uh uh on this season is more calm about this.*
155 *PAR: *or maybe because I'm used to it.*

Il ne semble pas prendre en considération la possibilité qu'il ait amélioré ses compétences de compréhension. En général la question des sous-titres lui semble être peu importante et affirme souvent ne même pas y faire attention : « *when subtitles are good I usually uhm focus on the the video and I don't really see subtitles* » (227 – 228, mars 2016). Toutefois, il constate avoir été frustré lors du visionnement du film *Garden State*, dans lequel il n'était pas d'accord avec certaines traductions des expressions en STFR. Pour la nouvelle saison de la série *House of Cards* Jérôme considère la possibilité de regarder avec STEN.

Pendant la totalité de l'étude Jérôme n'a jamais cherché des mots inconnus rencontrés lors des visionnements des séries et des films dans un dictionnaire en ligne – il préfère regarder pour le plaisir et ne souhaite pas interrompre l'expérience.

11.1.9. Auto-évaluations du niveau en anglais

Toutes les six semaines, à chaque entretien, les participants se sont autoévalués selon la grille d'auto-évaluation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Les niveaux (A1, A2, etc.) n'ont toutefois pas figuré sur la grille ; nous avons demandé aux participants seulement de lire les descriptions de chaque case et de choisir celles qui les décrivaient au mieux au moment de l'entretien. Il s'agit alors des *représentations* subjectives qu'ont les participants d'eux-mêmes et non pas de niveaux déterminés par un test de positionnement. Etant donné que cette thèse porte sur le développement langagier longitudinal, il nous semblait important de dialoguer avec les participants sur les capacités qu'ils estiment avoir à des moments différents, sans pourtant mettre l'accent sur les niveaux (B1, B2, etc.) eux-mêmes.

Les auto-évaluations de Jérôme sont présentées dans la figure 45. Nous constatons une fluctuation des niveaux, surtout du début de l'étude et jusqu'au mois de novembre environ, après quoi les niveaux restent les mêmes à l'exception de *s'exprimer oralement en continu*. À la fin de l'étude chaque niveau est soit au même niveau qu'au début : *écouter* (B2/C1), *prendre part à une conversation* (B2) ; soit à un niveau au-dessus de celui du début : *lire* (B2 à B2/C1), *s'exprimer oralement en continu* (B1 à B2), *écrire* (B1 à B2).

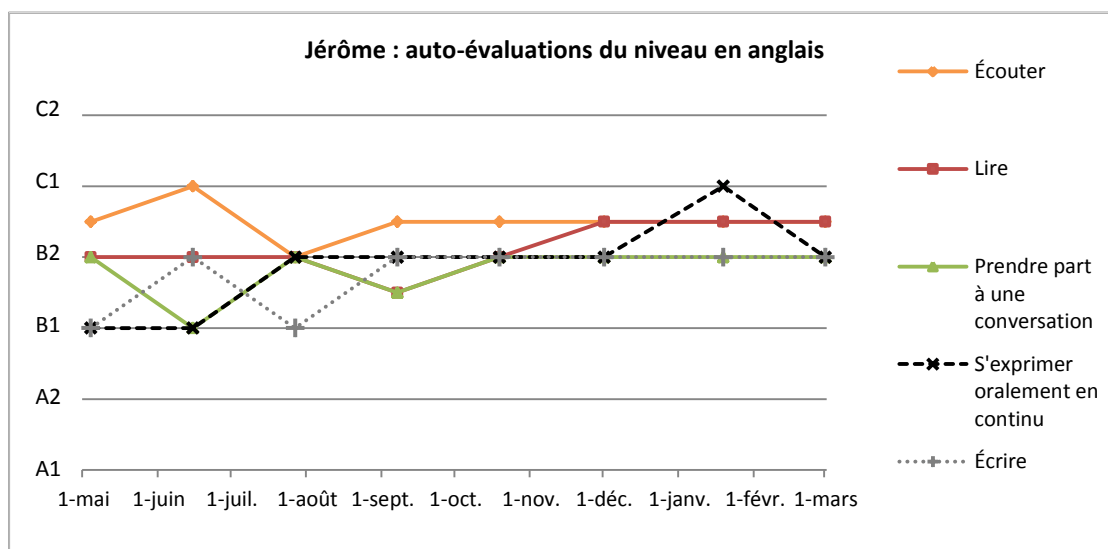


Figure 45 : Auto-évaluations du niveau en anglais de Jérôme, de mai 2015 à mars 2016.

Une chose qui s’est produite plusieurs fois dans la première moitié de notre étude était la difficulté dont faisait preuve Jérôme à prendre une décision sur les différentes descriptions des capacités en anglais. Cette difficulté portait surtout sur le manque d’occasions de ‘tester’ ou de ‘mobiliser’ les différentes capacités langagières, par conséquent Jérôme n’était souvent pas sûr de quelle description choisir. Or, dans notre analyse de ses réponses à cette question Jérôme donne au fur et à mesure effectivement de nombreux exemples de ce qu’il est capable de faire en anglais en s’appuyant sur les activités informelles. Il se peut ainsi que, pendant un certain temps, Jérôme n’associe pas ces activités – et le fait qu’il était assez compétent en L2 pour pouvoir y participer – à de vraies capacités à réaliser des choses en L2. Mais avec le temps, et plusieurs réflexions sur ce qu’il est capable de dire, comprendre, écrire, etc., Jérôme a néanmoins commencé à justifier ses capacités à l’appui de ce qu’il fait dans la sphère informelle en ligne.

11.1.10. Divers

Lors des entretiens semi-guidés certaines informations ont été évoquées de manière spontanée qui ont pu enrichir notre compréhension des expériences AIAL de Jérôme. Ces informations sont présentées ci-dessous.

Jérôme a commencé avec les activités informelles en anglais en ligne au lycée lorsque, suivant les conseils de son meilleur ami, il s’est acheté un ordinateur PC afin d’optimiser son expérience de jeux vidéo. Avec son nouvel ordinateur installé dans sa chambre, Jérôme découvre la ‘liberté’ de l’Internet et remarque que l’anglais qu’il côtoie dans ce contexte lui semble plus ‘naturel’ par rapport à l’anglais de ses cours à l’école (juillet 2015) :

- 839 *PAR: I was uh I had my uh computer on my uh on my room.
 840 *PAR: and uh with internet you know it's it offer uh freedom.
 841 *PAR: so uh uh English online it more like natural stuff.
 842 *PAR: or something that happen naturally.
 843 *PAR: I don't really look at it or something.
 844 *PAR: so I don't really think of it as uh something I uh add to my uh to
 845 my uh English formal class.

846 *INV: *so that so for you it was really separate.*

847 *PAR: *yes.*

Pour lui ces deux mondes restent bien séparés ; il ne considère pas l'anglais informel en ligne comme un 'complément' à ses cours mais plutôt quelque chose appartenant à son monde 'loisir'.

Pendant la totalité de notre étude Jérôme dit ne pas avoir cherché le sens des mots inconnus lors des visionnements des séries et des films, ni avoir essayé d'apprendre des aspects grammaticaux de la langue. Il a dû en revanche faire des recherches de vocabulaire pour certaines abréviations anglaises rencontrées lors des séances de jeux vidéo, ainsi que pour comprendre l'essentiel des lectures et vidéos scientifiques. Il n'avait pas de buts pour son anglais, mais pense qu'il aura besoin de l'anglais dans son avenir – pas nécessairement pour le travail mais pour le loisir et les hobbies. Face à la question posée sept mois après le début de l'étude « y-a-t-il des choses que tu souhaiterais pouvoir faire en ligne en anglais, mais que ton niveau de langue ne permet pas ? » Jérôme répond « non », qu'il est satisfait de ce que son niveau lui permet de faire. Compte tenu de ses préférences de détente, de divertissement et du loisir comme les raisons motivant la plupart de sa participation aux activités informelles en ligne, Jérôme semble maintenir au cours de notre étude un profil d'utilisateur AIAL qui correspond aux tendances observées dans les résultats du questionnaire. En outre, sa satisfaction quant à son niveau ainsi qu'un manque d'efforts faits pour combler ses lacunes de compréhension indiqueraient qu'il s'agit d'une participation 'de loisir / non active'. Son comportement change toutefois à l'égard des contenus scientifiques (vidéos TED, lectures pour son mémoire) et nous constatons ici des efforts explicites et consistants d'apprendre le contenu. Il est ainsi intéressant d'observer qu'au sein d'une même personne des rapports différents aux activités informelles peuvent survenir.

Jérôme note que beaucoup de ses ami/es participent aussi à des activités informelles en anglais en ligne, surtout aux visionnements des films et des séries.

Quant à Jérôme, les accents anglais (britanniques) seraient plus difficiles à comprendre que les accents américains, en raison de ses visionnements des séries, films et vidéos qui se déroulent, pour la plupart, en anglais américain.

Même si, selon ses taux de fréquence, les séries, film et vidéos en anglais en ligne sembleraient être quelque chose de très important pour Jérôme, il estime toutefois qu'il ne regarderait pas autant s'il fallait *payer* pour les visionner. En effet, Jérôme souligne qu'une raison importante pour laquelle il regarde autant est la *facilité* et la *disponibilité* de ces contenus. Il constate, par exemple, que certains de ses ami/es ont beaucoup de DVDs chez eux mais ils ne les regardent pas, préférant plutôt le téléchargement. Il se demande si ceci n'était pas à cause des étapes supplémentaires (aller chercher le DVD, le mettre dans le lecteur DVD, le temps que l'ordinateur 'charge' le DVD, ...) alors que le fichier téléchargé se trouve déjà sur l'ordinateur. Jérôme reconnaît qu'il s'agit d'une différence seulement de quelques secondes mais estime que la facilité, et le plus grand éventail de choix de matériel, bien entendu, pourraient jouer un rôle dans le choix de modalité de visionnement.

À la fin de janvier 2016 Jérôme commence des cours d'anglais au Centre de Ressources de Langues (CRL). C'est une obligation pour son master et consiste en sa présence au centre pendant deux heures toutes les deux semaines. Il ne s'agit pas de cours 'formels' dans le sens traditionnel (avec leçons structurées ou thématiques) mais plutôt un centre qui propose une panoplie de ressources et d'activités dans de nombreuses langues. Jérôme n'apprécie pas cette

présence obligatoire et regrette de devoir écrire un résumé pour ‘prouver’ qu’il a fait telle ou telle activité :

Janvier, 2016

- 460 *PAR: *I don't like this way of working.*
461 *PAR: *I like to to read a lot of thing things in English I like to watch th*
462 *things in En English.*
463 *PAR: *that's pleasure to do it because they are very very interesting*
464 *stuff.*
465 *PAR: *but I don't have to uh to have to uh sum up things uh to*
466 *prove that I did it.*

Mars, 2016

- 606 *INV: *so how is that for you like what is a typical class like?*
607 *PAR: *yeah we we are supposed to prepare uh a a oral presentation.*
608 *PAR: *but I can't really work in this CRL.*
609 *PAR: *because there is too much noise.*
611 *PAR: *everybody is like talking in English typing with those old uh clavier@f*
621 *PAR: *but uh since I can't uh really read scientific articles to prepare*
622 *my my oral presentation.*
623 *PAR: *because there is too much noise.*
624 *PAR: *I just watch TED talks.*
625 *PAR: *because I uh can't manage to do anything else.*
[...]
649 *INV: *and how how is that experience for you?*
650 *PAR: *that's annoying.*
652 *PAR: *yeah I don't like this CRL.*
654 *PAR: *I don't like to to be forced to do something in a specific way and*
655 *place.*
656 *PAR: *and uh where I can't really do it properly.*
657 *PAR: *and I hate that uh people ask me where I am in my work.*
658 *PAR: *like we have uh deadline just let me manage my own time.*

Les remarques de Jérôme à l’égard de son expérience dans le CRL suscitent plusieurs questions et réflexions. Il ne s’agit pas de cours formels ‘traditionnels’, mais plutôt des heures de présence dans lesquelles les étudiants sont censés faire des activités de leur choix. Incapable de pouvoir se concentrer pour préparer sa présentation orale (trop de bruits), Jérôme choisit de faire des activités qu’il aurait faites en contexte informel chez lui. Ce mélange de formel et informel lui pose problème car il s’agit d’une certaine ‘formalisation’ de ce qu’il fait pour le plaisir et de son plein gré. D’un côté l’on pourrait imaginer le dispositif du CRL comme une manière de valoriser les expériences informelles puisque les heures effectuées dans ce contexte (informel) comptent dans la note globale. De l’autre côté les réactions de Jérôme indiquent que pour certains, cette valorisation ou reconnaissance officielle n’est peut-être pas souhaitée. Tandis que ces questions auraient trait au domaine de la didactique des langues étrangères ainsi qu’à celui auquel est rattachée notre thèse (recherche en acquisition des langues secondes), nous estimons qu’il est néanmoins important de creuser cette problématique car étant donné qu’un très grand nombre d’étudiants universitaires (qui sont en même temps participants à l’AIAL) assistent à des cours d’anglais pour spécialistes d’autres disciplines, les questions de chevauchement, de complémentarité ou de frontière ‘formel / informel’ nous paraissent inévitables. Nous continuons notre discussion sur ce sujet dans la section 13.3.

11.1.11. *Résumé des pratiques informelles de Jérôme*

Nous avons vu dans cette section jusqu'à quel point le profil AIAL de Jérôme est personnalisé et varié. Il participe à la fois à des activités de compréhension et de production, cependant sa participation à ces dernières est très limitée et s'arrête complètement au mois de novembre. Ses activités préférées sont les séries, les films, les vidéos, la musique, les lectures et, pour une période de trois mois, les jeux vidéo multijoueurs. A part les visionnements des vidéos, qui restent presque toujours entre 0,5 et 2,5 heures par semaine, aucune trajectoire de participation n'est stable pour la totalité de l'étude. Ces taux fluctuent surtout en raison des périodes scolaires (début de semestre, période d'examen, vacances).

Nous pouvons distinguer deux 'tendances' d'activités : celles de détente et relevant d'une participation plutôt passive et celles suscitant un intérêt particulier et relevant d'une participation plutôt active. Nous regrouperions sous l'étiquette 'détente / passive' les séries, les films et la musique car Jérôme fait celles-ci uniquement pour le plaisir et ne fait pendant leur déroulement aucun effort d'apprendre quoi que ce soit, même quand il est confronté à des mots inconnus. Ainsi, il n'est pas nécessaire de comprendre la totalité du contenu afin que Jérôme puisse prendre plaisir de l'activité – en ce qui concerne la musique il n'y fait souvent même pas attention. En revanche les vidéos, les lectures et les jeux vidéo suscitent un intérêt particulier en ce que Jérôme démontre une motivation supplémentaire soit de réussir dans son jeu collectif, soit d'apprendre davantage sur un sujet qui l'intéresse. Ces activités relèveraient, à notre avis, d'une participation plus 'active' à l'AIAL. Nous entendons par ce terme surtout un certain effort minimum que doit faire Jérôme afin de réaliser l'activité. Par exemple, Jérôme souhaite comprendre la majorité voire la totalité des contenus des vidéos et des lectures et c'est ainsi qu'il met des sous-titres en anglais pour ces premières (afin de connaître les termes originaux) et qu'il cherche les mots inconnus dans des dictionnaires pour les secondes. A l'égard des jeux vidéo, nous considérons que produire des textes communicatifs avec ses coéquipiers rend cette activité également 'active'.

Enfin les choix des sous-titres faits par Jérôme contribuent aussi à la création d'un profil d'utilisateur AIAL distinct et individuel. Les sous-titres employés pour les séries et les films sont similaires, à savoir majoritairement STFR, parfois STEN et rarement sans sous-titres. Or pour les vidéos ce sont les modalités sans sous-titres et les STEN qui prennent le devant, suivi des STFR. Curieusement, Jérôme n'a pas vraiment de choix pour les sous-titres des séries mais peut en effet activer la modalité de son choix pour les films. Jérôme dit ne pas vraiment avoir besoin des sous-titres mais dans les cas où il ne connaît pas seulement un mot, il ne souhaite pas prendre le temps de le chercher dans un dictionnaire. A la fin de notre étude Jérôme constate qu'il comprend les sous-titres en anglais mieux qu'au début et considère la possibilité de regarder sa prochaine série sous-titrée en anglais plutôt qu'en français.

Avec une bonne compréhension de la manière dont Jérôme a participé aux activités informelles en anglais en ligne pendant la durée de notre étude, nous passons maintenant à l'analyse de son développement écrit en anglais pendant cette même période.

11.2. Développement en complexité, *chunks*, précision et aisance à communiquer à l'écrit

Nous présentons dans les sous-chapitres qui suivent les résultats des analyses des productions écrites de Jérôme. Les 23 mesures⁶⁴ de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et de *chunks* (cf. la section 8.4.1) sont examinées en six sous-chapitres : Développement global, Rapports entre activités informelles et mesures de développement, Complexité, *Chunks*, Précision et Aisance à communiquer. La composante qualitative de notre démarche analytique, l'identification d'éventuels états attracteurs et l'analyse des trajectoires des variables, permet de rendre compte de l'évolution des différents sous-systèmes linguistiques, alors que la composante quantitative, des calculs de corrélation Spearman pour l'ensemble des mesures et des activités, permet un regard de près sur les différents rapports qui existent entre les variables. Malgré un petit échantillon ($n = 8$, pour les huit récoltes de données) des corrélations significatives peuvent consister en un point de départ fructueux pour de futures recherches plus pointues sur les systèmes et sous-systèmes linguistiques en question.

En raison du grand nombre de corrélations entre variables nous avons organisé les données quantitatives sous forme de tableau afin de permettre un repérage simple des rapports significatifs. Ces tableaux sont présentés dans chaque sous-chapitre (Complexité, Précision, etc.). Toutefois, afin d'éviter la redondance, les corrélations ne sont discutées qu'en *un* seul sous-chapitre, bien qu'il s'agisse d'une association impliquant deux mesures différentes. Par exemple, une corrélation entre *complexité lexicale VOCD* et *erreur : temps verbal incorrect* ne sera discutée que dans un des sous-chapitres (soit 'Complexité' soit 'Précision').

11.2.1. Développement écrit global : vue d'ensemble

Avant d'entamer notre discussion des mesures individuelles nous commençons par une vue d'ensemble globale des trajectoires de développement écrit de Jérôme (cf. la figure 46). Cet aperçu nous permet d'observer, dans un premier temps, que les mesures de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et de *chunks* évoluent de manière non linéaire et que chaque variable connaît à différents moments des hauts et des bas. La figure 46 indique également que le développement écrit de Jérôme soit 'actif' dans le sens où aucune mesure n'obtient le même score pour plus de deux périodes de données consécutives. Ce constat pourrait, à première vue, suggérer un manque d'états attracteurs (phases de stabilité) dans son développement mais s'agissant d'une vue d'ensemble (comprenant des moyennes de certaines données), il conviendrait d'évaluer cette question plutôt lors des analyses des mesures individuelles.

⁶⁴ Certaines mesures portant uniquement sur l'écrit ou sur l'oral, il s'agit en effet de 20 mesures écrites et 21 orales.

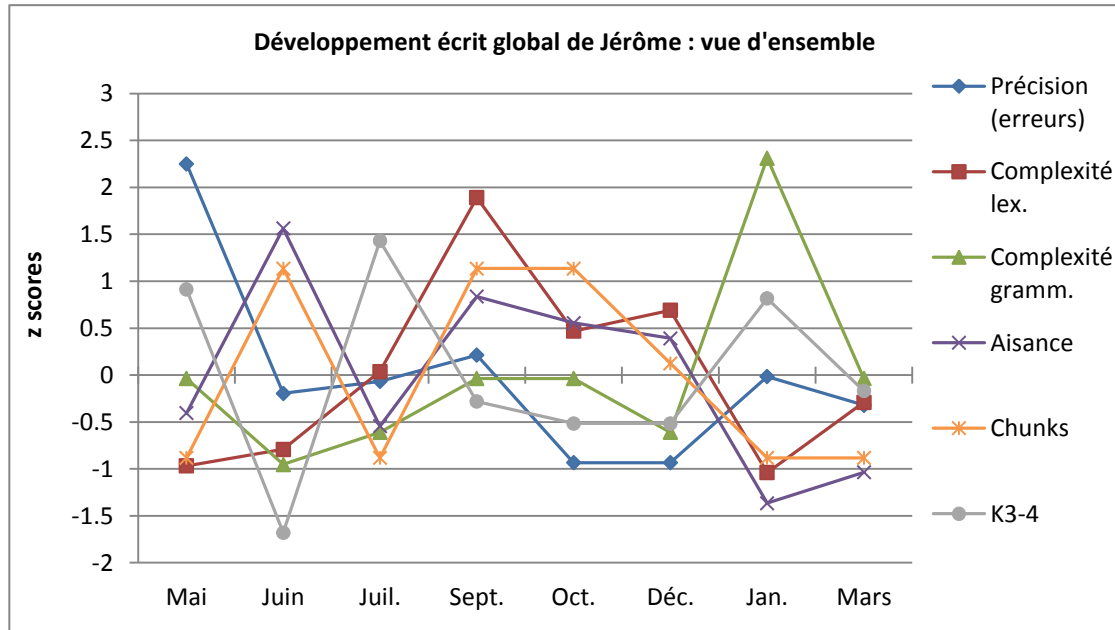


Figure 46 : Une vue d'ensemble des mesures globales de développement L2 en production écrite de Jérôme. Les mesures spécifiques sont : Précision : erreurs par T-unit ; Complexité lexicale : VOCD ; Complexité grammaticale : proposition par T-unit ; Aisance à communiquer : longueur des textes ; *Chunks* : nombre de *chunks* par texte ; K3-4 : sophistication lexicale tranche de mots K3-4.

De manière générale la complexité lexicale monte pour la première moitié de l'étude et descend pendant la deuxième, alors que la complexité grammaticale se maintient à un niveau relativement bas pendant 80% de l'étude avant de monter rapidement en janvier. Nous pouvons observer que le nombre global d'erreurs suit une trajectoire vers le bas de mai jusqu'à décembre, et monte ensuite légèrement à la fin de l'étude. Les trajectoires des *chunks* et d'aisance à communiquer croissent et décroissent de manière rapprochée ; il s'agit ici en effet d'une corrélation significative ($r_s = .913$, $p = .002$), signifiant que ces deux mesures globales se trouvent dans un rapport de co-croissance. Nous interprétons ce résultat comme une indication de l'automatisation du système L2 de Jérôme : plus il apprend et emploie des *chunks* (constructions 'pré-emballées' de mots de longueurs variables), plus il communique avec aisance (l'automatisme de l'utilisation de la langue, la capacité de produire le langage en temps réel) et vice versa. Comme il s'agit d'un rapport de co-croissance et non pas de concurrence nous pourrions considérer la possibilité que l'utilisation des *chunks* contribue à une automatisation de son utilisation de la langue. En effet, Schmitt & Carter (2004), considère que l'acquisition des *chunks* peut influencer sur le développement de l'aisance dans la mesure où ils sont traités cognitivement comme une seule unité, contribuant aux productions linguistiques plus rapides et fluides.

Enfin, nous avons choisi d'inclure une mesure de *sophistication lexicale K3-4* dans la vue d'ensemble. (Nous avons opté pour seulement une des cinq mesures de sophistication lexicale afin de ne pas trop alourdir la lisibilité de la figure.) Nous avons retenue *K3-4* car elle montre une variabilité et se trouve dans une association significative négative avec *aisance* ($r_s = -.713$, $p = .040$) et avec *chunks* ($r_s = -.840$, $p = .009$). Ceci signifie que la production du vocabulaire de la tranche K3-4 est accompagnée par une baisse en aisance et une baisse en production des *chunks* et, inversement, une augmentation en aisance et en *chunks* se traduit par une baisse de vocabulaire K3-4. Ces rapports de concurrence pourraient ainsi indiquer que cet aspect du sous-système de sophistication lexicale de Jérôme n'est pas encore automatisé.

11.2.2. Rapports entre les activités informelles et mesures de développement écrit

Nous entamons notre exposé des rapports entre les activités informelles et les mesures de développement écrit par l'étude des différentes trajectoires de l'ensemble des variables. Afin de faciliter la lecture, les fréquences des participations aux activités de Jérôme sont reproduites sur la figure 47⁶⁵.

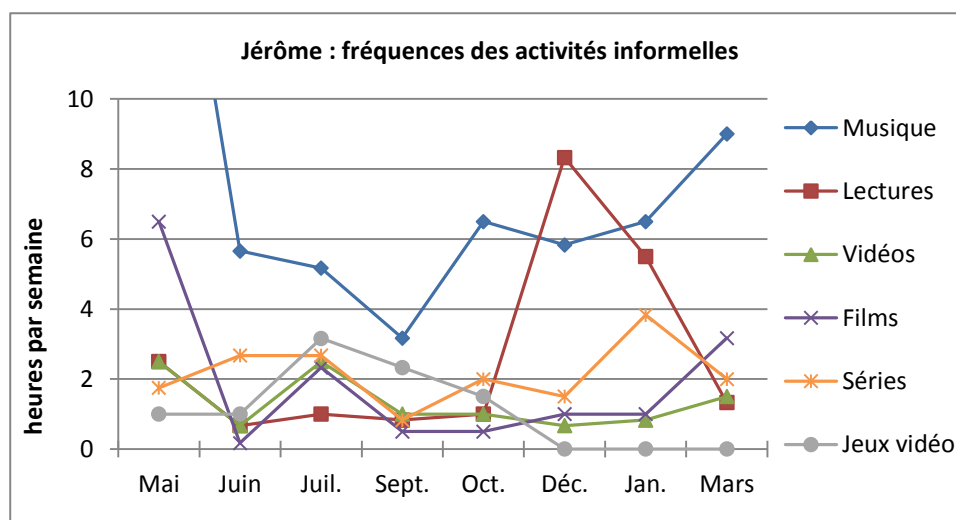


Figure 47 : Jérôme, vue d'ensemble des fréquences des activités informelles. Le taux d'écoute de musique pour le mois de mai s'élève à 19,75.

Comme il a été exposé dans la section 4.2.3, les quatre rapports qui peuvent être à l'œuvre dans les interactions entre variables sont les rapports de concurrence, de co-croissance, de condition et d'asymétrie. Ces deux premiers sont d'habitude les plus faciles à reconnaître puisqu'il s'agit d'une corrélation soit négative soit positive. Ces deux derniers demandent toutefois des analyses plus poussées et nécessitent en général un grand nombre de points de recueil de données afin d'observer les tendances et les changements des trajectoires. Notre étude ne comprenant que huit récoltes de données, pouvoir identifier avec précision un tel rapport relève ainsi d'une tâche difficile.

Nous avons néanmoins observé un cas particulier qui pourrait relever d'un rapport de condition⁶⁶ dans le développement oral de Jérôme ; il s'agit d'une association entre deux mesures linguistiques (*proposition par T-unit*, *complexité grammaticale* ; *temps verbal incorrect*, *précision*) et une activité informelle (*lectures*). La figure 48 présente les trajectoires de ces trois variables. Nous pouvons constater que le taux de lectures monte brusquement entre octobre et décembre, ce qui semble déclencher deux changements ultérieurs : une forte augmentation en *propositions par T-unit* et une chute en *erreurs de temps verbal*. Cette période de changement comprenant si peu de points de données, une analyse quantitative ne fournirait pas de réponses convaincantes. (Davantage de points de données sur une période de temps plus longue sont nécessaires pour effectuer une telle analyse.) Toutefois, la figure ci-dessous indique clairement la possibilité qu'une forte augmentation en lectures puisse jouer un rôle dans les fluctuations importantes des deux variables de complexité et de précision.

⁶⁵ Pour les analyses présentes nous avons considéré les activités les plus fréquentes de Jérôme, soit les films, vidéos, séries, lectures, jeux vidéo et la musique. Nous n'avons pas inclus commentaires Facebook et messages Facebook en raison de longues périodes d'inactivité.

⁶⁶ A titre de rappel, dans un rapport de condition un niveau minimum d'une variable est nécessaire pour que l'autre puisse se développer. L'on reconnaît également que les rapports de concurrence et de condition ne sont pas forcément facilement distinguables et on est souvent obligé de considérer les deux possibilités.

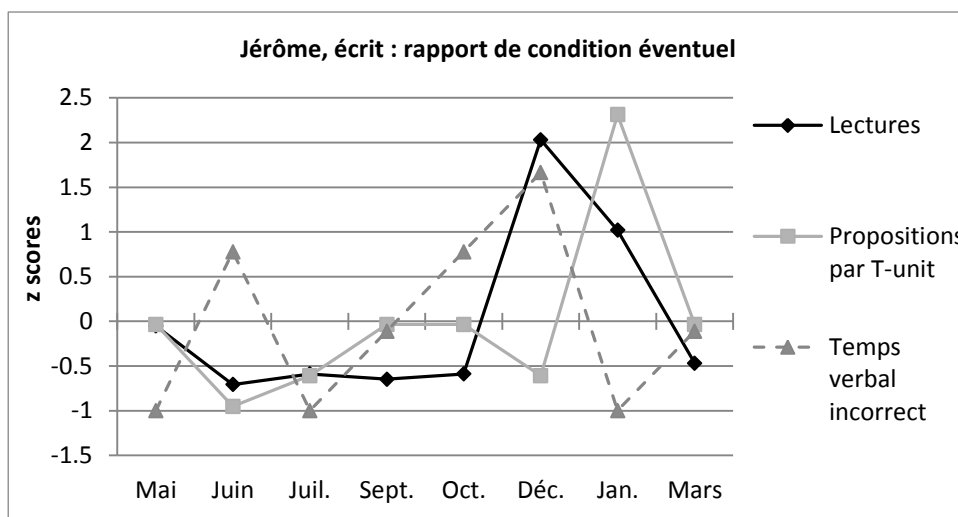


Figure 48 : Jérôme : rapport de condition éventuel entre la fréquence des lectures et deux mesures de développement écrites.

Ensuite, des tests de corrélation entre la fréquence des activités informelles et les mesures de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et de *chunks* révèlent huit rapports significatifs (cf. le tableau 13). Il s'agit principalement de corrélations entre vidéos et films et les mesures de sophistication lexicale et de précision (erreurs). En outre, nous avons fait des regroupements d'activités basés sur les caractéristiques de participation révélées dans le chapitre 11 tels que *activités de détente* (films, séries, musique), *activités d'intérêt particulier* (vidéos, lectures, jeux vidéo) ainsi que *toutes activités*. Parmi ces regroupements, un se trouve en rapport significatif avec les mesures de développement : *activités de détente* et *erreurs du singulier / pluriel*. Il est intéressant de noter que seules deux activités AIAL individuelles se trouvent en corrélation avec les mesures de développement et que celles-ci ne sont pas les deux les plus fréquentes. En effet ni la musique, ni les lectures, ni les séries télévisées ne se trouvent en corrélation avec les mesures de développement écrites. A titre de comparaison, Jérôme a consacré respectivement 163, 66,5 et 50 heures pendant notre étude à ces dernières activités et respectivement 38,5 et 29 heures aux films et vidéos.

Tableau 13 : Jérôme, développement écrit. Corrélations inter-mesures entre les activités et les mesures de développement.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Sophistication lexicale				Erreurs	
	K1	K3-4	K5-6	K7-15	Temps verbal incorrect	Singulier / pluriel
Vidéos	-x*	x*	x*	-x*	-x*	
Films		x*				-x*
Activités de détente						-x*

Le manque de corrélations entre les activités informelles en ligne les plus fréquentes et les mesures de développement écrit nous paraît plutôt surprenant eu égard à notre cadre théorique et le rôle fondamental qu'y jouent les effets de fréquence. En même temps, il existe de nombreux autres facteurs comme le niveau d'*attention* prêté à l'activité, la *motivation* associée à l'activité, la *saillance* des éléments linguistiques ou le *sens personnalisé* tiré de

l'activité par l'apprenant. Il est également intéressant de noter qu'aucune corrélation n'existe entre les activités elles-mêmes. Nous aurions pu penser que l'augmentation en fréquence d'une activité donnée être corrélée avec la baisse ou l'augmentation d'une autre activité mais ceci n'est pas le cas. Ce manque de corrélation intra-activité suggère que participer à une activité quelconque constitue pour Jérôme une action indépendante à part entière et ne dépend pas du temps consacré aux autres activités.

Étant donné le n très modeste associé à ces corrélations ainsi que la valeur de probabilité qui ne franchit pas le niveau < 0.01 , nous évitons prudemment d'extrapoler trop d'éléments de ces résultats. Néanmoins nous tentons dans la discussion qui suit de mieux comprendre ce que ces rapports intervariables pourraient signifier pour le développement en production écrite pour Jérôme.

La première activité AIAL qui figure sur le tableau 13, vidéos, corrèle avec sept mesures de développement dont quatre relèvent de la mesure de *sophistication lexicale* :

- K1 : $r_s = -.747$, $p = .033$
- K3-4 : $r_s = .782$, $p = .022$
- K5-6 : $r_s = .747$, $p = .033$
- K7-15 : $r_s = -.790$, $p = .020$

La fréquence des visionnements des vidéos en anglais paraît être dans un rapport de croissance avec les tranches de vocabulaire K3-4 et K5-6 et, par conséquence, dans un rapport de concurrence avec les tranches K1 et K7-15. Ces corrélations négatives nous semblent plutôt logiques : plus Jérôme produit du vocabulaire moyennement sophistiqué, moins il produit du vocabulaire très simple ou très sophistiqué. Et bien qu'une corrélation entre deux variables indique un *rapport* et non pas une causalité directe entre variables, une interprétation possible de ce résultat consiste en considérer que c'est la fréquence des visionnements des vidéos qui influe sur les changements en sophistication lexicale et non pas l'inverse. Ceci dit, il est aussi possible qu'une augmentation en connaissances lexicales (K3-4 et K5-6) influe sur le choix de regarder plus de vidéos ; en effet, l'acquisition des nouvelles connaissances lexicales pourrait faciliter la compréhension en langue étrangère et motiver Jérôme à regarder plus souvent.⁶⁷ Enfin il existe une corrélation négative entre les vidéos et *erreurs temps verbal incorrect* ($r_s = -.713$, $p = .047$), signifiant un rapport de concurrence : plus Jérôme regarde de vidéos, moins d'erreurs de ce type il commet, et vice versa.

Le nombre élevé de corrélations entre vidéos et les mesures de développement (par rapport aux autres activités) fait réfléchir, bien entendu, aux explications possibles pour cette quantité importante. En examinant la nature d'interaction qu'a Jérôme avec cette activité, nous pourrions considérer quelques possibilités : dans un premier temps Jérôme maintient une fréquence d'entre 0,5 et 2,5 heures par semaine de visionnements, ce qui n'est pas particulièrement élevé mais constant – dans aucune semaine durant notre étude il ne regarde pas de vidéo en anglais. Au regard du contenu, Jérôme aime les conférences TED, les tutoriels sur de divers sujets tels que la cinématographie, la photographie, les jeux vidéo ou encore des thèmes scientifiques.

Au contraire des séries et des films pendant lesquels Jérôme se détend, regarde pour le plaisir et ne se soucie pas de tout comprendre, regarder une vidéo provient d'un désir d'apprendre

⁶⁷ Nous reconnaissons que la *production* du lexique, comme c'est le cas ici, ne signifie pas pour autant qu'il s'agit de l'*acquisition* des nouvelles connaissances – il se peut que Jérôme connaisse déjà ces termes.

davantage sur un hobby ou passe-temps important. Ici, il est important de comprendre le plus possible afin de savoir comment fonctionne, par exemple, la photographie. Enfin nous rappelons les modalités avec lesquelles Jérôme regarde ses vidéos, à savoir sous-titres en anglais, en français et sans sous-titres avec une régularité assez constante (cf. la figure 44 en section 11.1.8). Jérôme regarde des vidéos avec sous-titres beaucoup plus souvent que les séries et les films, notamment à l'égard des sous-titres en anglais. Nous pourrions ainsi faire l'hypothèse que la motivation d'en savoir plus par intérêt personnel combinée à une modalité favorisant la compréhension contribuent (au moins en partie) aux rapports significatifs avec les mesures de développement.

Ensuite, le visionnement des films se trouve en rapport significatif avec deux mesures de développement. D'abord, le rapport de concurrence avec *erreurs du singulier et du pluriel* ($r_s = -.765$, $p = .027$) indique que ce genre d'erreur diminue lorsque les visionnements augmentent (et vice versa). Ce rapport est 'confirmé' par l'association significative entre cette même mesure de précision et l'ensemble des *activités de détente* ($r_s = -.830$, $p = .011$), dont les films font partie. Dans un deuxième temps, il existe un rapport de co-croissance entre films et *sophistication lexicale K3-4* ($r_s = .788$, $p = .020$). Une analyse de près des mots K3-4 produits par Jérôme révèle autant une nature spécifique et thématique du vocabulaire lié aux séries sur lesquelles il écrivait, à savoir *Vikings* et *Dr. Who* (*device, universe, ritual, transport, tribe, goods*) qu'une nature plus 'générale' (*moral, greedy, nodding, novelist, whiskey, crush, distraction, sparkling*).

Outre des interactions extérieures avec la langue (activités informelles en anglais en ligne), il est également important d'analyser les interactions entre les sous-systèmes linguistiques afin d'en savoir plus sur la manière détaillée dont évoluent les différentes composantes du système global au fil du temps. Nous procédons ainsi dans les sections suivantes à une analyse des mesures de développement de complexité, de *chunks*, de précision et d'aisance à communiquer. Nous verrons qu'il existe des interactions à la fois inter-mesures et intra-mesures.

11.2.3. Complexité écrite

La mesure de développement 'complexité' comprend deux éléments principaux : la complexité grammaticale et la complexité lexicale. Cette dernière est composée de deux 'sous-mesures' : la diversité lexicale et la sophistication lexicale.

La figure 49 présente le développement en complexité écrite de Jérôme avec les mesures de complexité grammaticale globale, *longueur des T-units*, complexité grammaticale par subordination, *propositions par T-unit*, et complexité lexicale, *lexical diversity VOCD*. Bien que les trajectoires se ressemblent à certains moments, aucune corrélation entre les trois mesures n'a été observée. Au cours de l'étude, Jérôme privilégie (consciemment ou pas), à des moments différents, certaines mesures sur d'autres : la complexité grammaticale globale en mai, la complexité lexicale en septembre, et la complexité grammaticale par subordination en janvier.

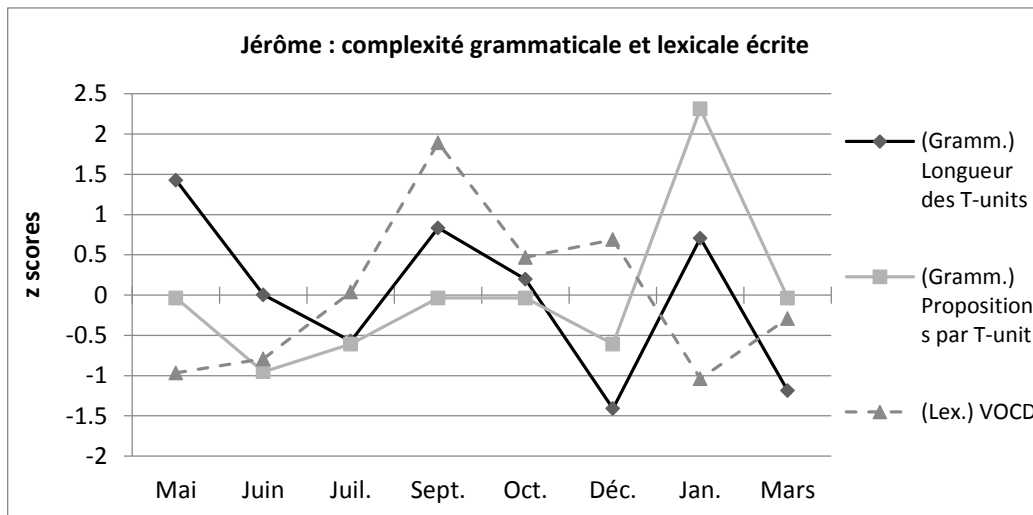


Figure 49 : Développement de complexité grammaticale et lexicale écrite de Jérôme entre mai 2015 et mars 2016.

Quatre corrélations ont été trouvées entre les mesures de complexité lexicale et grammaticale et les autres variables (cf. le tableau 14). (La sophistication lexicale sera traitée ci-après.)

Tableau 14 : Jérôme, développement écrit. Corrélations inter-mesures entre la complexité et les autres mesures.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Aisance	Précision (erreurs)	
	N ^o de mots par prop.	Erreurs par T-unit	Mot incorrect basé sur L1
Longueur T-units	x*	x*	x*
Propositions par T-unit			x*

Il existe une association significative entre *longueur des T-units* (complexité) et *nombre de mots par proposition* (aisance à communiquer) : $r_s = .738$, $p = .037$. Ce résultat peut être discuté au sein du débat autour de la mesure 'longueur des T-units'. A titre de rappel, cette mesure fait l'objet de débat entre Norris et Ortega (2009) et Wolfe-Quintero et al. (1998). Norris et Ortega soutiennent qu'il s'agit d'une mesure de *complexité* en supposant que plus les T-units sont longues, plus elles sont complexes car leur élongation comprendrait l'ajout de propositions supposées être subordonnées. En revanche Wolfe-Quintero et al. estiment que les T-units plus longues représentent plus de mots employés, augmentant ainsi *l'aisance à communiquer*. Notre corrélation entre *longueur des T-units* et *nombre de mots par proposition* suggère que l'élongation des T-units de Jérôme soit faite par le rajout des mots (aisance) au lieu du rajout des propositions supplémentaires (notons ici l'absence de corrélation entre *longueur des T-units* et *propositions par T-unit*). Le tableau 15 illustre davantage ce point. Il montre que le même nombre de propositions par T-unit peut en effet correspondre à des longueurs des T-units très différentes (par exemple, en mai, septembre, octobre et mars), montrant que les T-units plus longues ne correspondent pas forcément à plus de propositions par T-units (ou en d'autres termes des T-units plus complexes).

Tableau 15 : Jérôme, développement écrit. Comparaison entre moyennes de longueur des T-units et de propositions par T-unit.

	$\frac{-}{x}$ Longueur des T-units (mots)	$\frac{-}{x}$ Propositions par T-unit
Mai	12,46	1,2
Juin	10,03	1,04
Juil.	9,05	1,1
Sept.	11,42	1,2
Oct.	10,36	1,2
Déc.	7,62	1,1
Jan.	11,23	1,61
Mars	8	1,2

L'opérationnalisation de *longueur des T-units* dans le cas de Jérôme nous amène à considérer la possibilité qu'il s'agisse d'une mesure qui s'adapte selon le public en question : peut-être qu'il est utile de l'employer comme mesure d'aisance pour les locuteurs L2 moins avancés, et en théorie moins susceptibles de complexifier leur langage avec des propositions subordonnées, et ensuite comme mesure de complexité pour les locuteurs plus avancés.

Ensuite *longueur des T-units* corrèle avec *nombre d'erreurs par T-unit* ($r_s = .790$, $p = .020$), suggérant qu'en privilégiant la complexité de ses productions (ou plutôt l'aisance à communiquer, comme nous avons proposé ci-dessus), Jérôme sacrifie un certain degré de précision. La corrélation entre *longueur des T-units* et *erreurs de choix de mot basé sur la LI* ($r_s = .717$, $p = .046$) nous informe ensuite sur le *type* d'erreur qui est susceptible de survenir lorsque les T-units sont plus longues, et le rapport entre *propositions par T-unit* et *erreurs de choix de mot basé sur la LI* ($r_s = .736$, $p = .038$) soutient également l'observation que plus ses structures sont complexes, plus elles comprennent d'erreurs – et dans ce cas particulier ce sont des erreurs lexicales basées sur la LI.

Notre mesure de sophistication lexicale, *Lexical Frequency Profile*, est présentée dans la figure 50. Dans un premier temps nous pouvons observer que la grande majorité du vocabulaire utilisé par Jérôme à l'écrit provient de la tranche K1 (72% à 88%), suivi (de loin) de la tranche K2 (entre 3% et 16%). Excepté pour le mois de juillet les différentes tranches semblent se trouver dans des états plutôt stables ; en effet vu la stabilité présente pour le reste de l'étude nous ne considérons pas que ce mois représenterait un changement de phase mais plutôt un moment 'isolé' instable.

Des exemples des mots des différentes tranches incluent : K2 *divided, silver, avoid, tense, bare, castle* ; K3-K4 *nodding, greedy, audience, device, ritual* ; K5-6 *winked, grumbled, intern, slaughter* ; K7-15 *hispanic, stealth, stethoscope, tuxedo, earthling, genocide*. A première vue de la figure 51 il semblerait que les plus grandes fluctuations se passent entre les tranches K1 et K2 (cf. par exemple le mois de juillet) mais ce constat sera précisé dans notre discussion suivante sur les différentes associations intra-mesures.

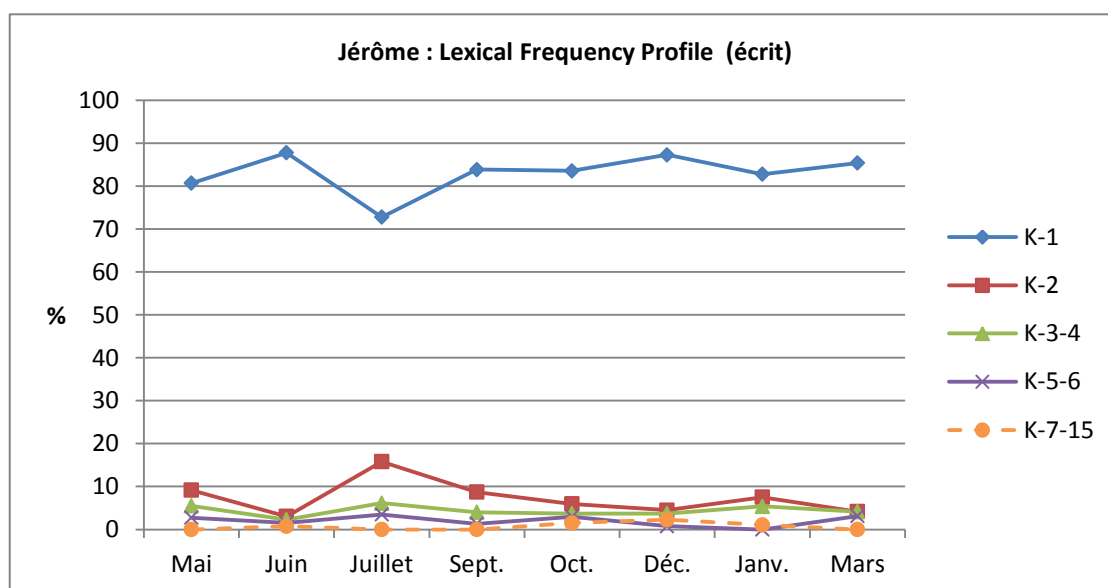


Figure 50 : Le développement de la sophistication lexicale écrite de Jérôme en termes des fréquences des mots.

Les corrélations liées à la sophistication lexicale figurent dans le tableau 16. Dix corrélations, à la fois intra-mesure et inter-mesure, ont été trouvées. Les corrélations entre la sophistication lexicale et les activités AIAL étant déjà discutées dans la section précédente, nous nous concentrons ici sur les corrélations restantes (en gras).

Tableau 16 : Jérôme, développement écrit. Corrélations inter-mesures et intra-mesures, sophistication lexicale.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Intra-mesure		Aisance	<i>Chunks</i>	Activités AIAL	
	K2	K3-4	N ^o de mots par texte	Phrases fixes	Vidéos	Films
K1	-x**	-x**			-x*	
K2		x*		-x**		
K3-4			-x*		x*	x*
K5-6					x*	
K7-15					-x*	

Trois associations significatives existent entre les tranches de vocabulaire (intra-système) :

- K1 et K2 : $r_s = -.905$, $p = .002$
- K1 et K3-4 : $r_s = -.874$, $p = .005$
- K2 et K3-4 : $r_s = .802$, $p = .017$

Ce résultat est intéressant dans la mesure où il montre des rapports de concurrence et de croissance entre les tranches elles-mêmes : un rapport de concurrence existe entre K1 et K2 / K1 et K3-4 (corrélations négatives, $p < 0.01$), ce qui signifie que plus Jérôme utilise de mots sophistiqués, moins il utilise de mots simples (plus fréquents). Cette idée est en effet logique

mais l'aspect révélateur consiste à montrer entre *quelles* tranches de vocabulaire ce 'compromis' est fait. L'association de co-croissance entre les tranches K2 et K3-4 soutient également cette idée et indique qu'elles sont sur une trajectoire de développement commun.

Ensuite, la corrélation négative entre *nombre de mots par texte* (aisance à communiquer) et K3-4 ($r_s = -.731$ $p = .040$) indique qu'afin d'écrire des textes plus sophistiqués, Jérôme sacrifie (consciemment ou pas) un certain degré d'aisance, peut-être en prenant le temps de réfléchir au vocabulaire.

Enfin il existe un rapport de concurrence entre la sophistication lexicale et les *chunks*. La tranche K2 corrèle négativement avec les phrases fixes ($r_s = -.849$ $p = .008$), signifiant que plus Jérôme produit des *chunks*, moins il produit du vocabulaire K2 et vice versa. Si nous interprétons l'utilisation des *chunks* comme une indication de l'automatisation de sa L2 (cf. la section 8.4.1), il se peut que cette corrélation négative indique que l'utilisation du lexique K2 n'est pas encore automatisée pour Jérôme. En tout cas, face à ces deux mesures Jérôme semble devoir faire un choix (conscient ou pas) de l'une au détriment de l'autre.

11.2.4. Chunks à l'écrit

Les trois types de *chunks* mesurées dans les productions écrites de Jérôme sont les *collocations lexicales*, les *verbes à particules* et les *phrases fixes*. Comme nous pouvons observer dans la figure 51, les trois *chunks* suivent très clairement des trajectoires individuelles et sont employées de manière variée.

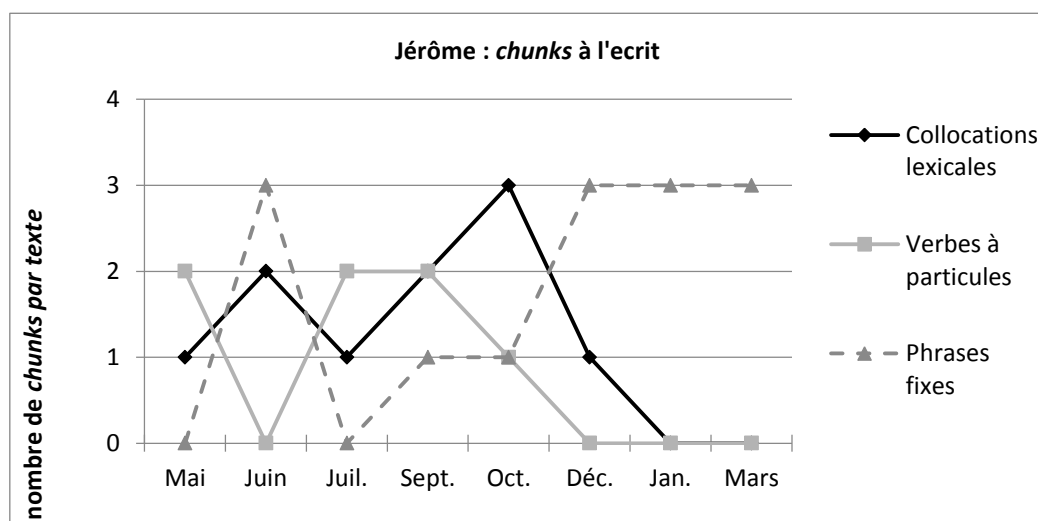


Figure 51 : La production des *chunks* dans les productions écrites de Jérôme.

Les types de *chunk* individuels sont utilisés un maximum de trois fois par texte (le nombre de mots par texte va de 140 à 271, cf. la section 11.2.6.) et à plusieurs moments certains types ne sont pas utilisés du tout. Il convient de noter toutefois qu'à aucun moment pendant l'étude il existe une absence totale des *chunks*. En effet, Jérôme produit entre 3 et 5 *chunks* par texte, ce qui indiquerait qu'il s'agit d'un aspect plutôt stable de sa L2 mais dont les trajectoires individuelles fluctuent de manière considérable.

Les *verbes à particules* sont utilisés le moins avec 7 occurrences totales (exemples : *run (someone) over, cheer (someone) up*), suivi de 10 occurrences de *collocations lexicales*

(exemples : *bare hands*, *strong accent*) et enfin le *chunk* le plus récurrent sont les *phrases fixes* à 14 occurrences (exemples : *all by myself*, *nice to meet you*, *you have the right to remain silent*). Il est aussi intéressant de noter que seulement à deux occasions (septembre et octobre) sont produits ensemble les trois types de *chunks* – utiliser à la fois des collocations lexicales, des phrases fixes et des verbes à particules dans un même texte, ce qui ne semble pas être habituel pour Jérôme.

Au regard des rapports intra- et inter-mesures, il existe six associations significatives entre les différents *chunks* et les autres variables (cf. le tableau 17). Les corrélations en gras n’ont pas encore été discutées dans d’autres sections et seront par conséquent discutées ici.

Tableau 17 : Jérôme, développement écrit. Corrélations inter-mesures entre *chunks* et les autres mesures.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Intra-mesure	Soph. lexicale	Aisance	Erreurs	
	Verbes à particule	K2	N ⁰ mots par texte	Erreur sing. / plur.	Erreur temps verbal incorrect
Collocations lexicales			x**	x**	
Phrases fixes	-x**	-x**			
<i>Chunks</i> au total				x**	x*

Tout d’abord, une association de concurrence forte ($r_s = -.958$, $p = .000$) existe entre *phrases fixes* et *verbes à particule* ; ce rapport peut être facilement vu sur la figure 51. Nous observons que pour six sur les huit relevés de données la production d’un type de ces *chunks* est associée à l’absence totale de l’autre. Il convient toutefois de noter qu’il s’agit ici à la fois du type de *chunk* le moins produit et le type le plus produit, ce qui pourrait bien entendu influencer sur la puissance de l’association.

Ensuite, les *collocations lexicales* corrélient avec deux variables différentes : *nombre de mots par texte* (aisance à communiquer) et *erreurs du singulier / pluriel*. La première corrélation ($r_s = .889$, $p = .003$) pourrait être une indication que le langage écrit de Jérôme devient plus fluide à travers son utilisation des collocations lexicales. L’aisance à communiquer étant opérationnalisé dans notre étude comme l’automatisme de l’utilisation de la langue et la production de la langue en temps réel avec l’accent mis sur la ‘primauté du sens’, il nous semble plutôt logique que l’utilisation des constructions comprenant deux ou plusieurs mots est associée à une augmentation dans le taux de production des mots. Au cours de notre étude Jérôme a employé des collocations lexicales comme *bare hands*, *have a crush on*, *cutie pie* et *having trouble*.

La corrélation avec les *erreurs du singulier / pluriel* ($r_s = .861$, $p = .006$) signifie que le nombre d’erreurs de ce type augmente avec l’utilisation des collocations lexicales. Nous avons examiné ces erreurs de près et avons trouvé qu’elles ne concernent pas les collocations lexicales (*we’re all doctor__ here* ; *love and hate each others* ; *all kind__ of valuable goods*), ce suggère que Jérôme privilège (consciemment ou pas) la production des collocations lexicales au détriment de son utilisation correcte du singulier / pluriel et vice versa.

Enfin, vu le nombre assez modeste des types individuels des *chunks* nous avons fait des tests de corrélation avec l'ensemble (somme) des *chunks* et le reste des variables. Ici, deux mesures de précision se trouvent en association significative avec les *chunks* : *erreurs du singulier / pluriel* ($r_s = .909$, $p = .002$) et *erreurs temps verbal incorrect* ($r_s = .724$, $p = .042$). Comme évoqué ci-dessus, si nous interprétons l'emploi des *chunks* comme une indication de l'automatisation (au moins partielle) de la L2, nous pourrions considérer qu'en privilégiant cette automatisation / aisance à communiquer (consciemment ou pas) Jérôme se consacre par conséquent moins à la production précise des textes. Ce constat revoie aux discussions de base dans la littérature 'complexité, précision, aisance à communiquer' qui soutiennent qu'un locuteur L2 fait un choix entre la forme (complexité / précision) et le sens (aisance à communiquer) (cf. la section 8.4.1).

Alors que Jérôme montre sur les dix mois une utilisation plutôt modeste des *chunks*, il est clair qu'il y a recours à chaque entretien et qu'il s'agit par conséquent des éléments qui font partie de son utilisation courante de la langue. Une étude ultérieure serait importante pour évaluer l'utilité de ces trois types de *chunks* particuliers et pour observer la manière dont d'autres *chunks* pourraient mieux rendre compte du développement L2 dans un contexte informel et en ligne.

11.2.5. Précision écrite

La figure 52 présente un premier aperçu du développement global de précision en expression écrite de Jérôme. Deux mesures y figurent : *erreurs par T-unit* et *erreurs par texte*. Il convient de noter que cette deuxième ne compte officiellement pas parmi nos onze mesures de précision retenues pour cette étude car elle n'est pas considérée comme une des 'meilleures' mesures de CPA selon Wolfe-Quintero et al. (1998). Elle est présente ici plutôt à titre indicatif, afin de donner au lecteur une idée concrète du nombre d'erreurs commises par texte. Nous observons dans les deux cas que le nombre d'erreurs baisse au cours de l'étude de 1,66 (mai) à 0,65 (mars) pour les T-units et de 25 (mars) à 13 (mai) pour les textes. Il est également intéressant à noter que le nombre d'erreurs par texte et par T-unit semble se stabiliser quelque peu durant la deuxième moitié de l'étude.

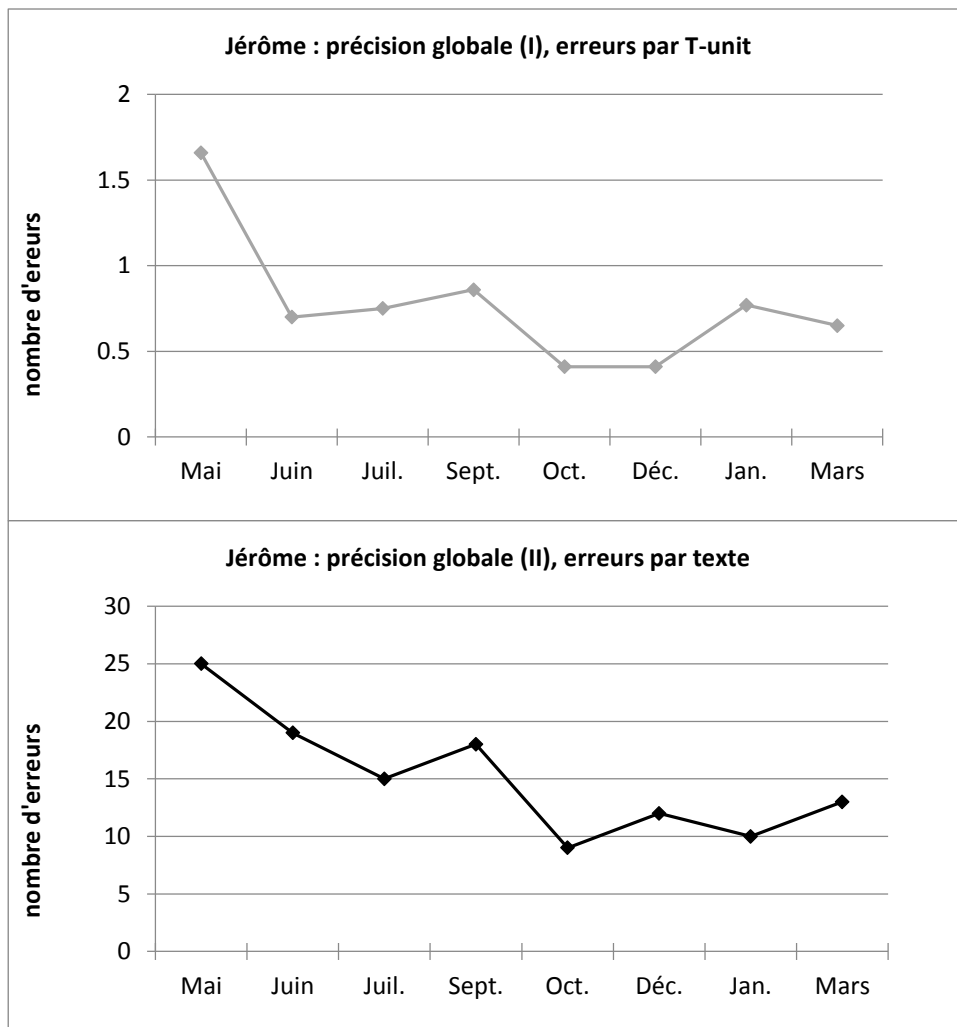


Figure 52 : Aperçu à la précision globale des textes écrits de Jérôme sur deux échelles différentes.

De temps à autre une impression globale du développement, comme celle-ci-dessus, a sa place. Mais en étudiant le changement langagier L2 il est important de faire des analyses plus pointues afin d'en savoir davantage sur les processus d'apprentissage qui ont lieu. Ce sentiment trouve son écho ici : une analyse approfondie révèle que le développement L2 de Jérôme se manifeste en des trajectoires très différentes et individuelles, selon la variable en question. Ce regard pointu souligne ainsi le besoin de ne pas s'appuyer uniquement sur des mesures globales mais aussi de décortiquer les données afin de voir le développement des différents sous-systèmes.

Les dix types d'erreurs identifiés dans les productions écrites de Jérôme sont présentés dans la figure 53, répartis sur deux graphiques afin de faciliter leur lecture. A l'égard des trajectoires des erreurs individuelles, nous pouvons constater une certaine stabilité pour certaines qui ne sont commises que rarement, telles qu'*utiliser un mot en L1* et *ordre de phrase incorrect basé sur la L1*. La (quasi) absence de ces erreurs indique que Jérôme ait une connaissance solide de la syntaxe anglaise et que son lexique soit assez développé pour qu'il puisse trouver un mot en anglais pour s'exprimer et n'est pas obligé de recourir à sa L1. En termes 'dynamiques' nous pourrions considérer que ces sous-systèmes linguistiques soient dans des états attracteurs stables. Outre ces deux mesures stables, *erreur mot manquant* montre également peu de changement au cours de l'étude. De mai jusqu'à décembre elle reste entre 2 et 1, pour ensuite descendre à 0 pour janvier et mars. Ce manque général de variabilité suggère qu'il puisse

s'agir ici, dans une certaine mesure, d'un état attracteur. Une analyse plus précise d'*erreur mot manquant* montre que plus de la moitié de ces erreurs (cinq sur neuf) sont liées à la L1 :

Mai	<i>waiting (for) the dean</i>	Construction en L1 : attendre le doyen
Juin	<i>in (an) internship</i>	Construction en L1 : en stage
Septembre	<i>cutting (off) Elliot's answer</i>	Construction en L1 : coupant la parole à Elliot
Octobre	<i>in (an) internship</i>	Construction en L1 : en stage
Octobre	<i>cutting (off) the patient</i>	Construction en L1 : coupant la parole au patient

Nous observons que les constructions *in (an) internship* et *to cut someone (off)* paraissent à deux reprises chacune (juin et octobre ; septembre et octobre). Bien que cette quantité ne soit pas assez importante pour en tirer des conclusions concrètes, l'utilisation incorrecte récurrente de ces constructions⁶⁸ constituerait un point de départ fructueux pour une analyse ultérieure et pourrait même révéler leur ancrage dans un état attracteur fort.

⁶⁸ Il n'y a pas d'exemple dans le corpus écrit de Jérôme dans lequel il utilise correctement ces constructions.

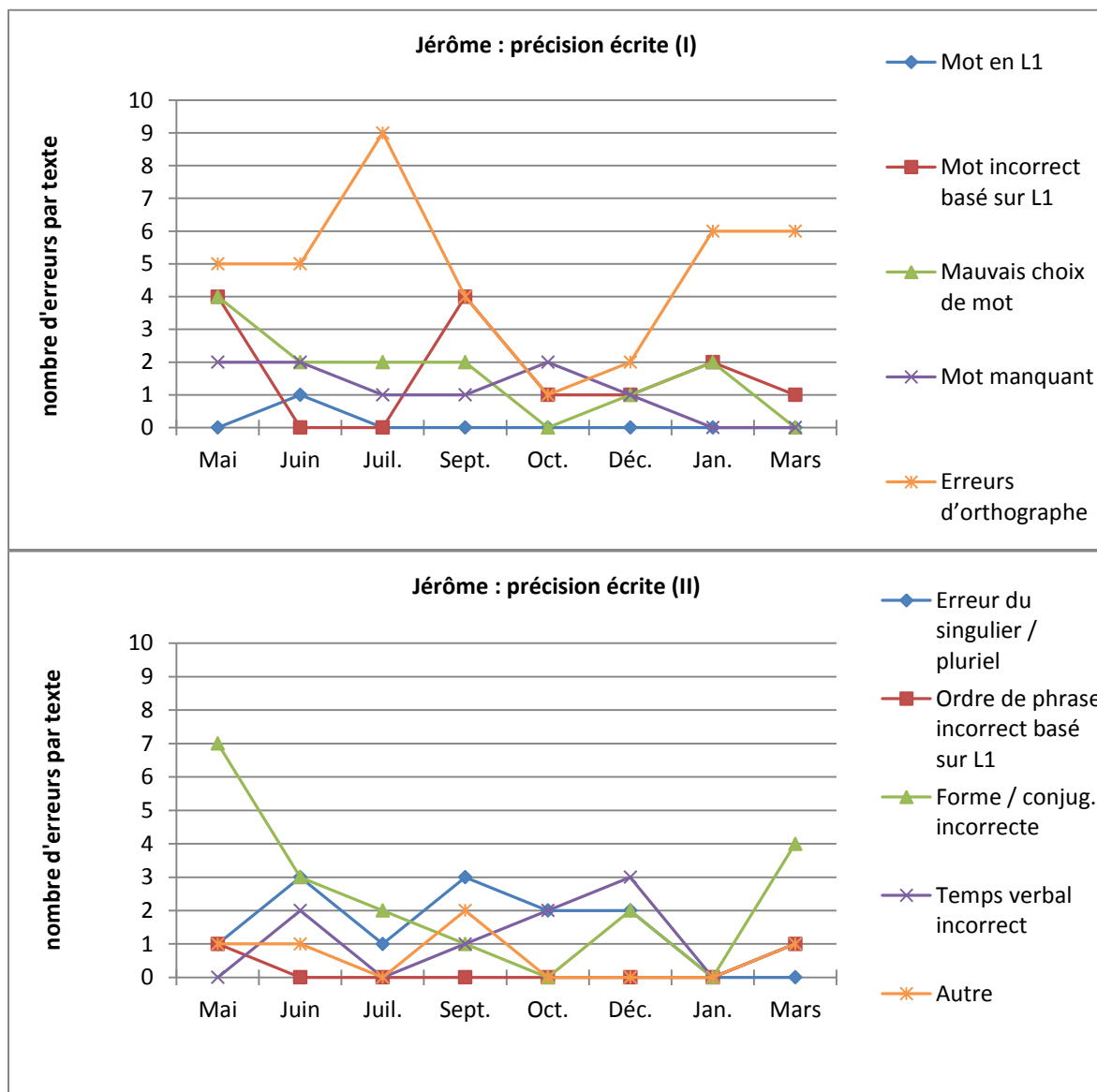


Figure 53 : Les types d'erreurs en production écrite de Jérôme.

Ensuite, nous observons de l'instabilité pour de nombreuses mesures, c'est-à-dire qu'elles fluctuent pendant la plupart voire la totalité de l'étude. *Conjugaison incorrecte* et *erreurs d'orthographe* suivent par exemple toutes les deux des périodes de déclin plutôt constant suivi des hausses importantes, alors que *temps verbal incorrect* monte de juillet jusqu'à décembre, suivi d'une chute rapide. La grande variabilité présente ici indique que ce sont des mesures qui ne sont pas encore maîtrisées de manière stable par Jérôme.

Puisque deux mesures sur la figure 53 font en fait partie de la même mesure (*mot incorrect basé sur la L1* et *mauvais choix de mot* – cette première spécifiant tout simplement la nature du choix lexicale erroné), nous les avons combinées afin de voir comment la mesure globale – *choix de mot incorrect (général)* – se développe au cours de l'étude. La mesure combinée (cf. figure 54) montre une trajectoire très variée, quoiqu'avec une tendance générale vers le bas. Chaque 'sommet' (mai, septembre, janvier) est à chaque fois plus bas que la fois précédente (différence de 8 à 4 entre mai et janvier) et il se peut ainsi que cette variabilité signifie le passage progressif entre un état attracteur à un autre.

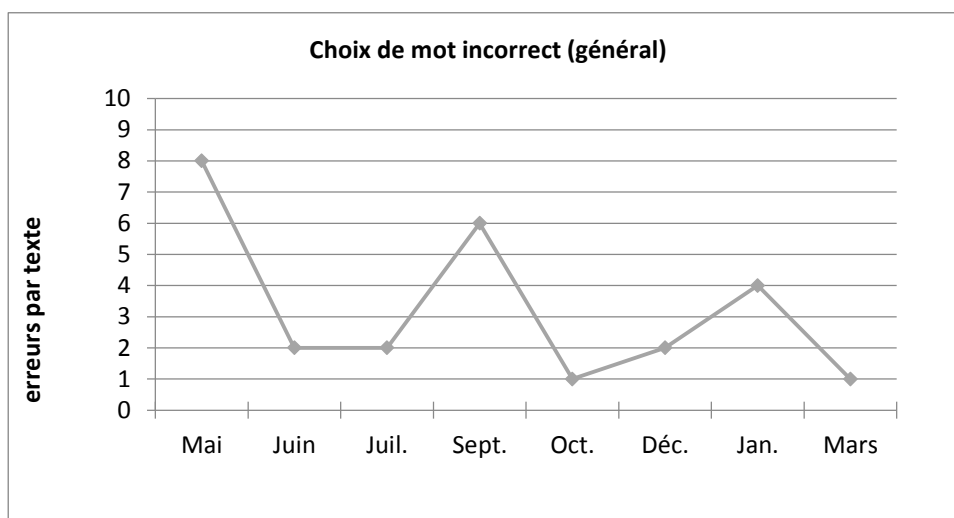


Figure 54 : Mesure globale (combinaison de *mot incorrect basé sur la LI* et *mauvais choix de mot*) des choix lexiques de Jérôme en production écrite.

L'évolution en erreurs de choix de mot de Jérôme suggère que ses compétences lexicales (capacité de choisir le bon mot) s'améliorent lentement, même si d'autres erreurs sont montées vers la fin de l'étude, par exemple, la précision orthographique et les conjugaisons verbales. Jérôme souligne maintes fois dans les entretiens qu'en participant aux activités informelles en ligne il fait attention au *sens* des contenus et non pas à la *forme* – son approche des activités est d'y prendre plaisir ou de s'informer, mais non pas d'apprendre des aspects linguistiques de contenus. Ainsi il n'est peut-être pas très étonnant d'observer une réduction progressive en erreurs portant sur le sens (choix de mot) couplée avec une instabilité et un taux plus élevé du nombre d'erreurs d'orthographe et de conjugaison.

Une analyse de près sur ces deux dernières mesures révèle quelques tendances récurrentes à l'égard de la nature des erreurs commises. Dans un premier temps la plupart des erreurs d'orthographe sont fausses en raison d'une lettre de trop ou de moins : *moutains, alcool, privat, finally, ennemy, dinning, disapointing, siting, futur, accros*. Dans un deuxième temps les erreurs de conjugaison suivent une tendance intéressante : sur les 19 erreurs au total, 11 sont l'absence du 's' de la troisième personne du singulier (*the scene take place, he taste the liquor*). Celles-ci ne sont pourtant commises que pendant les mois de mai à juillet et figurent en même temps à côté des conjugaisons correctes (*Bates struggles, Hank asks Richard, Moody enters the kitchen*). Quant aux 8 erreurs restantes, 7 d'entre elles comprennent une conjugaison incorrecte du participe passé (*did you parked, did you saw, they didn't heard*). En effet il s'agit ici d'un 'double passé' dans lequel le temps verbal choisi est clairement le passé, mais en outre de l'auxiliaire, le participe passé est, lui aussi, conjugué au passé.

En approfondissant notre analyse sur les erreurs de conjugaison nous découvrons plusieurs choses importantes : dans un premier temps, ce qui est apparu comme une trajectoire de développement plutôt instable avec beaucoup de variabilité (cf. la figure 53) se révèle en fait très stable en termes de la *nature* de l'erreur : seulement deux types d'erreurs expliquent 18 des erreurs commises sur 19. Dans un deuxième temps ces erreurs sont divisées temporellement : le manque du 's' de la troisième personne du singulier n'arrive qu'entre mai et juillet, alors que la conjugaison 'double passé' a lieu entre septembre et mars. Curieusement, les erreurs de troisième personne du singulier se trouvent souvent dans la même phrase qu'une utilisation *correcte* de la troisième personne du singulier :

Bates struggles but finally taste_ the liquor (mai 2015)

The dean enters and see_ the scene (mai 2015)

Les erreurs ‘double passé’ ne concernent que des utilisations de l’auxiliaire ‘do’ – le reste des conjugaisons au passé sont correctes :

She didn't wanted to follow him (décembre 2015)

Did you checked Mr Henfield (septembre 2015)

Even though he changed form (décembre 2015)

She served him a glass (décembre 2015)

Etant donné la division évidente entre les deux types d’erreurs qui constituent la mesure *erreur conjugaison incorrecte*, nous avons eu recours à une analyse quantitative afin de voir s’il existe un rapport significatif entre ces variables et d’autres. Seul le manque du ‘s’ de la troisième personne au singulier paraît concerné : elle corrèle avec *erreur mauvais choix de mot* ($r_s = .723$, $p = .043$), mais ce n’est pas une corrélation particulièrement forte. Une explication ‘dynamique’ de ces données consiste à considérer une *condition initiale* de Jérôme, soit sa L1, comme point de départ qui influe sur la trajectoire de développement sur laquelle se trouve la variable *erreur conjugaison incorrecte*. (A titre de rappel, le rôle de la L1 est également important dans notre deuxième pilier théorique, la linguistique fondée sur l’usage.) En effet le marqueur ‘s’ de la troisième personne du singulier pourrait passer moins aperçu par des locuteurs non natifs à cause de sa redondance (la troisième personne étant déjà désignée par le pronom sujet) mais aussi à cause de l’usage polyvalent du ‘s’ (‘s’ au pluriel, ‘s’ troisième personne du singulier, ‘s’ possessif sont tous homonymes). Ainsi, le ‘s’ comme ‘signal’ d’une inflexion particulière n’est pas particulièrement fiable (*cue unreliability*). En outre il est courant en français de ne pas prononcer la (les) dernière(s) lettre(s) d’un mot, ce qui pourrait contribuer à un manque d’importance attribuée à la construction des fins des mots en L2. Ensuite, l’inflexion du verbe auxiliaire *do* dans la conjugaison du passé n’existe pas non plus dans la L1 de Jérôme et c’est ainsi qu’il se peut qu’il en éprouve des difficultés et continue de conjuguer le verbe lexical au passé en outre de l’auxiliaire.

En raison de notre analyse de l’évolution de ces deux types d’erreurs de conjugaison, nous pourrions considérer que la mesure *globale d’erreurs de conjugaison* se trouve dans un état instable au cours de l’étude. Vue de plus près, cette mesure révèle également une stabilité à l’égard de la *nature* des erreurs commises. Les *erreurs de conjugaison de la troisième personne du singulier* montrent une instabilité de mai à juillet en ce que beaucoup d’erreurs de ce type sont commises à côté des utilisations correctes. Dans la littérature sur les systèmes complexes et dynamiques l’instabilité peut être considérée comme indication de changement de phase imminent (transition d’un état attracteur à un autre) et en effet, ceci pourrait être le cas ici puisque nous observons, de septembre à mars, une stabilité au regard de la troisième personne du singulier en ce qu’aucune erreur de ce type n’est commise durant cette période. Notre analyse révèle également une stabilité à l’égard des *erreurs de conjugaison au passé avec l’auxiliaire ‘do’*. En effet, toutes les conjugaisons de ce type étaient incorrectes, suggérant la possibilité de la présence d’un attracteur fort.

En poursuivant avec les erreurs liées à la L1 nous avons creusé plusieurs exemples dans lesquels soit il manque un mot soit le choix de mot est erroné. Notre analyse nous a permis de découvrir que de nombreuses constructions incorrectes sont en effet influencées par la L1 (erreur indiquée par la parenthèse) :

Enoncé, mai 2015 :	<i>both (E₁) waiting (E₂) the dean, his wife and the other teacher</i>	E ₁ = mot manquant 'are'
Structure de base L1 :	les deux attendent le doyen, sa femme et l'autre enseignant	E ₂ = mot manquant 'for'
Enoncé, juin 2015 :	<i>a young doctor in (E₁) internship</i>	E ₁ = mot manquant 'an'
Structure de base L1 :	un jeune médecin en stage	
Enoncé, oct. 2015 :	<i>before the young lady in internship could reply</i> ⁶⁹	Cf. note de bas de page
Structure de base L1 :	avant que la jeune femme en stage puisse répondre	
Enoncé, sept. 2015 :	<i>and cut (E₁) her answer</i>	E ₁ = mot manquant 'off'
Structure de base L1 :	et lui a coupé la parole	
Enoncé, oct. 2015 :	<i>please call me The Doctor cut (E₁) the patient (E₂)</i>	E ₁ = mot manquant 'off'
Structure de base L1 :	veuillez m'appeler Le Docteur dit le patient en lui coupant la parole	E ₂ (autre possibilité) = ...The Doctor, the patient interrupted

Dans certains cas, Jérôme omet un mot dont la présence est en fait obligée en français :

Enoncé, janvier 2016 :	<i>we are on (E₁) Titanic</i>	E ₁ = mot manquant 'the'
Structure de base L1 :	nous sommes sur le Titanic	

Nous procédons par la suite à un regard de près sur les associations significatives intra- et inter-systèmes de la précision écrite. Certaines associations étant déjà discutées dans d'autres sections, nous consacrons notre discussion ici aux rapports marqués en gras dans le tableau 18.

⁶⁹ Ici nous ne pouvons pas corriger la phrase en rajoutant tout simplement l'article indéfini ; il faudrait plutôt reformuler autrement par exemple : *before the young intern could reply / before the young lady doing an internship could reply.*

Tableau 18 : Jérôme, précision écrite. Corrélations intra-mesures (a) et inter-mesures (b).

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

Corrélations intra-mesures (a)						
	Mauvais choix de mot		Conjug. incorrecte	Erreur orthographe		
Erreurs par T-unit	x **					
Erreur par texte	x *		x *			
Temps verbal incorrect				-x*		

Corrélations inter-mesures (b)						
	Aisance à communiquer		Complexité gramm.	Chunks	Activités AIAL	
	N ⁰ de mots par texte	N ⁰ de mots par prop.	Long. T-units	Colloc. lex.	Films	Vidéos
Temps verbal incorrect						-x*
Mot incorrect basé sur L1			x*			
Mot manquant	x*					
Sing. / plur.	x**			x**		-x*

Quatre corrélations intra-mesures ont été trouvées. Deux mesures de précision globales, *erreurs par T-unit* et *erreurs par texte*, se trouvent en rapport significatif, ce qui pourrait nous informer davantage sur les types d'erreurs susceptibles de jouer un rôle dans les taux d'erreurs plus globaux. En effet, des associations de co-croissance entre *erreurs par T-unit* et *mauvais choix de mot* ($r_s = .880$, $p = .004$) ainsi qu'entre *erreurs par texte* et *mauvais choix de mot* ($r_s = .728$, $p = .041$) indiqueraient des trajectoires de développement similaires pour ce type d'erreur spécifique ainsi que pour les trajectoires des erreurs plus globales. Toutes les trois mesures ont une tendance à la baisse progressive d'erreurs avec nivellement ou petite hausse entre octobre et décembre / janvier (cf. la figure 53). Ensuite *erreurs par texte* corrèle avec *conjugaison incorrecte* ($r_s = .735$, $p = .038$), indiquant un rapport de co-croissance entre ces deux variables. Enfin, deux mesures de précision non globales se trouvent dans une association de concurrence : *erreur d'orthographe* et *temps verbal incorrect* ($r_s = -.738$, $p = .037$). Pour la plupart de l'étude les erreurs d'orthographe diminuent alors que les mauvais choix du temps verbaux augmentent. Ce rapport de concurrence souligne ainsi la variabilité qui existe au sein d'une même mesure de développement (précision).

En guise de conclusion de la présente section, nous renvoyons à la figure 52 (trajectoires des erreurs totales) qui montre une baisse en nombre d'erreurs au cours de la durée de notre étude. Il reste toutefois à savoir jusqu'à quel point cette baisse fait partie d'un choix conscient ou pas. Si Jérôme exerçait le même 'comportement AIAL' pendant les entretiens que pendant sa

participation aux activités chez lui, c'est-à-dire ne pas attribuer beaucoup d'importance aux 'règles' de la langue, nous pourrions ainsi faire l'hypothèse qu'il n'essayait pas explicitement d'écrire avec plus de précision (moins d'erreurs). En effet, il a fait très peu d'efforts au cours de l'étude pour apprendre la langue, même quand il rencontrait des mots inconnus lors des activités. Une réduction en erreurs pourrait ainsi indiquer non pas plus de concentration ou des efforts supplémentaires, mais du vrai progrès linguistique.

11.2.6. Aisance à communiquer à l'écrit

Notre mesure globale *aisance à communiquer à l'écrit* consiste en deux mesures spécifiques, à savoir *nombre de mots par proposition* et *nombre de mots par texte*. Sur la figure 55 nous pouvons observer leurs trajectoires de développement au cours des dix mois : elles montrent une certaine variabilité mais aussi une tendance en baisse progressive pour la deuxième moitié de l'étude. Durant l'étude *nombre de mots par texte* varie entre 146 à 271, alors que *nombre de mots par proposition* varie entre 6,67 et 10,39. Il est intéressant de noter que même si ces deux trajectoires semblent, dans une certaine mesure, assez similaires, aucune corrélation significative n'existe entre elles.

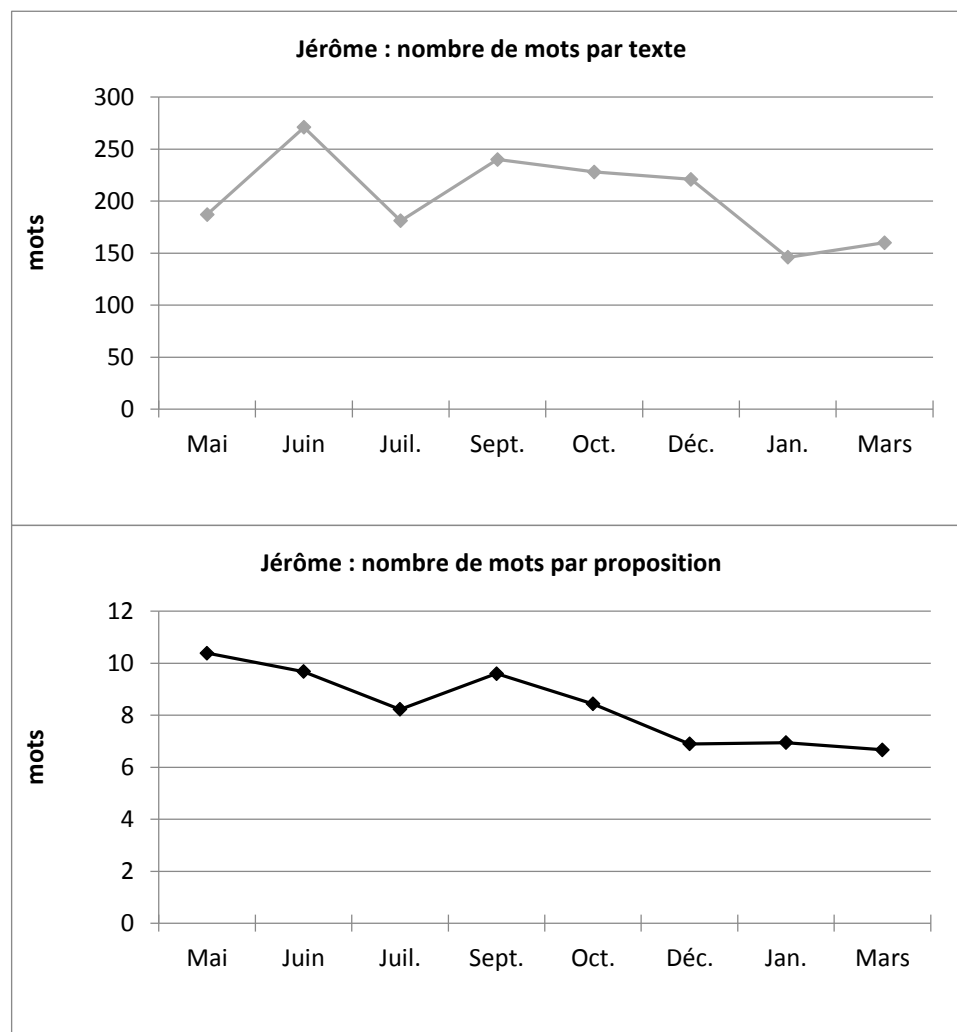


Figure 55 : Les résultats des deux mesures d'aisance à communiquer à l'écrit de Jérôme.

En ce qui concerne les associations qui se trouvent entre *aisance à communiquer* et les autres mesures, cinq corrélations significatives ont été trouvées (cf. le tableau 19). Certains des rapports ayant été déjà discutés dans les sections précédentes nous limitons notre présente discussion aux rapports marqués en gras.

Tableau 19 : Jérôme, développement écrit. Corrélations inter-mesures entre aisance à communiquer et les autres mesures.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Sophistication lexicale	Erreurs	Chunks	Complexité gramm.
	K3-4	Sing. /plur.	Mot manquant	Longueur T- units
N ^o de mots par texte	-x*	x**	x**	
N ^o de mots par proposition			x*	x*

La mesure *erreur mot manquant* corrèle avec *nombre de mots par proposition* ($r_s = .806$, $p = .016$). Nous pouvons considérer cette association en termes de la baisse progressive au cours de l'étude non seulement de ces deux mesures mais aussi de celle des erreurs globales : il se peut que Jérôme donne (consciemment ou pas) la priorité au fur et à mesure à des textes plus précis (une baisse d'erreurs signifiant une précision plus élevée) par rapport au taux de production des mots (une baisse en production des mots signifiant une aisance à communiquer diminuée). En rappelant les notions de base de la littérature sur la complexité, la précision et l'aisance à communiquer, un apprenant L2 choisit entre la forme (complexité ou précision) et le sens (aisance à communiquer) – ici nous pourrions considérer qu'en privilégiant une meilleure précision (consciemment ou pas) Jérôme sacrifie ainsi de l'aisance à communiquer. Le rapport significatif entre *erreur du singulier / pluriel* et *nombre de mots par texte* ($r_s = .976$, $p = .000$) peut également être compris dans cette même perspective.

11.3. Développement en complexité, *chunks*, précision et aisance à communiquer à l'oral

Nous présentons dans les sous-chapitres qui suivent les résultats des analyses des productions orales de Jérôme. Tout comme notre section sur le développement écrit, les 23 mesures de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et de chunks (cf. section 8.4.1) sont examinées en six sous-chapitres : Développement global, Rapports entre activités informelles et mesures de développement, Complexité, Chunks, Précision et Aisance à communiquer. Notre regard analytique portera surtout sur l'évolution des trajectoires de développement individuelles et sur les différents types de rapports entre les variables.

11.3.1. Développement oral global : vue d'ensemble

La figure 56 montre le développement oral global de Jérôme au cours de notre étude. Tout comme le développement global à l'écrit, nous observons ici des trajectoires distinctes et non linéaires. Certaines connaissent des moments de fluctuations 'légères' suivies de fluctuations brusques (*complexité lexicale*, *précision*), d'autres montrent des tendances plutôt vers le haut

(*sophistication lexicale K3-4*)⁷⁰ ou encore vers le bas (*aisance à communiquer*). D'autres encore présentent une variabilité importante, sans tendance claire ni vers le haut ni vers le bas (*chunks*).

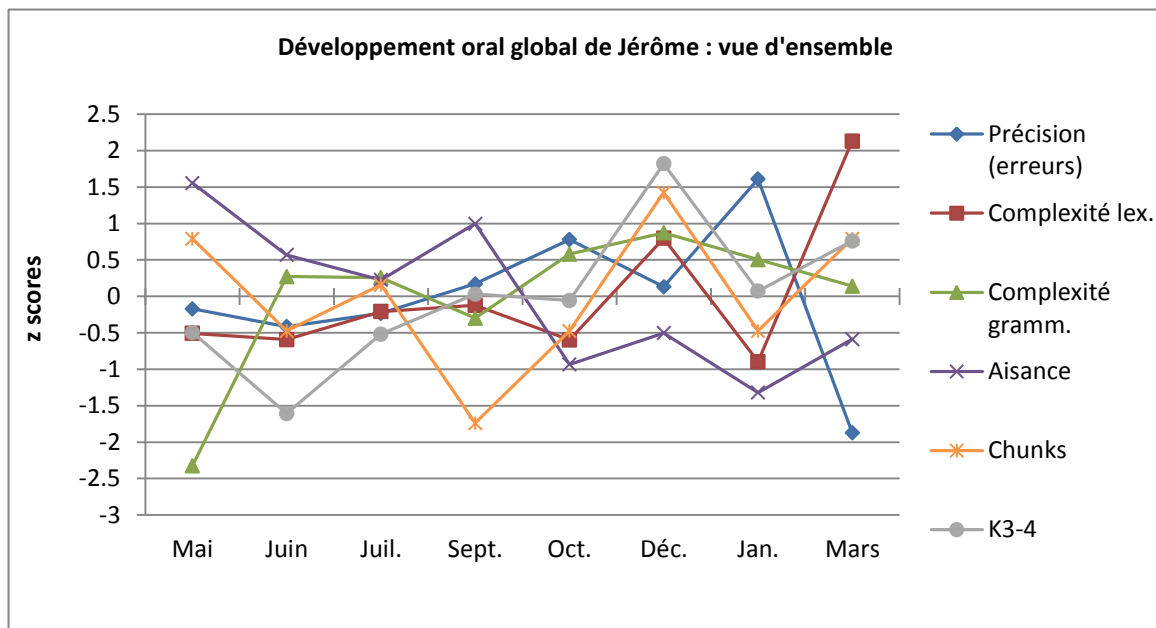


Figure 56 : Vue d'ensemble des mesures globales de développement L2 en production orale de Jérôme. Les mesures spécifiques sont : Précision : erreurs par AS-unit ; Complexité lexicale : VOCD ; Complexité grammaticale : proposition par AS-unit ; Aisance à communiquer : nombre de pauses ; *Chunks* : nombre total de *chunks* ; K3-4 : sophistication lexicale tranche de mots K3-4.

Aucune association significative n'a été observée entre les trajectoires globales. Dans les sections qui suivent nous regardons de plus près le développement sur une échelle plus fine et examinons les rapports à la fois intra- et inter-mesures.

11.3.2. Rapports entre les activités informelles et mesures de développement oral

Notre analyse des rapports entre les activités et les mesures de développement oral commence par examiner les différentes trajectoires de l'ensemble des variables. A titre de rappel, les fréquences des activités de Jérôme sont présentées de nouveau sur la figure 57.

⁷⁰ Nous avons retenu K3-4 à nouveau comme 'représentant' de la sophistication lexicale dans la vue d'ensemble du développement oral à la fois pour garder une certaine cohérence avec notre analyse du développement écrit mais surtout en raison de sa variabilité observée.

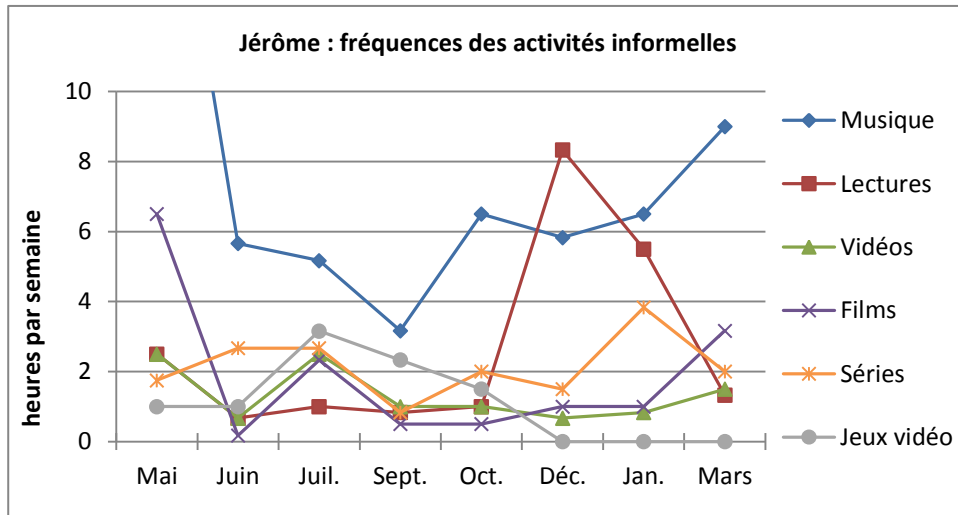


Figure 57 : Jérôme, vue d'ensemble des fréquences des activités informelles. Le taux d'écoute de musique pour le mois de mai s'élève à 19,75.

Un regard croisé des différentes trajectoires révèle un rapport de condition éventuel entre deux mesures linguistiques et une activité : *fréquence des lectures*, *nombre d'erreurs par AS-units* (précision) et *nombre de répétitions* (aisance à communiquer). La figure 58 montre les trajectoires de ces trois variables. Nous pouvons constater qu'une fois le taux de lectures augmente fortement entre octobre et décembre, les deux autres mesures diminuent plutôt rapidement. Cette période de changement ne comprenant que quatre points de données, une analyse statistique ne nous semble pas adaptée pour rendre compte des associations quantitatives entre variables. (Plus de points de données sur une période de temps plus longue auraient été souhaités pour effectuer ce genre d'analyse.) Toutefois une analyse des trajectoires semble indiquer qu'une augmentation brusque en lectures déclençait une réduction forte en erreurs et en répétitions (signifiant ainsi une meilleure précision et aisance à communiquer). Pour le moment cette analyse ne permet que de spéculer et il serait nécessaire d'approfondir cette observation avec des relevés de données supplémentaires.

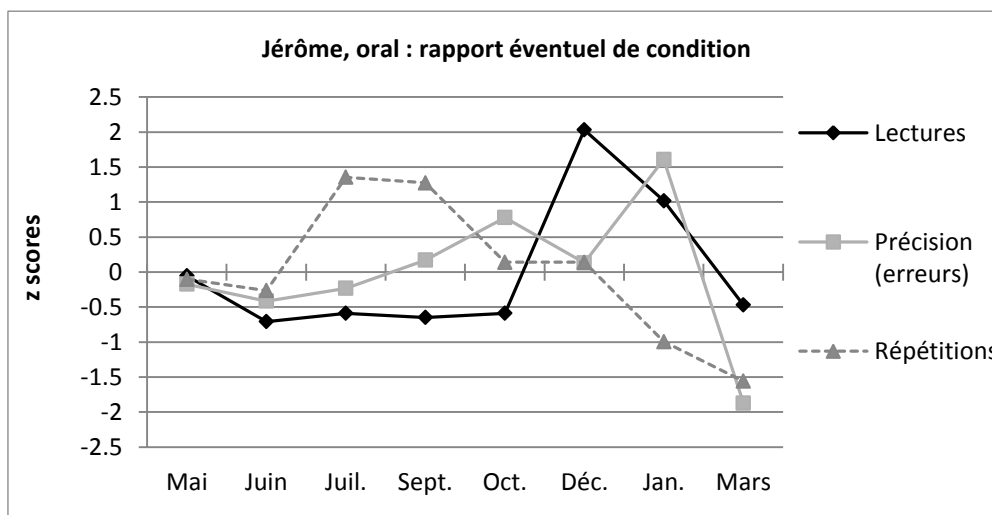


Figure 58 : Jérôme : rapport de condition éventuel entre lectures et des variables orales.

Ensuite, des calculs de corrélation entre l'ensemble des activités et les mesures de développement orales révèlent six rapports de concurrence et de co-croissance significatifs (cf. le tableau 20). Deux des six rapports consistent en des regroupements d'activités, à savoir

les *activités suscitant un intérêt particulier* (lectures, vidéos et jeux vidéo) et *l'ensemble des activités*⁷¹. Il est intéressant de noter que les films et les vidéos se trouvent à nouveau dans des rapports significatifs, avec l'ajout cette fois des lectures.

Tableau 20 : Jérôme, développement oral. Corrélations inter-mesures entre les activités informelles et les mesures de développement.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Précision (erreurs)		Aisance à communiquer		Complexité grammaticale
	Erreur mot manquant	Erreur mot incorrect basé sur L1	Reformulations	Longueur des propositions	Propositions par AS-unit
Films	x**			-x*	
Vidéos					-x*
Lectures			-x*		
Intérêt particulier		-x*			
Totalité des activités			-x**		

Les activités suscitant un intérêt particulier se trouvent dans un rapport de concurrence avec les erreurs du type *mot incorrect basé sur la L1* ($r_s = -.741$, $p = .036$). Cette association signifie qu'une diminution des erreurs correspond à l'augmentation de la participation à ces activités. Ensuite, les films se trouvent en rapport avec deux mesures de développement, *erreur mot manquant* ($r_s = .835$, $p = .01$) et *longueur des propositions* ($r_s = -.723$, $p = .043$). Ce deuxième est un rapport de concurrence dans lequel les trajectoires de visionnements des films et la production de propositions longues augmentent et diminuent en opposition.

Au regard du rapport entre les films et les erreurs, il convient de noter que ce premier indique que plus Jérôme regarde de films, *plus* il commet des erreurs du type mot manquant, et vice versa. Une analyse de près des erreurs de type mot manquant révèle qu'il ne s'agit pas d'erreurs de mots lexicaux, sans lesquels on ne pourrait pas comprendre le reste de la phrase, mais plutôt des articles définis, indéfinis, des prépositions, et parfois le verbe *is* en tant que contraction (*it's*) (mot manquant en parenthèse) :

1. (A) *bit* (mai 2015)
2. *It's just a* (juin 2015)
3. *We go to (the) library* (juin 2015)
4. *With (the) neighbour downstairs* (juillet 2015)
5. *That's (a) big thing* (décembre 2015)
6. *So that's why* (décembre 2015)
7. *That's what made him* (mars 2015)

⁷¹ Le regroupement *activités de détente* (séries et films), ne se trouve en aucune association significative.

Il est intéressant de noter que Jérôme utilise la construction *that's* à la fois correctement (exemple 5) et incorrectement (exemples 6 et 7).

Cette analyse permet également d'observer que certaines erreurs sont calquées sur la L1, dans laquelle le mot en question ne serait pas nécessaire :

Juillet	<i>To (commit) suicide</i>	Construction en L1 : se suicider
Juillet	<i>Listen (to the same thing)</i>	Construction en L1 : écouter la même chose
Septembre	<i>Explain (to) her</i>	Construction en L1 : lui expliquer
Septembre	<i>He was (a) comedian</i>	Construction en L1 : il était humoriste
Mars	<i>When he was (a) kid</i>	Construction en L1 : lorsqu'il était enfant

Les erreurs du type *mot manquant* surviennent également à l'écrit, quoique moins souvent (cf. la section 11.2.5) : entre mai et décembre le nombre par texte oscille entre 2 et 1, et puis 0 pour les trois derniers mois de l'étude. Quant au développement oral, Jérôme produit ce type d'erreur entre 2 et 10 fois par entretien, sans tendance claire ni vers le bas ni vers le haut (cf. la figure 63). Ainsi, alors que cette mesure apparaisse dans les deux corpus, oral et écrit, il se peut qu'elle soit être moins stable dans le corpus oral⁷².

Ensuite, deux activités supplémentaires, les vidéos et les lectures, se trouvent dans des rapports significatifs avec les variables de développement. D'abord, les vidéos et la complexité par subordination (*propositions par AS-unit*) sont liées dans un rapport de concurrence ($r_s = -.723$, $p = .043$), signifiant que l'augmentation en heures de visionnement des vidéos correspond à une baisse en nombre de propositions par AS-unit et vice versa. La fréquence des lectures est également dans un rapport de concurrence, cette fois avec la mesure d'aisance à communiquer *reformulations* ($r_s = -.749$, $p = .033$). Cette association négative signifie qu'une augmentation en heures de lectures est liée à une baisse en nombre de reformulations (une *meilleure* aisance à communiquer) et vice versa. Le regroupement de toutes les activités informelles en ligne de Jérôme se trouve également en rapport négatif (encore plus fort) avec les *reformulations* ($r_s = -.854$, $p = .007$), renforçant l'observation de lien entre ces variables.

Outre des interactions extérieures avec la langue (activités), il est également important d'analyser les interactions *entre* les sous-systèmes linguistiques afin d'en savoir davantage sur la manière détaillée dont évoluent les différentes composantes du système au fil du temps. Nous procédons ainsi dans les sections suivantes à une analyse des mesures de développement de complexité, de *chunks*, de précision et d'aisance à communiquer.

11.3.3. Complexité orale

La mesure de développement *complexité* comprend deux éléments principaux : la *complexité grammaticale* et la *complexité lexicale*. Cette dernière est composée de deux 'sous-mesures' : la *diversité lexicale* et la *sophistication lexicale*. Comme avec le développement écrit nous traitons d'abord la complexité grammaticale et la diversité lexicale et ensuite la sophistication lexicale.

⁷² Elle se produit également plus souvent à l'oral mais nous ne mettons pas l'accent sur ce point puisque le corpus oral est plus grand, en termes de mots, que le corpus écrit. Il est ainsi plutôt logique qu'une mesure apparaisse plus souvent dans un corpus plus grand.

La figure 59 présente le développement en complexité orale de Jérôme avec les mesures de complexité grammaticale globale, *longueur des AS-units*, complexité grammaticale par subordination, *propositions par AS-unit*, et complexité lexicale, *lexical diversity VOCD*. Les trajectoires individuelles partagent à la fois des moments de similarité et de contraste, notamment au début et à la fin de l'étude. (Il est intéressant de noter que les trajectoires de complexité à l'oral et à l'écrit ne se ressemblent pas du tout.) Au début, la diversité lexicale (*VOCD*) et la complexité globale (*longueur des AS-units*) partagent presque le même point de départ alors que la complexité par subordination (*propositions par AS-unit*) est en baisse. Ensuite, les trois mesures varient pendant plusieurs mois, parfois plus parfois moins, autour de leurs valeurs moyennes avant de diverger fortement à nouveau vers la fin de l'étude, cette fois la diversité lexicale (*VOCD*) et la complexité globale (*longueur des AS-units*) s'opposant le plus. Une tendance partagée par les trois mesures est la suivante : une majorité de l'étude est caractérisée par des fluctuations relativement modérées, accompagnée d'un grand changement, soit au début (*propositions par AS-unit*) soit à la fin de l'étude (*VOCD*, *longueur des AS-units*). Nous pourrions ainsi nous demander dans quelle mesure ces changements importants relèvent d'une valeur aberrante ou effectivement d'un changement de phase.

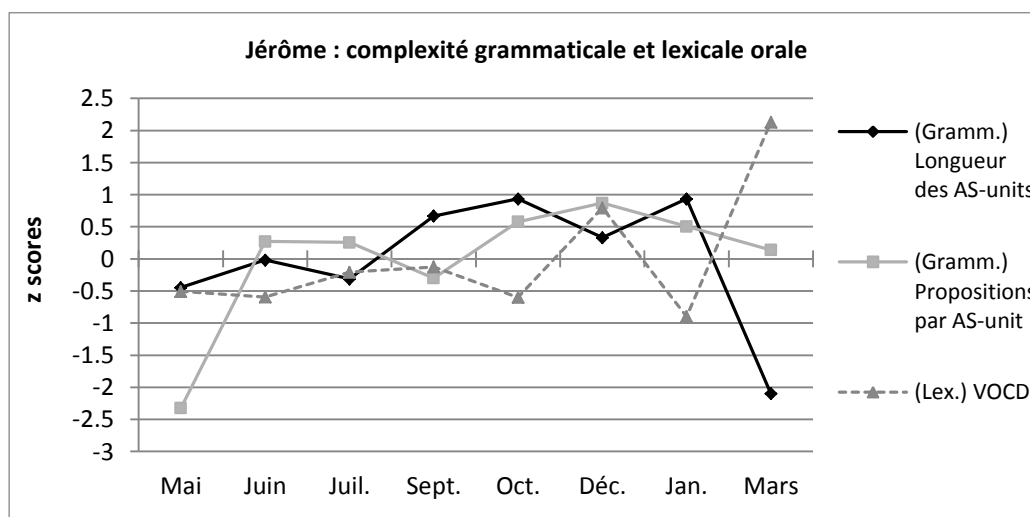


Figure 59 : Développement de complexité grammaticale et lexicale orale de Jérôme entre mai 2015 et mars 2016.

Bien qu'il n'existe pas de rapports significatifs *intra-mesures*, les trois mesures de complexité se trouvent en association avec six autres variables (cf. le tableau 21). Certaines associations étant discutées dans d'autres sections, nous nous concentrons ici sur les quatre rapports qui se trouvent en gras sur le tableau.

Tableau 21 : Jérôme, développement oral. Corrélations inter-mesures entre la complexité grammaticale et lexicale et les autres mesures.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Activités informelles	Aisance à communiquer	Précision (erreurs)			Chunks
	Vidéos	Long. des propositions	Erreurs par AS-unit	Mot en L1	Sing. / pluriel	Phrases fixes
Longueur AS-units (gramm.)		x**	x**		x**	
Prop. par AS-unit (gramm.)	-x*					
VOCD (lex.)				x*		x*

Une association significative a été trouvée entre l'aisance à communiquer et la complexité, à savoir *longueur des propositions* et *longueur des AS-units* ($r_s = .850$, $p = .007$). Il s'agit d'une association de co-croissance, indiquant que plus les propositions comprennent de mots, plus les AS-units comprennent de mots. Il convient de noter ici l'absence d'association significative entre *longueur des AS-units* et *propositions par AS-unit*, ce qui aurait suggéré une élongation des AS-units par l'ajout de *propositions* supplémentaires (complexité) et non pas simplement par plus de mots (aisance) (cf. la figure 59 : parfois ces trajectoires évoluent ensemble, parfois elles sont en contraste).

Ensuite deux mesures de complexité se trouvent en rapport significatif avec trois mesures de précision :

- *Longueur des AS-units* et *erreurs par AS-unit* : $r_s = .898$, $p = .002$
- *Longueur des AS-units* et *erreur singulier / pluriel* : $r_s = .898$, $p = .002$
- *VOCD* et *erreur mot en L1* : $r_s = .786$, $p = .021$

Cette première association de co-croissance indique, logiquement, que plus les AS-units sont longues, plus elles comprennent d'erreurs. La deuxième corrélation nous informe davantage sur ce premier rapport en montrant que la *longueur des AS-units* est étroitement liée spécifiquement aux *erreurs du singulier / pluriel*. Jérôme semble choisir (consciemment ou pas) entre la complexité de ses énoncés ou la précision avec laquelle il les produit. Opter pour cette première est par conséquent fait au détriment de la précision, souvent sous forme d'erreurs au singulier / pluriel. Ensuite, le rapport entre la complexité lexicale (*VOCD*) et les erreurs de *mot en L1* renvoie également au modèle prédictif de CPA dans lequel un compromis est fait entre la précision et la complexité (ici, plus le lexique est divers, plus d'erreurs sont commises et vice versa).

Nous passons maintenant au deuxième volet de notre section sur la complexité orale pour examiner le développement de sophistication lexicale de Jérôme. Sur la figure 60 nous pouvons voir la distribution de sa sophistication lexicale en termes de tranche de familles de mots. Il est intéressant de noter que la tranche K1 pour l'oral reste autour de 80% alors que cette même tranche à l'écrit était la plupart du temps entre 80% et 90%. Le 20% du vocabulaire qui reste est partagé entre K2 (entre 7% et 10% environ) et K3-4 (entre 7% et 10% environ), suivi des taux très bas de K5-6 et K7-25.

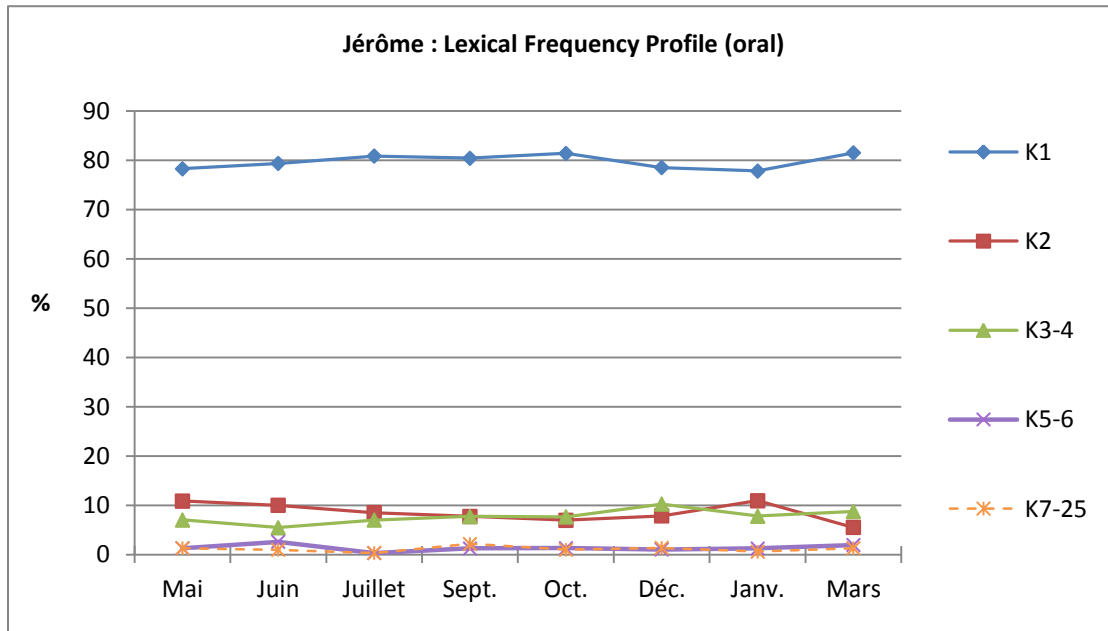


Figure 60 : Le développement de la sophistication lexicale orale de Jérôme en termes des fréquences des mots.

Des exemples de mots de chaque tranche incluent : K1 *answer, friend, prepared, working, poorly* ; K2 *character, impressive, attack, material, twist, storm* ; K3-4 *chilling, ironic, tribe, stunning, merge, wealth, fake* ; K5-6 *trailer, empathize, throne, intern, cozy, renovation, paradise* ; K7-25 *gangster, Scandinavia, hangover, zombie, werewolf, jukebox, jarl*.

Les deux associations significatives qui ont été trouvées paraissent sur le tableau 22. Le seul rapport *intra-mesure* est une association de concurrence qui montre qu'un choix est fait entre le vocabulaire K1 et K2 ($r_s = -.881, p = .004$). Comme il n'y a pas d'autres rapports (significatifs, du moins) entre les autres tranches de vocabulaire il est difficile de savoir dans quelle mesure d'autres 'compromis' lexicaux sont régulièrement faits.

Tableau 22 : Jérôme, développement oral. Corrélations inter-mesures et intra-mesures, sophistication lexicale.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Intra-mesure	Précision
	K2	Erreur mot incorrect basé L1
K1	-x**	
K5-6		x*

Enfin la tranche de vocabulaire K5-6 se trouve dans une association de co-croissance avec la mesure *erreurs mot incorrect basé L1* ($r_s = .784, p = .021$), signifiant que le nombre d'erreurs de ce type monte lors de l'usage du vocabulaire K5-6. Une analyse de près montre que les erreurs commises portent surtout sur la tranche de vocabulaire K1 et non pas sur la tranche K5-6 ; il semble néanmoins que les efforts nécessaires pour produire du vocabulaire plus sophistiqué sont réalisés au détriment de la précision. Cependant, étant donné les taux très bas de K5-6, ce résultat est à interpréter avec prudence.

11.3.4. Chunks à l'oral

Les trois différents types de *chunks* examinés dans notre travail sont présentés sur la figure 61. Tout comme à l'écrit ces trajectoires sont non linéaires et ne suivent pas de chemins communs ; il n'existe pas d'association significative intra-mesure. Il est toutefois intéressant de noter qu'à aucun moment Jérôme n'emploie aucun *chunk* dans sa production orale, ce qui indique que l'usage des *chunks* soit un élément stable, ou plutôt, qu'il se trouverait dans un état attracteur.

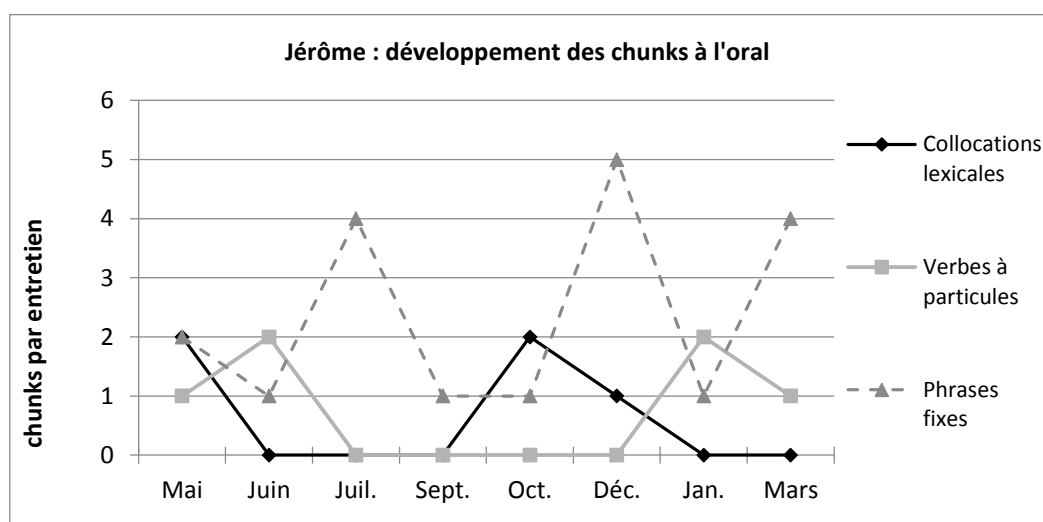


Figure 61 : La production des *chunks* dans les productions orales de Jérôme.

La figure 61 montre clairement que les *phrases fixes* sont le *chunk* le plus commun de Jérôme à l'oral, avec 19 occurrences au total (elles sont aussi les plus courantes à l'écrit avec 14 occurrences). Des exemples de ce type incluent : *kind of*, *call the cops*, *in a hurry*, *no such thing*. Ensuite nous constatons que les *collocations lexicales* et les *verbes à particules* ne sont pas souvent employés à l'oral, avec même plusieurs périodes de non usage (juin à septembre et janvier à mars pour *collocations lexicales* et juillet à décembre pour *verbes à particules*). Cette observation marque un contraste avec les productions à l'écrit en ce qu'il y avait moins de périodes de non usage dans son langage écrit. De manière générale nous pourrions considérer que le *chunk* actuel le plus pertinent pour Jérôme semble être les *phrases fixes* ; même si celui-ci montre beaucoup d'instabilité, il est clair que Jérôme s'en sert dans ses communications à la fois orales et écrites. Compte tenu des usages peu nombreux des *collocations lexicales* et *verbes à particules* nous pourrions nous demander dans quelle mesure ces deux derniers rendent suffisamment compte du développement en *chunks* pour Jérôme – il se peut qu'il ait en effet recours à d'autres types de *chunks* pas inclus dans le présent travail et il serait par conséquent important pour une étude ultérieure de considérer l'intégration d'autres types de *chunks* dans nos analyses.

En ce qui concerne les rapports entre les *chunks* et les autres mesures, il existe en effet quatre associations significatives, comme le tableau 23 le montre. D'abord, les *phrases fixes* sont en rapport de co-croissance avec les erreurs du type *mot manquant* ($r_s = .788$, $p = .020$), signifiant que l'usage de ce *chunk* augmente en même temps que la production des erreurs de *mot manquant*. Les *phrases fixes* sont également en rapport de co-croissance avec la *diversité lexicale VOCD* ($r_s = .728$, $p = .041$), ce indique que Jérôme est capable de produire un lexique divers en même temps qu'il se sert des *chunks* pour s'exprimer.

Tableau 23 : Jérôme, développement oral. Corrélations inter-mesures entre *chunks* et les autres mesures de développement.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Aisance à communiquer	Précision		Complexité
	Répétitions	Erreur mot manquant	Erreur 'autre'	Diversité lexicale VOCD
Phrases fixes		x*		x*
Collocations lexicales			-x**	
Verbes à particule	-x*			

Ensuite les collocations lexicales se trouvent en association forte négative avec les erreurs du type *autre* ($r_s = -.871$, $p = .005$). Au contraire de l'association entre *chunks* et la précision plus haut, celle-ci signifie que la production des *collocations lexicales* se fait en rapport avec la baisse des erreurs *autre*. Une analyse approfondie de ces erreurs révèle que celles-ci relèvent de toute sorte de type d'erreur et ne suivent pas de tendance quelconque ; il est ainsi difficile d'interpréter avec précision ce résultat. Enfin les *verbes à particule* et les *répétitions* sont également dans une association de concurrence, ce qui signifie pourtant une amélioration pour les deux mesures : $r_s = -.828$, $p = .011$. Ici, les *répétitions* baissent (meilleure aisance à communiquer) avec l'emploi des *verbes à particule* (augmentation en utilisation des *chunks*). Il se peut que l'utilisation de ce genre de *chunk* signifie une certaine automatisation du système de Jérôme, d'où la meilleure aisance à communiquer.

Malgré des associations en rapport avec les *verbes à particule* et les *collocations lexicales* il est également important de prendre en considération le nombre peu fréquent d'occurrences de ces deux *chunks*. En effet, ces premiers sont produits cinq fois et ces deuxièmes six fois au cours de l'étude. Les interprétations que nous faisons des significations de ces résultats sont ainsi à considérer à titre indicatif et avec prudence.

11.3.5. Précision orale

Cette section examine le développement en précision orale de Jérôme. Nous commençons par une présentation de sa précision orale *globale*, présentée sur la figure 62. Ce développement global est représenté par deux mesures, *erreurs par AS-unit* et *erreurs par entretien*. La répartition entre deux mesures permet de voir les erreurs sur deux échelles différentes : le nombre d'erreurs par AS-unit et le nombre d'erreurs commises par entretien.⁷³

Pour les deux mesures nous constatons qu'il s'agit de taux relativement constants qui augmentent légèrement vers la fin l'étude (indiquant *plus* d'erreurs et donc une moins bonne précision), suivie d'une baisse lors du tout dernier entretien. Dans la terminologie des systèmes dynamiques et complexes nous pourrions considérer qu'il s'agit de systèmes plutôt stables avec la possibilité d'un changement de phase, ou d'un début de changement de phase, à la fin de l'étude.

⁷³ A titre de rappel, le contenu analysé des entretiens oraux consiste en des extraits d'environ 1200 mots.

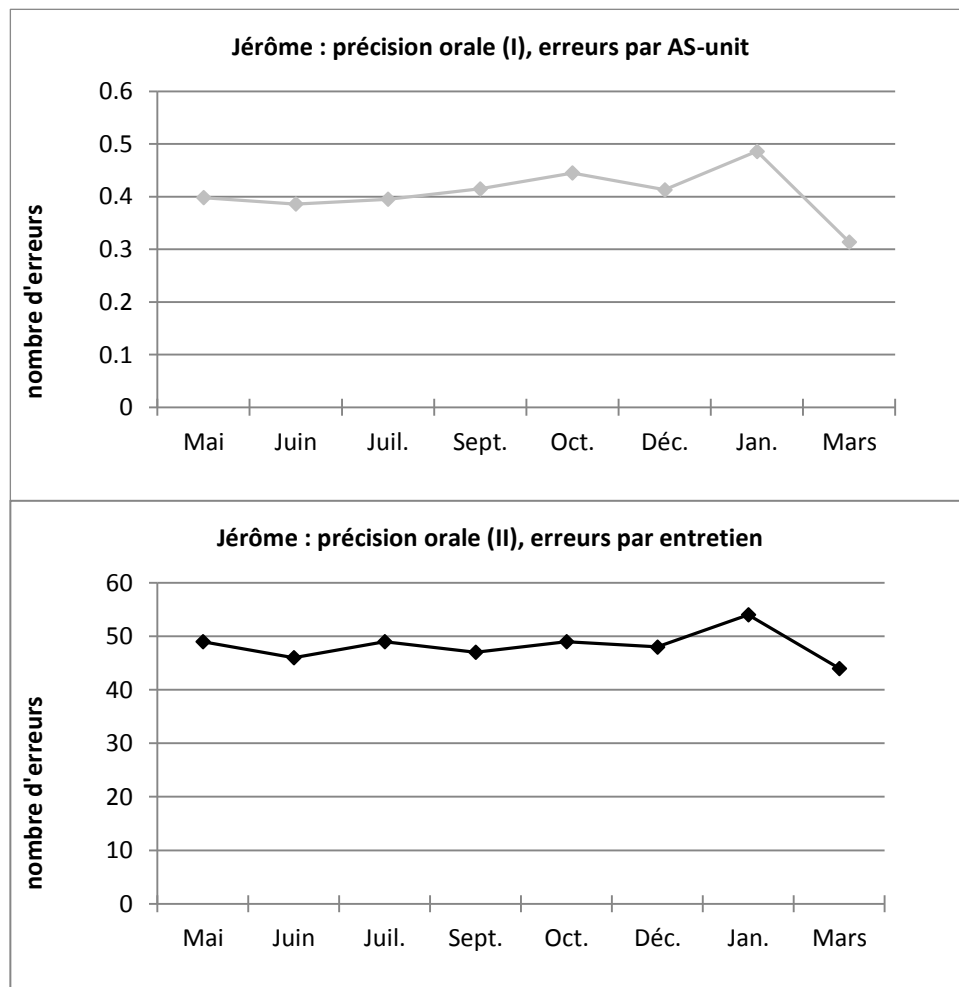


Figure 62 : Aperçu à la précision globale des productions orales de Jérôme.

Ensuite la figure 63 permet un regard plus pointu sur la composition détaillée de ces trajectoires globales. Les neuf mesures de précision orale (les mêmes que pour la précision écrite mais sans *erreurs d'orthographe*) sont divisées sur deux graphiques afin de faciliter leur lecture. Il convient de rappeler qu'une montée de trajectoire signifie plus d'erreurs et une *plus mauvaise* précision, alors qu'une baisse de trajectoire signifie moins d'erreurs et donc une *meilleure* précision.

Les différentes voies de développement présentent des tendances intéressantes. Dans un premier temps, la figure 63 (I), portant sur les erreurs lexicales, montre des trajectoires individuelles qui se chevauchent mais, peu à peu, deviennent de plus en plus compactes. Dès le début de l'étude *mot en LI* et *mauvais choix de mot* montent et descendent plus ou moins ensemble alors que *mot incorrect basé sur LI* et *mot manquant* font l'inverse, semblant suivre des chemins concurrents. Toutefois, vers le mois d'octobre *mot manquant* rejoint *mot en LI* et *mauvais choix de mot*, avec *mot incorrect basé sur la LI* emboitant le pas aux trois autres vers le mois de mars. Comme ces quatre mesures ont toutes des périodes de haut et de bas souvent différentes, trouver une explication pour ce comportement de 'rétrécissement décalé' n'est pas facile. Nous pourrions éventuellement penser à des rapports de condition dans lesquels une certaine stabilisation entre variables doit se faire (ici, les trajectoires similaires entre *mauvais choix de mot* et *mot en LI*) avant que d'autres puissent rejoindre la trajectoire commune ou atteindre une stabilité. Nous pourrions également prendre en compte la possibilité des rapports *asymétriques* dans lesquels des rapports de concurrence entre certaines mesures caractérisent la première moitié de l'étude, suivie par des rapports de co-croissance vers la fin de l'étude.

En tout cas nous pouvons considérer que le rétrécissement des trajectoires des mesures de précision lexicale indique un certain mouvement progressif vers la stabilisation, ou en d'autres termes, qu'elles semblent être attirées lentement envers un état attracteur.

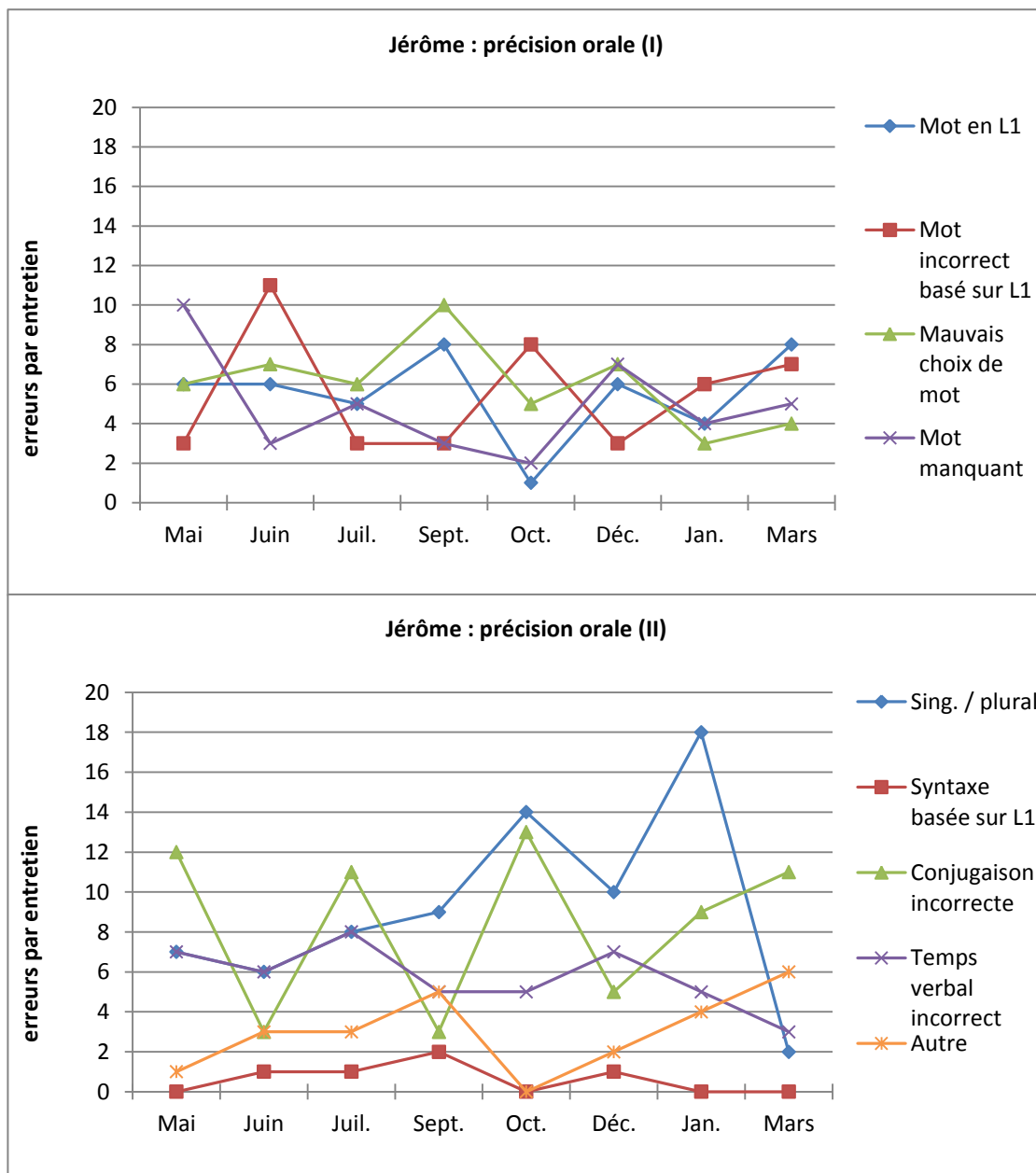


Figure 63 : Les types d'erreurs en production orale de Jérôme.

Une analyse fine des mesures d'erreurs lexicales révèle des tendances différentes. D'abord, nous avons montré dans la section 11.3.2 les erreurs spécifiques de *mot manquant* et l'habitude de Jérôme d'omettre des articles définis et indéfinis ainsi que le *s* de contraction : *(a) bit* ; *it('s) just a* ; *we go to (the) library* ; *so that('s) why*. Cette analyse permettait également d'observer que certaines erreurs étaient calquées sur la L1, dans laquelle le mot manquant en question ne serait pas nécessaire dans la construction française : *explain (to) her* / lui expliquer ; *he was (a) comedian* / il était humoriste ; *when he was (a) kid* / lorsqu'il était enfant.

Ensuite, notre analyse d'*erreur mot en L1* montre que la production de celle-ci était souvent en lien avec un contexte d'usage particulier. Les erreurs de ce type sont surtout survenues quand Jérôme parlait de ses études (*amicale, stage, prérentrée, cursus, animation, promo, mémoire*) mais aussi parfois de ses hobbies, y compris ceux qu'il rencontrait à travers les vidéos, tels que la photographie (*la règle des tiers, flou, tuto, mise à jour*). Ne connaissant pas le mot en anglais, il a dû avoir recours au mot dans sa L1.

Les erreurs individuelles de *mot incorrect basé sur la L1* comprennent à la fois :

- des mots individuels : *searcher (researcher)*, basé sur chercheur ; *paradise (heaven)*, basé sur paradis ; *precise something (specify something)*, basé sur préciser quelque chose ;
- et de constructions plus longues : *make a pause (take a break)*, basé sur faire une pause ; *put an alarm (set an alarm)*, basé sur mettre un réveil ; *one for each other (for one another)*, basé sur l'un pour l'autre.

De toutes les erreurs commises, les plus récurrentes étaient *look a serie (watch a series)*, basé sur regarder une série ; *the good ___ (the right ___)*, basé sur les bons ___ ; *serie (series)*, basé sur série.

Enfin, la dernière mesure d'erreur lexicale, mauvais choix de mot, montre que Jérôme fait également des erreurs non calquées sur la L1 : *larger than (than) it is ; I try to don't (not) think about it ; that is that (what) matters ; the same thing of (as) ; at house (home) ; being hangover (hungover)*. La régularité avec laquelle Jérôme commet ces quatre erreurs lexicales nous signale que ces mesures sont aptes à rendre compte de son sous-système de développement et qu'elles sont par conséquent des mesures informatives qui pourraient être employées pour étudier ultérieurement le développement L2 de Jérôme.

Toutes comme les erreurs orales lexicales, les erreurs orales grammaticales (figure 63 II) suivent des trajectoires non linéaires, à l'exception de *syntaxe basée sur la L1*, qui montre un comportement stable. *Conjugaison incorrecte* fluctue beaucoup, alternant entre baisse et hausse à chaque entretien, ce qui pourrait indiquer selon la perspective dynamique et complexe un changement de phase imminent. *Temps verbal incorrect* fluctue également, mais reste presque toujours entre 5 et 7 erreurs par entretien, à l'exception de juillet et mars. Nous pourrions ainsi considérer qu'il s'agit d'un comportement relativement stable. Ensuite la mesure *erreurs du singulier / pluriel* suit une trajectoire intéressante en ce qu'elle augmente progressivement au cours de l'étude mais fait une chute brusque lors du dernier entretien. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, cette chute s'est également faite à l'écrit, ce qui pourrait être un signe d'un changement de phase dans la production L2 globale de Jérôme.

Une analyse de près sur les mesures de précision grammaticale montre jusqu'à quel point une certaine instabilité existe dans ce sous-système linguistique. D'abord, les *erreurs du singulier / pluriel* sont très nombreuses dans les productions orales de Jérôme. Elles concernent plus souvent l'omission du pluriel quand sa présence aurait été nécessaire mais aussi l'usage du pluriel dans un contexte singulier. Ces erreurs apparaissent à côté des utilisations correctes des mêmes constructions, rendant plutôt difficile une explication directe de ce comportement. Nous pourrions toutefois faire l'hypothèse que l'habitude de ne pas prononcer le 's' du pluriel à la fin des mots français contribue au moins en partie aux omissions du 's' dans sa L2.

Exemples :

Some video(s)

One of those line(s)

In strange situation(s)

Thirty second(s)

Some questionnaire(s)

All the neighbour(s)

This dialogues

This flats

Deux erreurs récurrentes que nous avons pu constater sont celles de *some* + singulier et *one of the* + singulier. Pourtant, nous ne pourrions pas forcément parler de la présence d'un état attracteur à l'égard de ces constructions puisqu'elles apparaissent également à côté des utilisations correctes. Il semble ainsi que l'usage du singulier / pluriel de Jérôme à l'oral peut être caractérisé comme relativement instable, ou, en d'autres termes, par le manque d'un attracteur.

Enfin, les deux dernières mesures d'erreurs grammaticales sont *conjugaison incorrecte* et *temps verbal incorrect*. Cette deuxième fluctuait au cours de l'étude avec une tendance vers le bas pour les trois derniers mois. Notre analyse des erreurs individuelles de ce type révèle deux tendances dominantes, à savoir que Jérôme emploie le présent quand il est en train de décrire une histoire du passé (*during adolescence I don't ; long time ago I discover them on the bus ; we are eating since fours years now*) et qu'il change le temps verbal au sein d'une même phrase (*I watched some video and study ; we go to the library and showed them the... ; typical day is waking up, leaving at noon and realize it's late*).

Ensuite les erreurs de *conjugaison incorrecte* peuvent être presque entièrement caractérisées par deux types spécifiques : le manque du 's' de la troisième personne au singulier (*he have, he like, the film begin*) et la conjugaison incorrecte du singulier et du pluriel⁷⁴ (*there were a singer ; there is differences between*). Sur les 67 erreurs de *conjugaison incorrecte* survenues au cours de notre étude, 45 manquent le 's' de la troisième personne au singulier, soit 67% des cas. 27% appartiennent ensuite à la conjugaison incorrecte du singulier et du pluriel. C'est ainsi à nouveau un cas d'un type d'erreur qui montre des fluctuations et de l'instabilité au cours d'une période de plusieurs mois mais qui, au niveau de la *nature* de l'erreur, montre une stabilité considérable.

Nous passons maintenant à une discussion des différents types de rapports trouvés entre les mesures de précision et les autres variables. Sur le tableau 24 figurent les neuf associations significatives, dont une association intra-mesure. La plupart des associations étant déjà discutées dans les autres sections, nous limitons notre discussion ici à la corrélation intra-mesure (en gras) entre *erreurs par AS-unit* et *erreurs du singulier / du pluriel* ($r_s = .952$, $p = .000$). En effet, compte tenu de la trajectoire de cette deuxième mesure (cf. la figure 63 II) et le grand nombre d'erreurs commises, il n'est pas très surprenant d'observer qu'elle exerce une telle influence sur la précision globale et qu'il s'agit par conséquent d'une association de croissance forte.

⁷⁴ Nous estimons qu'il ne s'agit pas ici de 'simples' erreurs de singulier / pluriel mais plutôt de conjugaison incorrecte puisque d'autres éléments dans la construction montrent clairement que le verbe devrait être conjugué au singulier / au pluriel.

Tableau 24 : Jérôme, précision orale. Corrélations intra-mesures et inter-mesures.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = p < 0.05 ; ** = p < 0.01.

	Intra-mesure	Activités AIAL		Complexité		Chunks		Aisance
	Erreurs par AS-unit	Films	K5-6	Long. des AS-units	VOCD	Colloc. lexicales	Phrases fixes	N° de pauses
Mot manquant		x**					x*	
Mot incorrect basé L1			x*					
Mauvais choix de mot								x*
Erreur 'autre'						-x**		
Singulier / pluriel	x**			x**				
Erreurs par AS-unit				x**				
Mot en L1					x*			

Pour terminer cette section sur le développement de la précision orale, nous soulignons quelques observations à l'égard des différences entre le langage écrit et oral de Jérôme. Comme les productions écrites et orales diffèrent largement en termes de quantité analysée (entre 200 et 300 mots pour les productions écrites et 1200 mots pour les productions orales), nous ne nous concentrons pas ici sur une comparaison directe entre nombre d'erreurs commises. Nous signalons toutefois trois cas qui nous semblent particulièrement intéressants : dans un premier temps, alors que Jérôme a fait très peu d'erreurs du type *mot en L1* à l'écrit (une erreur pour l'étude entière), à l'oral celle-ci est pourtant une erreur courante : pour la plupart de l'étude Jérôme commet cette erreur entre 4 et 8 fois par entretien. Ensuite, les *erreurs du singulier / pluriel* montrent des différences entre l'écrit et l'oral : pour ce premier Jérôme commet entre 0 et 3 erreurs par entretien au cours de l'étude alors qu'à oral il s'agit d'entre 2 et 18 par entretien (la plupart du temps étant entre 7 et 14). Il est intéressant de noter que cette erreur baisse à la fois à l'écrit et à l'oral à la fin de l'étude. Enfin, pour les erreurs de *syntaxe basée sur la L1*, les taux sont dans les deux cas très bas, ce qui indiquerait de la stabilité, voire une maîtrise solide, de la syntaxe anglaise pour ces deux systèmes.

11.3.6. Aisance à communiquer à l'oral

La catégorie d'aisance à communiquer à l'oral consiste en quatre mesures individuelles : *reformulations*, *répétitions*, *nombre de pauses (remplies et pas remplies)* et *longueur des propositions*. Outre la mesure également employée à l'écrit (*longueur des propositions*), nous examinons ainsi des phénomènes temporel (*nombre de pauses*) et d'hésitation (*reformulations*, *répétitions*). La figure 64 montre les trajectoires de développement de ces mesures ensemble. Ensuite le tableau 25 permet de voir les valeurs précises de chaque mesure, qui sont sinon cachées par l'harmonisation des valeurs en *z scores* sur la figure 64.

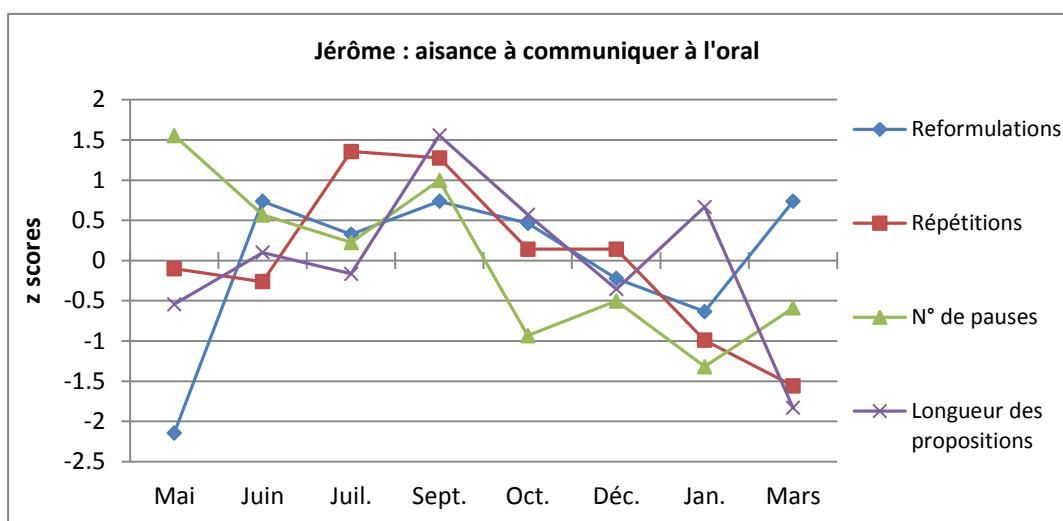


Figure 64 : Mesures d'aisance à communiquer à l'oral de Jérôme.

Tableau 25 : Valeurs individuelles des mesures d'aisance à communiquer à l'oral de Jérôme.

	Reformulations	Répétitions	Nombre de pauses	Longueur des propositions
Mai	12	40	132	6,73
Juin	33	38	109	7,07
Juillet	30	58	101	6,93
Septembre	33	57	119	7,84
Octobre	31	43	74	7,32
Décembre	26	43	84	6,83
Janvier	23	29	65	7,37
Mars	33	22	82	6,05

Nous pouvons observer à la fois des similarités et des différences entre les différentes mesures. Dans un premier temps, *répétitions* et *longueur des propositions* semblent suivre un chemin plutôt similaire, un 'u' inversé, ce qui pourrait être un indicateur d'un changement de phase ou de l'acquisition progressive du phénomène en question en ce qu'une période de 'sur usage' est ensuite suivie par la stabilisation. Or il convient de souligner que ces deux trajectoires représentent deux choses différentes : pour le cas des *répétitions* Jérôme débute avec un nombre modéré de répétitions par entretien (40 en mai, 38 en juin), suivi en été et à la rentrée d'un nombre élevé (58 en juillet, 57 en septembre), suivi d'une baisse pour la deuxième moitié de l'étude (43 en octobre, 43 en décembre, 29 en janvier, 22 en mars). Ceci signifie, bien entendu, une *meilleure* aisance à communiquer dès septembre. Pour *longueur des propositions*, la même forme 'u' signifie l'inverse : un début et une fin caractérisés par un niveau d'aisance moins élevé (respectivement 6,73 et 6,05 mots par proposition) mais une période d'aisance à communiquer au milieu plus élevée (7,84 mots par proposition).

Ensuite les mesures de *reformulations* et de *nombre de pauses* montrent également des trajectoires uniques. Cette première commence très bas (12 en mai) après lequel elle monte rapidement et se stabilise pendant quelques mois (33, 30, 33, 31 reformulations par entretien) avant de baisser en décembre et en janvier (26, 23) et enfin monter à nouveau à la fin de l'étude (33). Avec de tels changements brusques il est difficile de trouver une explication directe pour ce développement. Il convient de noter que la voie de *reformulations* ressemble quelque peu à celle de *répétitions* à l'exception du début et de la fin, ainsi que le fait que cette première semble montrer plus de fluctuation. Enfin le *nombre de pauses* suit une trajectoire similaire à celle de *répétitions* en ce qu'elle descend à partir du septembre et jusqu'à la fin de l'étude. Tout comme les phénomènes d'hésitation, cette baisse en nombre de pauses signifie une *meilleure* aisance à communiquer.

Si nous regardons seulement les données entre les mois de juin et janvier, les quatre trajectoires semblent se ressembler d'une certaine manière. L'analyse de la période entière de l'étude ne montre, pourtant, aucune association significative intra-mesure, vraisemblablement en raison des fluctuations diverses qui caractérisent le début et la fin de l'étude. Il existe toutefois cinq rapports significatifs *inter-mesures* entre les quatre mesures d'aisance à communiquer et les autres variables (cf. le tableau 26). La plupart de ces associations ayant déjà été discutées dans les sections précédentes, nous regardons de près ici seulement entre *nombre de pauses* et *mauvais choix de mot* (en gras), suivi d'un résumé ci-dessous des autres associations.

Tableau 26 : Jérôme, développement oral. Corrélations inter-mesures entre l'aisance à communiquer et les autres mesures.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Activités AIAL		Complexité	Précision (erreurs)	<i>Chunks</i>
	Lectures	Films	Longueur des AS-units	Mauvais choix de mot	Verbes à particules
Reformulations	-x*				
Répétitions					-x*
Longueur des propositions		-x*	x**		
Nombre de pauses				x*	

La mesure d'aisance à communiquer *nombre de pauses* se trouve en association de co-croissance avec la mesure de précision *mauvais choix de mot* ($r_s = .735$, $p = .038$). Cette corrélation positive révèle un rapport intéressant : quand les erreurs montent, les pauses montent également, signifiant une précision et une aisance à communiquer moins bonnes. De même, une baisse dans les deux mesures indique une meilleure précision (moins d'erreurs) et une meilleure aisance à communiquer (moins de pauses) – il s'agit, donc, d'un exemple (rare) dans lequel un compromis entre l'aisance à communiquer et la précision n'est pas fait.

Ensuite l'autre rapport de co-croissance entre *longueur des propositions* et *longueur des AS-units* est plutôt logique, compte tenu que cette deuxième varie forcément en fonction de cette première. Enfin, les trois associations restantes sont en concurrence avec les autres mesures linguistiques et illustrent les compromis d'habitude faits entre les trois grandes composantes du traitement cognitif des informations, à savoir la complexité, la précision et l'aisance à communiquer. Un rapport particulièrement intéressant, celui entre *verbes à particules* et

répétitions, pourrait être révélateur sur le rôle que jouent les *chunks* dans le traitement des informations en ce qu'une augmentation des particules a entraîné une baisse en répétitions, indiquant la contribution possible de ce premier à une meilleure aisance à communiquer.

11.4. Discussion

Le deuxième volet de notre étude étant axé sur le développement L2 en contexte informel et en ligne, nous avons posé la question de recherche globale suivante :

Q2 : Comment les systèmes et sous-systèmes oraux et écrits des étudiants se développent-ils à travers la participation aux activités informelles en anglais en ligne ?

Celle-ci est déclinée en deux sous-questions :

Q2_a : Quelle est la nature des rapports entre variables ?

Q2_b : Comment les différentes composantes des sous-systèmes se développent-elles dans le temps ?

En tant que réponse générale à la Q2, nous estimons que les sous-systèmes oraux et écrits de Jérôme se sont développés de manière variée et individuelle. Les rapports entre variables peuvent être qualifiés d'associations de co-croissance, de concurrence et, éventuellement dans certains cas, de condition. Il s'agit de rapports dynamiques qui, à travers leurs interactions, font évoluer les progressions et les régressions des différentes parties du système. Les sous-systèmes linguistiques ainsi que les variables individuelles montrent des degrés variés de stabilité et d'instabilité, et parfois même les deux en même temps si nous prenons en considération à la fois les changements des fréquences des occurrences et la nature interne de la mesure.

A l'égard de l'influence des activités, nous constatons dans un premier temps que la participation de Jérôme est extrêmement variée, surtout en fonction de sa vie étudiante (pendant le semestre, les vacances, les examens). Comme nous étudions un phénomène de la vie réelle sans intervention de la part du chercheur, il n'est pas surprenant d'observer que le développement L2 de Jérôme, à la fois écrit et oral, peut également être caractérisé d'une non linéarité considérable. (Il se peut qu'en imposant des taux de participation minimums ou montants, que nous ayons obtenu des résultats quelque peu plus linéaires, mais ceci ne reflèterait pas le vrai phénomène AIAL. En outre, notre cadre de recherche des systèmes dynamiques et complexes suppose toujours un certain degré de variabilité dans les données.) En effet, bien qu'il ait participé à de nombreuses activités informelles en anglais en ligne, seulement trois activités se trouvent en rapport significatif avec le développement L2 : les vidéos, les films et les lectures. Les rapports significatifs entre les activités et les mesures de développement (Q2_a) sont les suivants :

Développement écrit

- Films et K3-4, co-croissance
- Films et *erreurs du singulier / pluriel*, concurrence
- Vidéos et K3-4, co-croissance
- Vidéos et K5-6, co-croissance

- Vidéos et *K1*, concurrence
- Vidéos et *K7-15*, concurrence
- Vidéos et *erreurs du temps verbal*, concurrence
- Activités de détente (séries, films et musique) et *erreurs du singulier / pluriel*, concurrence

Développement oral

- Films et *erreurs mot manquant*, co-croissance
- Films et *longueur des propositions*, concurrence
- Vidéos et *propositions par AS-unit*, concurrence
- Lectures et *reformulations*, concurrence
- Activités d'‘intérêt particulier’ (lectures, vidéos, jeux vidéo) et *erreurs mot incorrect basé sur la L1*, concurrence
- Toutes activités confondues et *reformulations*, concurrence

Il est quelque peu surprenant que les séries ne se trouvent dans aucune association significative, étant donné que nous avons sélectionné des personnes qui regardaient (au début de l'étude du moins) des séries avec une certaine régularité. (A titre de rappel nous avons pris cette décision dans l'espoir que la participation régulière et le fait que cette activité s'étend d'habitude sur plusieurs mois (une saison) augmenteraient les chances que les participants n'abandonnent pas l'étude.) Nous pourrions ainsi revoir cet élément en tant que critère de sélection pour une étude ultérieure.

Il est important de noter à l'égard de notre analyse des rapports entre les activités informelles et les mesures de développement linguistique, que nous mesurons ces premières en termes de leur *fréquence*. A titre de rappel, les fréquences globales des activités de Jérôme en termes d'heures totales consacrées sont : musique (163 heures), lectures (66,5 heures), séries télévisées (50 heures), films (38,5 heures) et vidéos (29 heures). La fréquence joue effectivement un rôle central dans notre cadre théorique mais il existe de nombreux autres facteurs comme le niveau d'*attention* prêté à l'activité, la *motivation* associée à l'activité, la *saillance* des éléments linguistiques ou le *sens personnalisé* tiré de l'activité par l'apprenant qui jouent tous des rôles de plus ou moins d'importance. Il serait par conséquent intéressant pour une étude ultérieure sur l'AIAL de prendre en considération d'autres facteurs en outre de la fréquence.

Comme nous avons vu plus haut, les rapports quantitatifs de concurrence et de co-croissance trouvés entre les activités et les mesures de développement linguistiques ne sont pas les seuls indicateurs que du développement a eu lieu. En effet, il est clair des différentes trajectoires de développement (illustrées sur les nombreuses figures) que chaque mesure 'vit' son propre chemin de développement individuel, dont la plupart sont caractérisés par des fluctuations et non pas par des taux constants. En outre, en dehors des rapports entre les activités et les mesures linguistiques, il existe de nombreuses associations significatives supplémentaires entre les mesures elles-mêmes. Ce constat nous rappelle les dynamiques internes qui sont à l'œuvre durant le développement L2, surtout quand nous tenons compte de toutes les mesures linguistiques que nous n'avons pas employées dans la présente étude. Des rapports intra- et inter-mesures intéressants trouvés dans les résultats de Jérôme incluent :

Développement écrit

- *Chunks* (totalité) et aisance à communiquer, co-croissance
- Longueur des T-units (complexité) et longueur des propositions (aisance à communiquer), co-croissance
- Sophistication lexicale K1 et sophistication lexicale K2, concurrence
- Sophistication lexicale K2 et sophistication lexicale K3-4, co-croissance
- Erreurs mauvais choix de mot et précision globale erreurs par T-unit, co-croissance
- Aisance à communiquer et erreurs du singulier / pluriel, co-croissance

Développement oral

- Longueur des AS-units et longueur des propositions, co-croissance
- Diversité lexicale et phrases fixes (*chunks*), co-croissance
- Sophistication lexicale K1 et sophistication lexicale K2, concurrence
- Erreurs du singulier / pluriel et précision globale erreurs par AS-unit, co-croissance
- Nombre de pauses (aisance à communiquer) et erreurs mauvais choix de mot, co-croissance
- Verbes à particule (*chunks*) et répétitions (aisance à communiquer), concurrence

Bien que notre travail se concentre surtout sur les mesures individuelles et leurs interactions, il peut être parfois utile de considérer les données d'une perspective plus globale, comme nous l'avons fait dans les vues d'ensembles dans les sections 11.2.1 et 11.3.1. Une telle perspective est toutefois à adopter avec prudence, étant donné que la vue globale ne tient compte que d'une minorité des 23 mesures. En vue de notre discussion actuelle sur le développement L2 de Jérôme, nous considérons à nouveau les notions de développement global et d'évolution des différentes composantes des systèmes (Q2_b), cette fois à travers le lissage des données à l'aide des courbes de tendance polynomiales (degré 2, cf. la figure 65). Cette perspective permet de constater différentes tendances ou la direction dans laquelle se dirige le système en question (van Dijk et al., 2011). Nous pouvons ainsi observer que pour les six mesures écrites, trois suivent des voies 'u inversé' (*complexité lexicale*, *chunks*, *aisance*), les *erreurs* se dirigent dans une ligne courbée d'abord vers le bas mais avec une petite remontée vers la fin de l'étude, la *complexité grammaticale* a une tendance vers le haut et la *sophistication lexicale K3-4* montre peu de changement global. Les tendances des six mesures orales sont très différentes : l'*aisance à communiquer* descend clairement (indiquant ici une meilleure aisance puisqu'il s'agit du nombre de pauses), la *complexité lexicale* et les *chunks* montent vers le haut, la *sophistication lexicale K3-4* suit un chemin ascendant, la *complexité grammaticale* monte pour la plupart de l'étude et puis commence à descendre vers la fin et les *erreurs* montrent un 'u' inversé, suggérant que Jérôme 'surproduit' des erreurs avant de faire des progrès en précision.

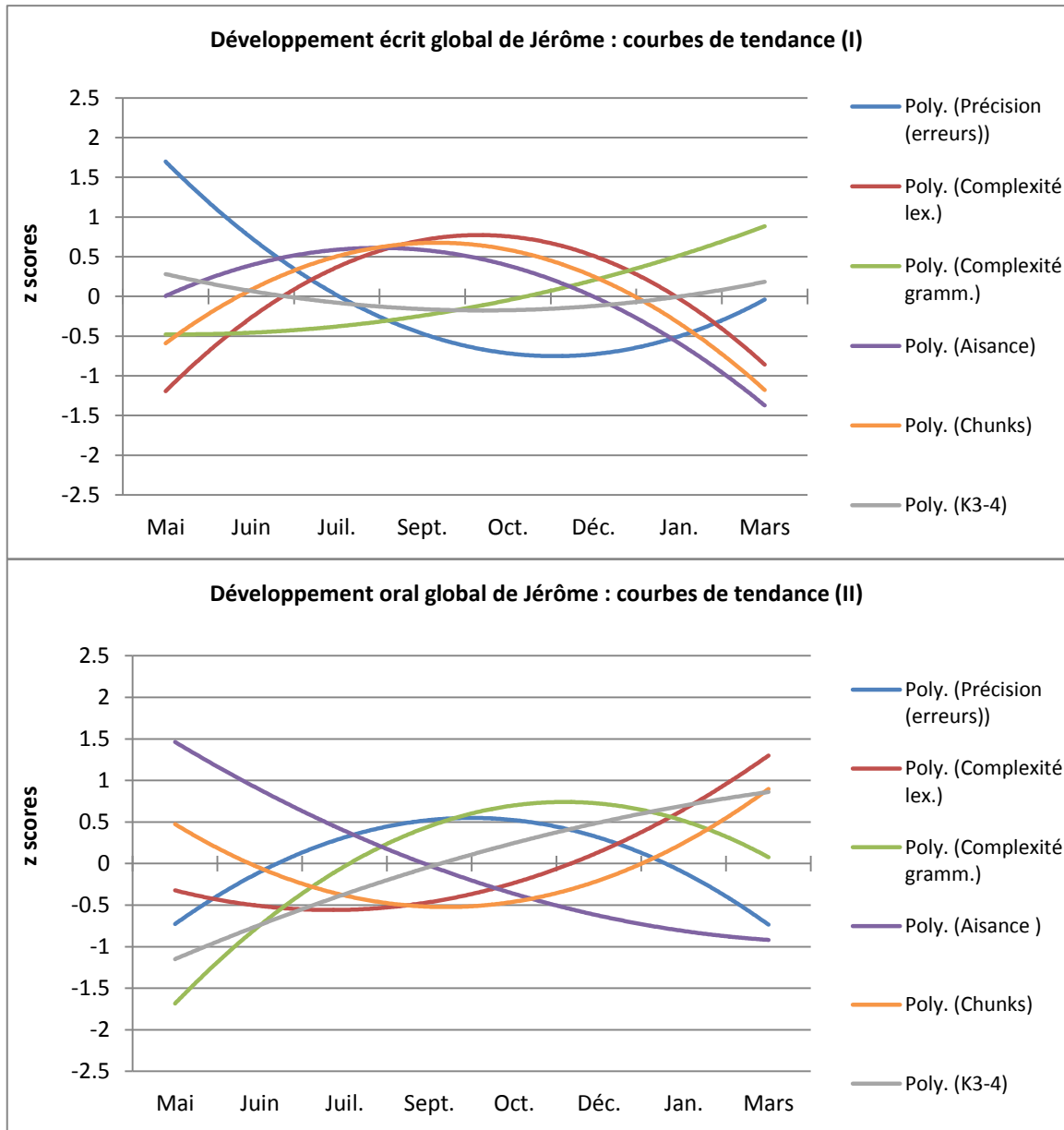


Figure 65 : Courbes de tendance polynomiales du développement global écrit (I) et oral(II) de Jérôme. Les mesures spécifiques sont : Précision : erreurs par T-unit / AS-unit ; Complexité lexicale : VOCD ; Complexité grammaticale : proposition par T-unit / AS-unit ; Aisance à communiquer : longueur des textes / nombre de pauses ; *Chunks* : nombre total de *chunks* ; K3-4 : sophistication lexicale tranche de mots K3-4.

Dans cette même optique de tendances, nous avons identifié pour l'ensemble des mesures celles allant (plus ou moins) clairement dans un sens ou dans un autre ainsi que celles prenant la forme 'u' (cf. le tableau 27). Ces tendances sont à considérer de manière indicative puisque dans leur lissage elles cachent de grandes fluctuations des données.

Tableau 27 : Jérôme : tendances de progression, de régression et de développement en ‘u’ selon une analyse des courbes de tendance polynomiales.

Tendances de progression		
	Oral	Écrit
Complexité	Diversité lexicale VOCD Sophistication lexicale K3-4	Propositions par T-units
Précision	Mauvais choix de mot Temps verbal incorrect	Mauvais choix de mot Mot manquant
Aisance à communiquer	Nombre de pauses	
<i>Chunks</i>	Phrases fixes	Phrases fixes
Tendances de régression		
	Oral	Écrit
Complexité		Longueur des T-units
Précision	Erreurs ‘autre’	
Aisance à communiquer		Longueur des propositions
<i>Chunks</i>	Collocations lexicales	Verbes à particule
Tendances de développement en ‘u’ (sur usage \wedge avant ‘stabilisation’)		
	Oral	Écrit
Complexité	Longueur des AS-units	Diversité lexicale VOCD
Précision	Erreurs du singulier / pluriel Mauvais choix de mot Erreurs par AS-unit	Erreurs du singulier / pluriel
Aisance à communiquer	Répétitions Longueur des propositions Reformulations	
Tendances de développement en ‘u’ (sous usage \cup avant ‘stabilisation’)		
	Oral	Écrit
Complexité	Sophistication lexicale K5-6	
Précision	Mot en L1 Mot manquant Conjugaison incorrecte	Erreurs d’orthographe Conjugaison incorrecte
<i>Chunks</i>	Verbes à particule	

Enfin, un dernier point concerne notre observation de certaines mesures qui montraient un comportement instable externe (beaucoup de fluctuations), mais qui étaient en fait très *stables* à l'égard de la nature interne de la mesure. Par exemple, 18 des 19 erreurs de conjugaison commises à l'écrit relevaient soit du manque du 's' à la troisième personne du singulier (*he see_ the scene*), soit du 'double passé' (*she didn't wanted*). Une analyse plus fine sur le manque du 's' montre, par contre, qu'il se mélange constamment avec des conjugaisons correctes à la troisième personne du singulier, ce qui serait un exemple de l'*instabilité* interne au sein de la conjugaison à la troisième personne du singulier. A l'égard de la conjugaison 'double passé', nous constatons que cette erreur ne concerne que le verbe 'do' – Jérôme conjugue correctement les autres verbes au passé.

Ces deux exemples servent ainsi de montrer qu'une mesure qui montre de la *variabilité* en termes de nombre d'occurrences (fluctuations de l'erreur *conjugaisons incorrectes*) peut néanmoins montrer de la *stabilité* en ce qui concerne sa nature interne (il ne s'agit que de deux types d'erreurs de conjugaison). Analysé sur un niveau plus profond nous avons pu observer à nouveau de l'*instabilité* à l'égard des usages correctes et incorrectes du 's' à la troisième personne du singulier. Il convient par conséquent de souligner l'importance de l'analyse qualitative en outre des analyses quantitatives pour cette étude, et de prendre en considération les notions d'imbrication et d'interconnectivité, y compris au sein d'une même variable.

Le présent chapitre consistait en quatre grands volets dans lesquels nous avons présenté, analysé et discuté le profil AIAL de Jérôme ainsi que son développement L2 à l'écrit et à l'oral. Dans un premier temps nous avons vu jusqu'à quel point ce profil est personnalisé et varié. Jérôme participe à la fois à des activités de compréhension et de production (bien que beaucoup moins à ces dernières), ses activités les plus fréquentes étant les séries, les films, les lectures, les vidéos et la musique. Il y participe surtout pour des raisons de divertissement mais aussi pour s'informer ou apprendre davantage sur une matière scolaire. Ces activités semblent rentrer dans deux catégories : celles qui relèvent d'une participation 'passive' (séries, films, musique) auxquelles Jérôme participe uniquement pour le plaisir ne fait pas d'efforts d'apprendre ni le contenu ni la forme, et celles relevant d'une participation plus 'active' (vidéos, lectures, jeux vidéo) dans lesquelles Jérôme fait des efforts pour apprendre le contenu ou pour communiquer avec ses coéquipiers. Les taux de participation sont très variés et fluctuent en fonction des périodes scolaires (début de semestre, période d'examen, vacances).

Ensuite, en ayant recours à 23 mesures de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et de *chunks* nous avons examiné le développement L2 de Jérôme, à la fois à travers sa participation aux activités informelles et au sein des mesures elles-mêmes. Nos objectifs consistaient en l'analyse des rapports entre ces variables afin de pouvoir rendre compte le plus précisément possible du développement des systèmes et des sous-systèmes langagiers. S'agissant d'un phénomène de la vie réelle et non pas contrôlé par des paramètres méthodiques imposés de notre part, il n'était pas surprenant d'observer que le développement L2 de Jérôme, à la fois écrit et oral, est caractérisé par la variabilité et la non linéarité. L'influence de la L1 a également pu être constatée dans de nombreux cas. Trois activités se trouvent en rapport significatif avec le développement L2 (les vidéos, les films et les lectures) et de nombreuses autres associations de concurrence, de co-croissance et, éventuellement de condition, ont également été trouvées. Dans une perspective plus globale nous avons identifié, à l'aide des courbes de tendance, neuf mesures qui ont progressé au cours de l'étude et cinq qui ont régressé. Ces tendances sont, bien entendu, à interpréter avec prudence étant donné les grandes fluctuations qu'elles cachent ainsi que le fait qu'elles ne tiennent pas compte d'autres

types de trajectoire de développement. Enfin, à travers notre analyse qualitative des données nous avons observé des exemples d'imbrication de variables dans lesquels une même mesure linguistique montrait à la fois de l'instabilité et de la stabilité selon le degré d'analyse appliqué.

Notre étude de Jérôme en tant qu'utilisateur L2 et participant aux activités informelles en anglais en ligne nous a informée sur la manière dont les compétences L2 peuvent se développer dans ce contexte. Nous passons maintenant à l'analyse et la discussion du développement L2 de la deuxième participante à notre étude de cas, Meike.

12. Résultats des études de cas : Meike

Ce chapitre présente les résultats du deuxième cas de notre étude longitudinale. Il est divisé en quatre parties principales : d'abord nous examinerons de près les habitudes informelles en anglais en ligne de notre participante, Meike, telles qu'elles évoluent au cours des dix mois. Ensuite nous analyserons et discuterons de son développement L2 à la fois écrit et oral. Nous terminerons le chapitre 12 avec une discussion globale des résultats dans laquelle nous répondrons à nos questions de recherche.

Les mesures de développement linguistique que nous utilisons pour effectuer nos analyses sont celles de complexité, de précision, d'aisance à communiquer (CPA) et de *chunks* (cf. la section 8.4.1 pour une description détaillée). Nos analyses ont pour objectif de découvrir comment les sous-systèmes linguistiques de Meike se développent à travers sa participation aux activités informelles en anglais en ligne. Adoptant une démarche des systèmes complexes et dynamiques, nous considérons qu'il peut exister non seulement des rapports entre les activités et le développement L2, mais aussi entre les sous-systèmes linguistiques et les mesures de développement eux-mêmes. Notre regard analytique porte ainsi sur les différents rapports entre l'ensemble des variables, et, en vue de l'importance de la variabilité en tant qu'indicateur de développement, sur des phases de stabilité et d'instabilité.

12.1. Pratiques informelles en anglais en ligne

Meike est étudiante en formation à l'enseignement primaire à la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*, âgée de 26-27 ans. Elle participe principalement à quatre activités informelles en anglais en ligne, à savoir aux visionnements des séries, films et vidéos et à l'écoute de la musique (cf. la figure 66). Pour la totalité de notre étude Meike ne participe à aucune d'autre activité informelle en ligne, à l'exception de deux occasions quand elle lit en anglais, ceci étant à une fréquence de moins d'une heure par semaine. Elle n'est pas membre de Facebook.

Les trois activités les plus fréquentes de Meike sont les séries, les films et la musique ; elle ne regarde que ponctuellement des vidéos. Bien que les trajectoires individuelles des activités varient, nous constatons que Meike participe régulièrement aux activités informelles en ligne sauf à deux périodes, mi-août et février, quand les taux de participation baissent. Nous discutons de ces trajectoires, de ses raisons pour participer aux activités et de ses rapports aux activités dans les sections suivantes.

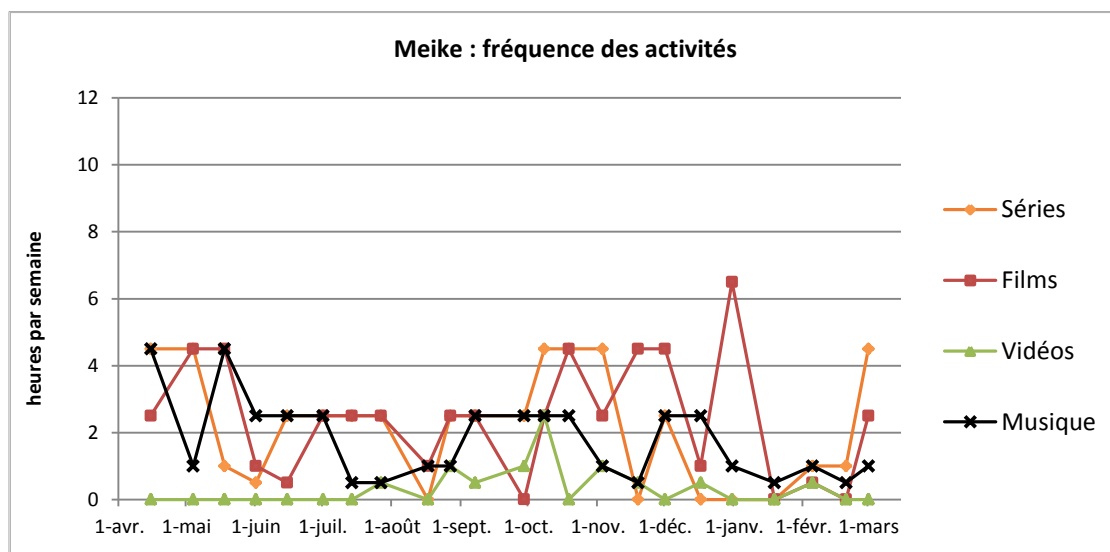


Figure 66 : Vue d'ensemble de la fréquence des activités informelles en anglais en ligne de Meike.

Il convient de rappeler ici que l'objectif des études de cas n'est pas de comparer les deux participants, mais plutôt d'observer et d'analyser le développement L2 de deux participants aux activités en ligne tels qu'ils y participent dans un environnement naturel et non manipulé. Il est évident que les deux participants ont des profils AIAL différents mais comme il s'agit d'une analyse *intra*-individuelle et non pas *inter*-individuelle, il n'est pas nécessaire que ceux-ci soient identiques. En effet, une fois les études de cas commencées nous n'avions de toute manière plus de contrôle sur leurs pratiques ; dans ce sens harmoniser leurs profils au-delà des cinq critères de sélection (cf. la section 9.2.2) n'était pas une priorité. Les deux participants, Jérôme et Meike, ont été sélectionnés en raison de leurs profils qui ressemblaient aux tendances observées dans les résultats du questionnaire ; c'est ainsi que notre présente analyse porte sur des comportements 'typiques' plutôt qu' 'extrêmes'.

12.1.1. Séries

Durant notre étude Meike regarde en moyenne 2,2 heures de séries en anglais en ligne par semaine, avec des taux de visionnement allant de 0 jusqu'à 4-5 heures. Ses séries préférées incluent *King of Queens*, *Hey Arnold*, *True Detective*, *Hercule Poirot*, *Hemlock Grove* et *Attack on Titan*. Elle regarde ses séries soit sur YouTube soit sur des sites de streaming que connaît son copain, mais évite tout autre site par peur d'infecter son ordinateur d'un virus ou d'avoir des problèmes légaux. Meike regarde chez elle sur son ordinateur portable, soit avec son copain, soit seule lors d'un repas. En général elle préfère les séries américaines et trouve les séries allemandes trop 'feuilleton' (mai 2015) :

- 209 *PAR: *but I think the reasons because I didn't watch so many German*
 210 *series because it wasn't my taste.*
 211 *PAR: *and most of the German series are I think yeah like soap soap uh*
 212 *daily soaps.*

213 *PAR: *or um yeah they were kind of kitsch@g most of the time.*⁷⁵

Au début de notre étude Meike regarde principalement *King of Queens*, série qu'elle trouve drôle et qu'elle regarde comme activité de détente pour 'éteindre' son cerveau après une longue journée de cours. Elle croit pouvoir comprendre environ 70% du dialogue ; quand les personnages parlent trop vite il arrive que des mots lui échappent. Meike connaît la série par cœur et est attachée aux personnages (mai 2015) :

- 121 *PAR: *and I I re I think it's really funny.*
122 *PAR: *and I can kind of yeah I can watch it always.*
123 *PAR: *I watch it since I don't know two years or something.*
124 *PAR: *I know every episode.*
125 *PAR: *but it's I don't know I kind of yeah uh really care for the*
126 *characters.*
[...]
128 *PAR: *I think they're really funny and um charming.*
129 *PAR: *and um they're so like normal people.*
130 *PAR: *and I like it about this serie.*

Entre le premier et le deuxième entretien (mai à mi-juin 2015) Meike diminue significativement son taux de visionnement des séries et des films. Ceci serait en raison du besoin de se consacrer aux révisions des cours, entraînant ensuite la fatigue et le désir de se coucher plutôt que de se divertir. Outre les révisions, Meike souligne que le temps à l'extérieur joue également un rôle – quand il fait beau elle préfère passer plus de temps dehors plutôt que devant son écran.

En juin Meike constate qu'elle s'ennuie avec *King of Queens*, série qu'elle regarde depuis le mois de mai et dont elle a déjà visionnée la totalité des épisodes. Elle a peur de dévier de YouTube mais constate que le site n'offre pas beaucoup de choix en termes de séries divertissantes. Elle commence par la suite à regarder *Hercule Poirot*, une ancienne série policière qu'elle aime car elle lui fait penser à l'époque de ses grands-parents. Tout comme avec *King of Queens* Meike est attachée au personnage principal et à ses caractéristiques réalistes et uniques.

En septembre son goût change à nouveau : Meike préfère *The Simpsons* au lieu de *Hercule Poirot*, exprimant que « *Hercule Poirot I don't know it's just like I don't feel like it right now* » (septembre 2015, ligne 380-381). Ensuite Meike redécouvre fin septembre une série qu'elle a connue auparavant, *Attack on Titan*. Elle la trouve passionnante et regarde entre 4 et 5 heures par semaine, jusqu'à ce qu'elle complète la saison actuelle et doit ensuite attendre la sortie de la prochaine saison.

Vers la fin de notre étude Meike regarde très peu de séries en anglais en ligne. Ceci est dû à la fois aux engagements de sa vie professionnelle (elle est obligée de travailler pendant la période des fêtes et ses journées sont longues et fatigantes) ainsi qu'au fait qu'aucune série ne l'intéresse pour le moment.

Lors du dernier entretien Meike indique qu'elle aurait envie de regarder des séries à nouveau mais qu'elle n'a plus accès au compte Netflix et n'est pas satisfaite de l'éventail que propose

⁷⁵ @g = phrase ou expression en allemand. Cf. le volume 2 pour une explication détaillée du format des transcriptions.

YouTube. Comme choix par défaut, mais aussi pour l'effet nostalgique, elle regarde une série qu'elle connaît depuis son enfance, *Clarissa Explains It All*. Le fait de la regarder pour la première fois en anglais ne suscite pas de réaction particulière de sa part, les visionnements en anglais lui étant maintenant une chose habituelle et courante (mars 2016) :

- 20 *PAR: *so um yeah I watched some old series which I uh knew from childhood.*
22 *PAR: *like um Nickelodeon series uh Clarissa for example and yeah it was*
23 *just like for nostalgia.*
24 *PAR: *um and yeah it was a few evenings when I I tried to find something.*
26 *INV: *okay and uh was this something you watched as a child in German and*
27 *now you watch it in English?*
28 *PAR: *yeah.*
29 *INV: *okay and how was that now seeing it in English for the first time?*
30 *PAR: *um probably the same because it's just too long too long ago and um.*
32 *PAR: *mm because I'm quite um habited to watch things in English right now.*
34 *PAR: *uh yeah and so uh it was normal.*

A cette même période son copain découvre *Game of Thrones* et devient tout de suite passionné de la série. Comme ils passent beaucoup de temps ensemble, Meike regarde avec lui mais ne partage pas son grand enthousiasme pour la série.

12.1.2. Films

Meike regarde presque exclusivement des films en anglais et n'a pas beaucoup d'estime pour les films allemands (mai 2015) :

- 170 *PAR: *um but um most of the German movies are really I don't like them*
171 *that much.*
172 *PAR: *they are kind of I don't the word in English but um kitschig@g.*
[...]
176 *PAR: *uh and um yeah sometimes I think the ac actors are really bad.*
177 *PAR: *or not um yeah I don't know um or I don't like the the story.*
178 *PAR: *or um um sometimes I have the feeling they want to to copy um an*
179 *American hollywood movie.*
180 *PAR: *and yeah so most of the time it's English movies.*

Regarder des films en anglais est une activité qu'elle réalise surtout avec son copain. Durant notre étude elle regarde en moyenne 2,4 heures par semaine de films en anglais en ligne, avec des taux hebdomadaires allant de 0 jusqu'à 6-7 heures par semaine. Comme avec le reste des activités, les taux de visionnement des films suivent une trajectoire non linéaire, avec des hauts et des bas tout au long de l'étude. Des exemples de films qu'elle a regardés au cours des dix mois incluent *Bridget Jones's Diary*, *The Godfather*, *Shrek*, *Home Alone*, *Kung Fury* et *Napolean Dynamite*.

Pour Meike, regarder des films est un passe-temps auquel elle prend beaucoup de plaisir mais aussi une activité qui ne devrait pas, selon elle, demander trop d'efforts – si elle doit chercher trop longtemps pour trouver le bon fichier ou si elle se méfie du site d'hébergement, elle arrête simplement de chercher.

12.1.3. Vidéos

Pendant les trois premiers mois de notre étude Meike ne regarde pas de vidéos en anglais en ligne et pendant les trois derniers mois elle regarde à une fréquence oscillant entre 0 et 0,5 heures par semaine. Il s'agit ainsi d'une activité peu fréquente à laquelle elle consacre en moyenne 0,35 heures par semaine. Pour Meike, regarder des vidéos en anglais en ligne sert d'habitude à l'informer davantage sur un sujet qui l'intéresse, à la fois sur le plan personnel (histoire de l'Irlande, derrière les coulisses d'Harry Potter) et professionnel (auteure connue de livres pour enfants).

12.1.4. Musique

Meike écoute beaucoup de musique en anglais chez elle pendant qu'elle range l'appartement ou qu'elle cuisine. Elle souligne qu'elle met de la musique à des moments dans lesquels il n'est pas nécessaire de se concentrer. Meike donne trois raisons pour son choix d'écouter majoritairement de la musique en anglais : a) les groupes de musique qu'elle connaît déjà sont des groupes 'populaires' qui ont tendance à chanter en anglais ; b) elle ne souhaite pas chercher plus loin pour des groupes spécifiquement allemands ; c) si les chansons étaient en allemand il se peut qu'elle fasse plus attention aux paroles et moins à l'expérience globale d'écoute (mai, 2015) :

- 530 *PAR: *because maybe it's also because um if it's in your own language you*
531 *um um your your um concentration is more maybe on the text.*
532 *PAR: *like the words which are said.*
533 *PAR: *and you're um like try to figure out what the song is about.*
534 *PAR: *or that's more um there's more sense in it.*
535 *PAR: *and if it's in English you don't really listen to the words really*
536 *like it's more like a sound.*
537 *PAR: *and um you can every ti um every time you listen to the song you*
538 *can put another emotion into it.*
539 *PAR: *because yeah you don't really know what's it about.*

Pour Meike il s'agit ainsi d'une activité de détente et de plaisir et, comme les films et les séries, une activité à laquelle elle ne consacre pas beaucoup d'efforts. Elle souligne même que, pour l'écouteur L2, trop de concentration sur les paroles risque de changer l'expérience et le rapport construit entre objet et utilisateur. Meike note par conséquent qu'en général elle ne cherche pas les paroles des chansons en ligne mais que cela peut arriver si elle aime vraiment la chanson ou si elle souhaite apprendre à jouer de la guitare. Pour Meike, les paroles ne jouent pas de rôle quelconque dans son opinion globale d'une chanson – ce qui importe ce sont la mélodie et le sentiment que lui donne la musique.

12.1.5. Changements des sous-titres

En ce qui concerne son utilisation des sous-titres, Meike alterne surtout entre aucuns sous-titres et sous-titres en anglais. Sur les figures 67 et 68 nous pouvons constater qu'elle regarde plus souvent sans sous-titres qu'avec. Il arrive rarement qu'elle regarde avec sous-titres en espagnol (une préférence ponctuelle de son copain, hispanophone natif), mais jamais avec sous-titres en allemand. Sur le plan technique, Meike avoue ne pas savoir comment activer les

sous-titres ; soit c'est son copain qui s'en charge, soit les sous-titres sont déjà intégrés dans le fichier. Quant à ses visionnements des vidéos en anglais, qui sont beaucoup moins fréquents que les séries et les films, Meike les regarde pendant la totalité de notre étude sans sous-titres.

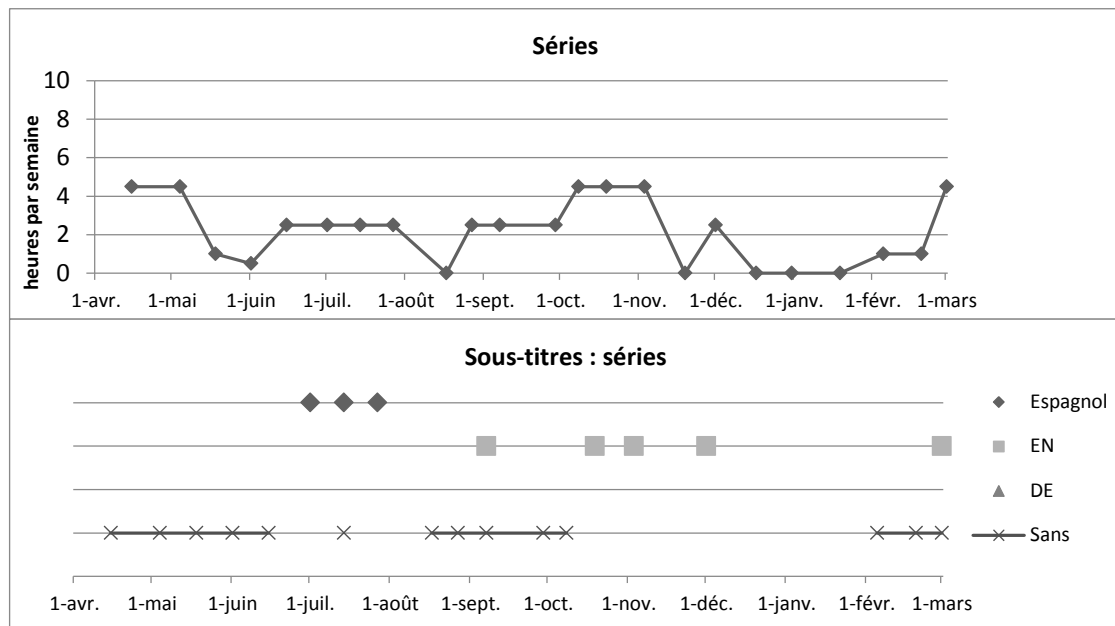


Figure 67 : Meike : taux de visionnements des séries en anglais en ligne (en haut) ; choix de type de sous-titres des films (en bas).

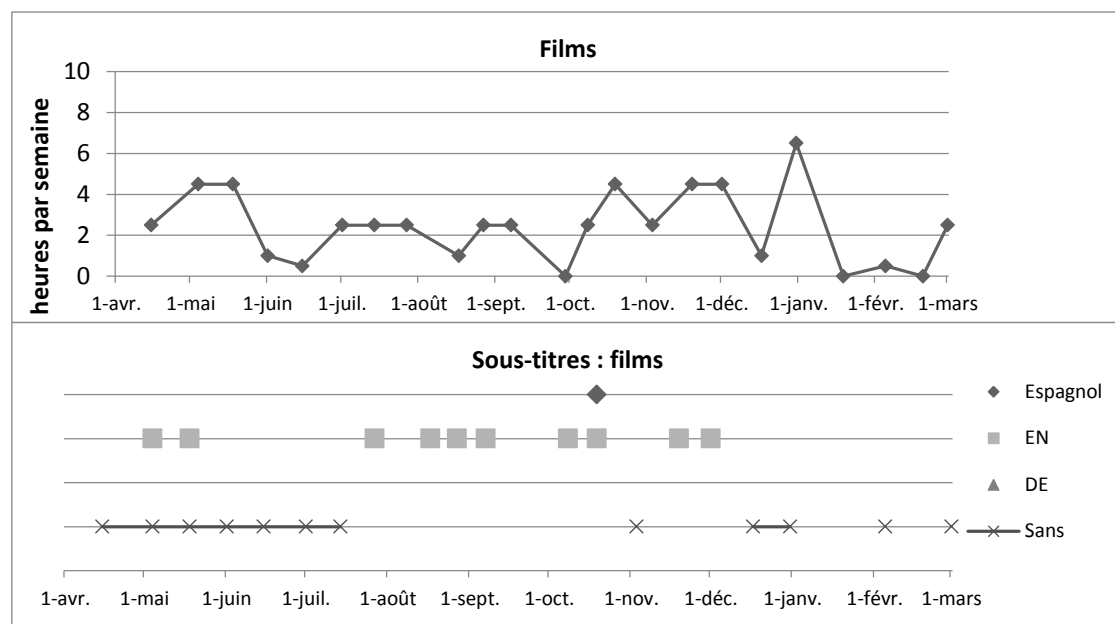


Figure 68 : Meike : taux de visionnements des films en anglais en ligne (en haut) ; choix de type de sous-titres des séries (en bas).

Quand Meike est toute seule elle visionne des films sans sous-titres. Or elle se rend compte que regarder avec sous-titres en anglais (mode de visionnement habituel quand son copain est présent) a un effet bénéfique sur sa compréhension, à la fois pour des dialogues normaux ainsi que pour ceux comprenant des accents régionaux. Elle avoue avoir une certaine fierté à

l'égard de ses capacités de compréhension – elle estime qu'elle *devrait* pouvoir comprendre sans sous-titres – ce qui l'empêche de mettre des sous-titres quand elle regarde seule (mai 2015) :

- 249 *PAR: *maybe it's also because because it's a kind of I'm too proud.*
250 *PAR: *be because I think no no I I um I don't need subtitles.*
251 *PAR: *because um I don't really understand um everything.*
252 *PAR: *most of it of course I I understand.*
253 *PAR: *um the the story and the what they are saying.*
254 *PAR: *but sometimes I don't really understand everything.*
255 *PAR: *but that's not necessary to understand what happens.*

Cette citation indique un comportement plutôt décontracté à l'égard de son expérience de spectateur en ce qu'elle se contente de comprendre l'essentiel des scènes mais pas toujours les détails ou les nuances. Il est clair ainsi que cette activité relève du plaisir et du divertissement et non pas d'une activité d'apprentissage explicite quelconque. En outre, Meike souligne que regarder avec sous-titres demande un travail cognitif supplémentaire, ce qui la dissuade de les mettre (juin 2015) :

- 319 *PAR: *and when I watch alone I I yeah I never um sometimes I think about it*
320 *but it's um it's became such habit just to watch it.*
321 *PAR: *yeah without subtitles because I think um yeah I want uh*
322 *just to not to really think.*
323 *PAR: *because if there are subtitles it's more um more work.*
324 *PAR: *because you have to read and uh look at the picture and then yeah*
325 *really you you your head your brain is working more.*

Outre le travail cognitif normal associé à la lecture des sous-titres, Meike constate que les bandes sonores et les textes ne correspondent pas toujours les unes aux autres, ce qui perturbe son expérience de visionnement ; ne pas comprendre la logique derrière le choix d'un mot donné la laisse frustrée et avec le sentiment que l'histoire ou les personnages ont été manipulés. Ceci change au fond son expérience en tant que spectatrice (mai 2015) :

- 283 *PAR: *sometimes I um I notice that they the subtitles are kind of more*
284 *summary of what uh was said.*
286 *PAR: *or some um words are switched.*
[...]
290 *PAR: *yeah and it that ok when you watch that way.*
291 *PAR: *or is that um is it confusing.*
292 *PAR: *or is it then not fun because you're thinking too much about the text.*
[...]
296 *PAR: *I am I am confused by it.*
297 *PAR: *because I I um especially when I I don't really see a difference.*
298 *PAR: *between when um they change a word and I think they could have um*
299 *left the original one.*
300 *PAR: *um them I'm confused.*
301 *PAR: *and I kind of have the feeling that I'm not really watching the same*
302 *movie.*
303 *PAR: *like or that something was changed.*
304 *PAR: *and that uh I have a different feeling now.*
305 *PAR: *about the characters or about the story.*

- 306 *PAR: *and um yeah sometimes I have the feeling I I only get a short*
 307 *summary of of the whole complex of the film.*
 308 *PAR: *and so I I don't really like it.*

Vers le milieu de notre étude Meike réfléchit à son utilisation des sous-titres et indique que, si elle avait le choix, son mode de visionnement préféré des films et des séries serait sans sous-titres, même si elle reconnaît que leur présence est bénéfique et aide avec la compréhension (octobre 2015) :

- 312 *PAR: *um I think it's uh sometimes quite useful because you can like*
 313 *check again the uh um.*
 314 *PAR: *understand it right and yeah you understand it more.*
 315 *PAR: *uh than without subtitles.*
 316 *PAR: *but I think I would choose without subtitles because it's more like*
 317 *relaxing you don't r really work with your head you just uh go with it.*
 319 *PAR: *yeah I think I would choose no subtitles at all.*

Meike ne fait par contre pas d'efforts particulier pour assurer ni la présence ni l'absence des sous-titres – elle se contente de regarder les fichiers tels qu'elle les reçoit de son copain ou tels qu'elle les trouve sur YouTube ou Netflix.

12.1.6. Auto-évaluations du niveau en anglais

Les auto-évaluations du niveau en anglais⁷⁶ de Meike commencent avec le niveau intermédiaire pour l'ensemble des compétences (entre B1 et 'B1 ½') et terminent à des niveaux plus avancés (entre B2 et C1, cf. la figure 69). Au début de notre étude Meike exprime des incertitudes à l'égard de ses capacités en anglais pour la simple raison que son utilisation de la langue est restreinte à des activités spécifiques de visionnement des séries et des films ou d'écoute de la musique. Par conséquent, elle est incertaine quant à la manière dont elle devrait s'autoévaluer pour la production et l'interaction orale et écrite ainsi que pour la compréhension écrite. Ses propos sur les aspects non souvent utilisés de sa L2 s'orientent parfois vers des réflexions liées à l'école. Par exemple, lorsque nous parlons de ses capacités en production écrite Meike évoque son niveau à l'école et renvoie à des notions de grammaire et d'orthographe (juin 2015) :

- 772 *PAR: *um and yeah writing I never kind of write in English so I think my*
 773 *writing is not that good.*
 774 *PAR: *but I think yeah it's maybe the school level.*
 775 *PAR: *so grammar I'm not that good I think.*
 776 *PAR: *but I I think because um the main interaction with which I have with*
 777 *English is over watching movies.*
 778 *PAR: *I think the voc vocabulary improved.*
 779 *PAR: *but um yeah the grammar or um like the spelling is more like my*
 780 *school level.*
 781 *PAR: *yeah I it's um yeah I think it's because um yeah.*
 782 *PAR: *it's there are no situations where I could practice.*

⁷⁶ A titre de rappel, les participants ont choisi des *descriptions* de niveau et non pas de niveau officiel (B1, etc.). Lors des entretiens nous leur avons demandé de décrire leurs capacités actuelles à l'aide d'une fiche avec descriptions.

Cette réflexion est intéressante dans la mesure où Meike associe en quelque sorte ses compétences actuelles en production écrite avec son niveau au lycée, ce qui date de sept ou huit ans. Certes, si cette époque est le dernier point de référence pour cette compétence particulière, il serait par conséquent logique de s’y référer. Cette remarque ouvre toutefois une piste de réflexion intéressante concernant les représentations et les associations que font les utilisateurs L2 de leurs différentes capacités linguistiques et le rôle que celles-ci pourraient jouer dans la confiance en soi et l’auto-efficacité en L2. Nous pourrions également nous demander dans quelle mesure certains aspects de la langue (grammaire, orthographe) seraient associés avec les établissements scolaires alors que d’autres (vocabulaire, comme elle l’évoque dans la citation) seraient associés aux activités informelles. Les réflexions supplémentaires de Meike à ce sujet ne font pas assez la lumière sur cette question à ce que nous puissions répondre à cette question dans le présent travail, mais ce serait une thématique à creuser ultérieurement.

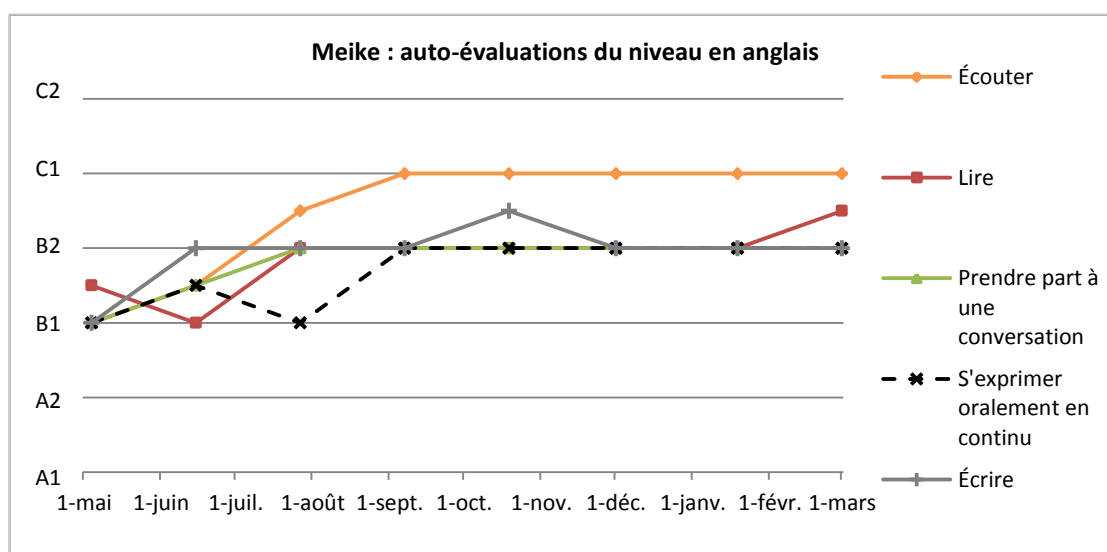


Figure 69 : Auto-évaluations du niveau en anglais de Meike, de mai 2015 à mars 2016.

Meike estime pendant plusieurs mois que les informations (actualités) seraient trop rapides, et les discours scientifiques trop complexes, pour son niveau de compréhension. Elle souligne que ‘son’ anglais relève des actions de la vie quotidienne, comme par exemple ce qui se passe dans les séries. Si elle est obligée de lire un texte scientifique en anglais pour ses études c’est normalement ‘trop’ pour elle, en revanche elle pense que lire un roman comme *Harry Potter* pourrait être faisable – elle s’en est même achetée un exemplaire en anglais mais ne le lit pas durant notre étude.

Meike constate au cours de notre étude que quand elle s’exprime à l’oral elle doit chercher parfois ses mots ; c’est souvent la phrase allemande qui s’affiche dans sa tête, qu’elle doit ensuite traduire en anglais. Par conséquent, elle n’a pas l’impression qu’elle parle ‘couramment’ anglais. Meike reconnaît sa capacité de pouvoir communiquer avec des locuteurs natifs et de se faire entendre, mais estime que ses productions ne sont pas toujours fluides. Les quatre citations suivantes illustrent ce constat, montrant qu’au tout dernier entretien Meike semble avoir quelque peu plus de confiance en ses capacités à l’oral (*degree of fluency, I can manage like a normal conversation*).

Mai 2015

- 619 *PAR: *because I um have to search for words.*
[...]
622 *PAR: *and I have also um always the German sentence in my head.*
623 *PAR: *and I want to translate in English.*
624 *PAR: *and I like uh ok now I'm stuck.*
625 *PAR: *um yeah I I thi I have to uh search for words.*
626 *PAR: *and what do I want to say right now.*
627 *PAR: *and it's not really that fluent.*

Juin 2015

- 845 *PAR: *um yeah maybe some it it kind of um is difficult for me figure out*
846 *what I want to say right now.*
847 *PAR: *and then translate it uh into English.*
848 *PAR: *so it's not really fluent.*
854 *PAR: *there are more moments where it's quite easy for me.*
855 *PAR: *but then there are moment maybe just a second after.*
856 *PAR: *that where I'm like ok I really don't know how to say it right now.*

Septembre 2015

- 444 *PAR: *and um yeah yeah speaking it's kind of the same.*
445 *PAR: *I often have to uh search for words.*
446 *PAR: *so like expressions and um it doesn't really come out like like that.*

Mars 2016

- 392 *PAR: *and um in spoken interaction that's um.*
393 *PAR: *with a degree of fluency but yeah not that fluent.*
395 *PAR: *and um yeah like normal conversations.*
396 *PAR: *in a fa familiar context and um spoken production.*
397 *PAR: *I need some time sometimes to to think of the words but I can mange*
398 *like a normal conversation.*

Les extraits ici servent également à nous informer sur l'influence éventuelle des entretiens sur les capacités linguistiques (ici, la production orale) des participants. Celle-ci était une question que nous nous sommes posée lors de l'élaboration de notre démarche méthodologique (cf. la section 8.3.1). En analysant les transcriptions de seulement deux cas, Jérôme et Meike, nous ne pouvons pas fournir une réponse définitive à cette question mais l'exemple de Meike montre que pour la production orale, ses représentations de niveau sont restées plus ou moins les mêmes pour la majorité de l'étude (avec son auto-évaluation montant toutefois de B1 à B2). Ceci suggère que l'influence des entretiens à une fréquence de toutes les six semaines ne soit pas très dominante, du moins au niveau des représentations personnelles du niveau en L2.

Au mois de septembre Meike indique que ses compétences de compréhension orale sont supérieures aux autres compétences, que les textes scientifiques sont trop difficiles et qu'elle cherche encore ses mots quand elle parle. Elle se sent capable de participer à une conversation 'normale' mais pas à un niveau professionnel ou universitaire. Ensuite nous constatons qu'à la fin de l'étude Meike s'autoévalue à des niveaux plus avancés (entre B2 et C1) qu'au début de l'étude (entre B1 et 'B1 ½'). Il se peut que l'incertitude qu'elle avait au début au regard de comment s'autoévaluer pour des capacités qu'elle n'emploie pas souvent se traduise par une

attribution ‘conservatrice’ des niveaux. En revanche, il se peut que ses participations aux activités informelles aient effectivement joué un rôle dans l’augmentation des auto-évaluations. A la fin de l’étude Meike pense que les textes scientifiques sont toujours au-delà de son niveau mais croit en sa capacité de pouvoir comprendre des articles ou des romans. Quant à la production orale, elle croit pouvoir parler avec un ‘degré d’aisance’ mais ‘pas si couramment que ça’ (cf. la citation plus haut). Il est intéressant de noter que ces remarques semblent être en lien avec ses participations en ligne : les activités les plus fréquentes (séries, films, vidéos, musique) correspondent à son sentiment de supériorité des compétences en compréhension orale, alors que ses autres capacités (lire, parler, écrire) semblent évoluer plus lentement. Pour une recherche ultérieure il serait pertinent d’examiner le rôle des participations informelles en ligne sur la confiance en soi, l’auto-efficacité et les représentations générales sur ses capacités en L2.

12.1.7. Divers

Lors des entretiens semi-guidés, certaines informations ont été évoquées de manière spontanée qui ont pu enrichir notre compréhension des expériences en L2 de Meike. Ces informations sont présentées ci-dessous.

Meike commence ses interactions avec l’anglais à l’école (CM2 environ), où elle apprécie beaucoup ses cours. Son contact avec la langue reste dans la sphère formelle jusqu’à l’âge de 13-14 ans, quand elle commence à écouter de la musique en anglais et tombe au même temps amoureuse des cultures écossaise et anglaise. A l’âge de 19 ans Meike devient ‘au pair’ en Irlande pendant neuf mois et c’est pendant ce séjour qu’elle commence à regarder des films en anglais. Pendant cette période elle constate la grande différence entre l’anglais formel (école) et l’anglais du quotidien ‘réel’. Ensuite Meike rentre pour commencer ses études, d’abord à l’*Universität Heidelberg* et après un changement de cursus, à la *Pädagogische Hochschule Karlsruhe*. C’est au début de ses études que Meike passe des visionnements des séries en allemand aux visionnements des mêmes séries en anglais (approximativement six ans avant notre étude). Meike croit que le changement est dû en partie à l’influence d’une amie qui, elle, regarde en anglais, ainsi qu’au défi personnel qu’elle souhaite relever, à savoir pouvoir comprendre le contenu en langue étrangère.

L’anglais n’est pas la seule langue étrangère avec laquelle Meike est (ou était) en contact : elle a également appris le français à l’école et a participé à des échanges linguistiques en France, mais dit en avoir beaucoup ‘perdu’ et doute fortement de ses capacités actuelles. Plus tard elle a essayé d’apprendre le russe mais a arrêté après quelques mois. Actuellement Meike fait des efforts (très modestes, selon elle) pour apprendre l’espagnol car son copain est hispanophone natif.

En ce qui concerne les efforts explicites qu’entreprend Meike pour comprendre les contenus informels en ligne, face aux difficultés de compréhension elle essaye d’abord de comprendre le dialogue à l’aide du contexte et de l’environnement dans lesquels se joue la scène. En général Meike ne met pas l’émission en pause pour chercher le(s) mot(s) inconnu(s) dans un dictionnaire en ligne car ceci gâcherait l’expérience « *it would be like spoiling with no fun* » (octobre 2015, ligne 247). Meike prend le temps de chercher un mot inconnu seulement s’il est répété plusieurs fois et pique par conséquent sa curiosité, comme c’était le cas par exemple avec le mot *jinx* (septembre 2015, ligne 397). Elle se dit sinon trop ‘paresseuse’ de chercher régulièrement des mots inconnus dans un dictionnaire « *um yeah most of the I I’m just too lazy to look it up* » (septembre 2015, ligne 422).

Meike est satisfaite de son niveau en anglais et ne fait pas d'efforts pour apprendre explicitement la langue. Or elle dit avoir un but linguistique, à savoir l'amélioration de sa production orale et écrite. Meike espère qu'en regardant des séries et des films elle fera des progrès 'passifs' et souligne le côté ludique de cette manière d'apprendre (mai 2015) :

- 786 *PAR: *mmm I would like to improve my speaking.*
 787 *PAR: *or writing.*
 788 *PAR: *but I hope it will get better like by itself.*
 789 *PAR: *like uh if I watch movies or series.*
 790 *PAR: *that then that I improve my um passive uh English.*
 [...]

 796 *PAR: *because um yeah I think thi this is the way you can learn uh it its*
 797 *made it's just the the most fun w um way to learn the language.*

En réponse à la question « existe-t-il des choses que vous aimeriez pouvoir faire (comprendre, dire, écrire, etc.) en anglais en ligne, mais que vous ne pouvez pas faire actuellement ? », Meike répond que non. Il semble ainsi que son niveau L2 actuel lui permet de participer à son 'monde AIAL' de manière satisfaisante – pour elle, des connaissances ou capacités supplémentaires seraient bienvenues mais les efforts pour les atteindre ne doivent pas compromettre le plaisir qu'elle prend à l'expérience.

Meike estime qu'elle n'aura pas besoin d'un niveau exceptionnel en anglais pour sa carrière (professeure des écoles), même si elle reconnaît qu'elle pourrait éventuellement y avoir recours pour communiquer avec des parents d'élèves étrangers qui ne parlent pas allemand. En dehors des activités informelles en ligne elle utilise l'anglais ponctuellement : pendant ses voyages à l'étranger, de temps en temps avec un ami de son copain qui vient d'Équateur ou avec des clients étrangers lorsqu'elle travaille aux marchés de Noël.

La plupart de ses amis participent également aux activités informelles en anglais en ligne, surtout pour des visionnements de séries. Meike distingue entre ses amis qui sont passionnés des séries et ses camarades de classe qui ne se sentent pas à l'aise en anglais. Elle suggère que ces derniers n'aient pas eu assez d'occasions en dehors de l'école / des études pour développer leur anglais (mai 2015) :

- 813 *INV: *ok um do you have friends that do similar activities online in*
 814 *English.*
 [...]

 818 *PAR: *I think um most of them.*
 [...]

 838 *PAR: *[...] um I noticed that um like in my studiengang@g.*
 840 *PAR: *um there are not that much who are fee uh feel um safe in English.*
 841 *PAR: *when there is a text in English they're like oh my god oh no.*
 842 *PAR: *and if there's um like uh um sequence which is shown in the seminar.*
 844 *PAR: *in English English.*
 845 *PAR: *it's also um like ok what did they say.*
 846 *PAR: *and I yeah I noticed that they don't really feel that sure about*
 847 *their English um speaking abilities or um listening abilities.*
 [...]

 851 *PAR: *but I don't know.*
 856 *PAR: *maybe it's they they just ha don't didn't have that much um*
 857 *situations in their life.*

- 858 *PAR: *where they had to speak English.*
 859 *PAR: *and it never really it was just a school thing.*
 860 *PAR: *so it never really did uh developed probably.*

Il est intéressant de noter ces derniers propos, « *it was just a school thing ; so it never really did uh developed probably* », ce qui semble indiquer que Meike considère qu'il faut employer la langue en dehors de l'école afin de la vraiment développer. Cette remarque pourrait renvoyer à son expérience à l'étranger dans laquelle elle a constaté de grandes différences entre l'anglais formel et informel.

Enfin, en réponse à la question « si les séries étaient payantes, les regarderiez-vous avec la même fréquence ? », Meike estime que des frais éventuels auraient certainement un impact sur sa participation. Même si certaines séries lui manqueraient énormément, elle dit ne pas avoir les moyens de payer plusieurs euros par film ou par épisode. Elle se contenterait, dans ce scénario hypothétique, de louer des films à la bibliothèque ou à la médiathèque.

12.1.8. Résumé des pratiques informelles de Meike

Cette section a permis une vue d'ensemble des pratiques informelles de Meike. Nous avons vu qu'il s'agit de trajectoires non linéaires et individuelles concernant principalement trois activités fréquentes (séries, films, musique) et une activité plus ponctuelle (vidéos). Les visionnements des films et des séries varient en fonction de sa charge de travail, à la fois professionnel, et scolaire et font régulièrement l'objet d'une activité sociale dans la mesure où elle regarde souvent avec son copain. Les visionnements en compagnie de son copain signifient parfois l'activation des sous-titres en anglais, ce que Meike reconnaît comme bénéfique pour sa compréhension. Elle regarde toutefois sans sous-titres quand elle est seule en raison, dans un premier temps, de sa fierté et, dans un second temps, de ce qu'elle caractérise d'incohérences sémantiques au regard de certains choix de mots. Cette deuxième raison peut entraîner une perturbation forte de son expérience de spectatrice et risque de gâcher son rapport à la série / au film. Étant donné que Meike construit souvent un rapport émotionnel avec les personnages, notant et appréciant leurs particularités et excentricités, cette perturbation n'est pas anodine.

Meike participe aux activités informelles surtout pour le plaisir et la détente ; c'est souvent un moyen d'éteindre son cerveau après des longues journées de travail. Elle dit ne pas faire attention aux paroles de musique, cette activité se déroulant souvent dans l'arrière-fond, et d'habitude elle ne cherche pas dans un dictionnaire les mots inconnus rencontrés lors des visionnements. En outre, elle ne fait pas d'efforts d'apprendre explicitement des aspects de la langue, mais espère toutefois que son anglais s'améliore passivement à travers sa participation en ligne. Nous pourrions par conséquent considérer que Meike possède un comportement plutôt 'passif' à l'égard de son profil AIAL.

Un point intéressant qui a été soulevé lors de nos analyses des entretiens concerne les notions de représentations, de confiance en soi et d'auto efficacité en L2, et leurs rapports avec les sphères d'apprentissage formel et informel. Meike a des difficultés à évaluer les capacités linguistiques dont elle ne se sert pas souvent et renvoie plutôt à ce qu'elle était capable de faire à l'école, alors que cette période remonte à sept ou huit ans. Dans sa réflexion, elle mentionne l'orthographe et la grammaire en association avec l'école et le vocabulaire aux visionnements informels. Bien que son cas puisse être un cas isolé à cet égard, nous estimons

que des réflexions sur les représentations des différentes sphères d'apprentissage et les capacités L2 qui y sont liées pourraient apporter des informations intéressantes à notre compréhension du phénomène AIAL, surtout si ces représentations sont dans une certaine mesure associée à ce que l'apprenant croit être capable de faire en L2.

Enfin, nous pourrions nous demander dans quelle mesure les activités informelles en anglais en ligne consisteraient en des attracteurs qui 'attirent' son système de participation vers un comportement stable. En effet, les intérêts et, par extension, les participations fréquentes, pourraient indiquer la présence d'un attracteur fort. Or Meike donne plusieurs indications au cours de l'étude que sa participation aux activités informelles peut fluctuer même en face des perturbations légères ou modérées : elle ne payerait pas pour regarder des séries et des films, même si certains lui manqueraient énormément ; les révisions, le travail et le beau temps ont tous été donnés comme des raisons des baisses en participation ; si elle se méfie d'un site particulier elle arrête tout simplement de regarder. Nous pourrions ainsi considérer la possibilité de la présence d'un attracteur, mais de puissance seulement modérée.

12.2. Développement en complexité, *chunks*, précision et aisance à communiquer à l'écrit

Nous présentons dans les sous-chapitres qui suivent les résultats des analyses des productions écrites de Meike. Les 23 mesures de complexité, de précision, d'aisance à communiquer (CPA) et de *chunks* (cf. section 8.4.1) sont examinées en six sous-chapitres : Développement global, Rapports entre activités informelles et mesures de développement, Complexité, *Chunks*, Précision et Aisance à communiquer. La composante qualitative de notre démarche analytique, l'identification d'éventuels états attracteurs et l'analyse des trajectoires des variables, permet de rendre compte de l'évolution des différents sous-systèmes linguistiques, alors que la composante quantitative, des calculs de corrélation Spearman pour l'ensemble des mesures et des activités, permet un regard de près sur les différents rapports qui existent entre les variables. Malgré un petit échantillon (n = 8, pour les huit récoltes de données) des corrélations significatives peuvent consister en un point de départ fructueux pour de futures recherches plus pointues sur les systèmes et sous-systèmes linguistiques en question.

En raison du grand nombre de corrélations entre variables nous avons organisé les données quantitatives sous forme de tableau afin de permettre un repérage simple des rapports significatifs. Ces tableaux sont présentés dans chaque sous-chapitre (Complexité, Précision, etc.). Toutefois, afin d'éviter la redondance, les corrélations ne sont discutées qu'en un seul sous-chapitre, bien qu'il s'agisse d'une association impliquant deux mesures différentes. Par exemple une corrélation entre *complexité lexicale VOCD* et *erreur : temps verbal incorrect* ne sera discutée que dans un des sous-chapitres (soit 'Complexité' soit 'Précision').

12.2.1. Développement écrit global : vue d'ensemble

Nous commençons notre analyse et discussion du développement écrit de Meike par une vue d'ensemble des mesures linguistiques globales. Comme avec Jérôme, nous avons choisi d'inclure une mesure de *sophistication lexicale* dans la vue d'ensemble afin d'avoir un 'représentant' de ce type de complexité lexicale – pour Meike nous prenons cependant la tranche K2 au lieu de la tranche K3-4 puisque cette première est utilisée beaucoup plus souvent que cette deuxième, qui, elle, est produite seulement entre 0,66% et 2,4% par

entretien. Les mesures sont présentées sur la figure 70, où nous pouvons observer qu'elles suivent des trajectoires pour la plupart différentes mais pas sans similarités. En effet, les données récoltées au premier entretien montrent des conditions initiales bien distinctes, mais les trajectoires se rétrécissent peu à peu au cours des prochains mois, réduisant la distance entre points individuels. Dès octobre les trajectoires commencent à s'éparpiller à nouveau et cette tendance continue jusqu'à la fin de l'étude.

Au regard des trajectoires individuelles, les *erreurs* et la *complexité grammaticale* montrent peu de changement : après une grande baisse au début (signifiant une *meilleure* précision), ces deux mesures restent très stables pour le reste de l'étude. Malgré leurs trajectoires très similaires il n'existe pas de rapport significatif entre ces deux mesures⁷⁷. Contrastant avec cette stabilité nous pouvons constater plusieurs trajectoires comprenant des fluctuations importantes, à savoir la *sophistication lexicale K2* et les *chunks*. Ensuite *complexité lexicale* semble suivre, tout en fluctuant, une tendance vers le haut avant de chuter en mars.

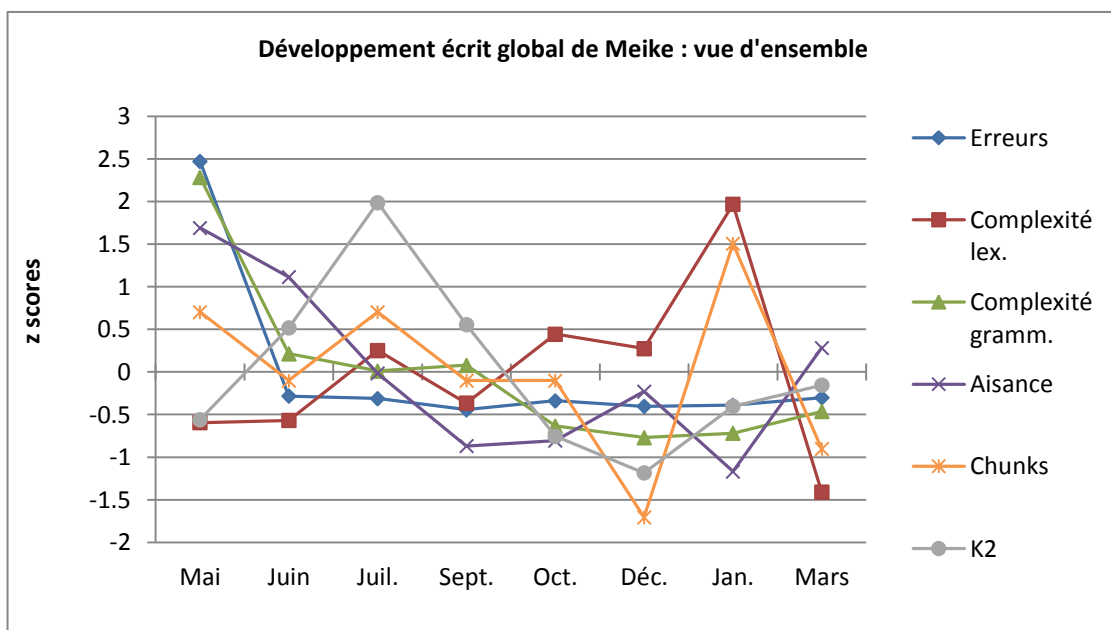


Figure 70 : Une vue d'ensemble des mesures globales de développement L2 en production écrite de Meike. Les mesures spécifiques sont : Précision : erreurs par T-unit ; Complexité lexicale : VOCD ; Complexité grammaticale : proposition par T-unit ; Aisance à communiquer : longueur des textes ; *Chunks* : nombre de *chunks* par texte ; K2 : sophistication lexicale tranche de mots K2.

Deux rapports significatifs ont été trouvés entre les six mesures de développement global : *erreurs* et *aisance à communiquer* ($r_s = .881$, $p = .004$) et *complexité lexicale* et *aisance à communiquer* ($r_s = -.786$, $p = .021$). S'agissant d'une association de co-croissance, cette première indique qu'une augmentation dans les taux d'aisance à communiquer correspond également à une augmentation en erreurs. Ensuite, le deuxième rapport est une association de concurrence dans laquelle les deux mesures en question ne pourraient pas progresser ensemble – si l'une avance, c'est au détriment de l'autre. Les deux cas constituent, par conséquent, des exemples du 'compromis classique' de la littérature sur la CPA, qui soutient que les éléments du sens et de la forme ne peuvent pas progresser en même temps ensemble.

⁷⁷ Une corrélation Pearson a montré en revanche une association significative ($r = .927$, $p = .001$).

12.2.2. Rapports entre les activités informelles et les mesures de développement écrit

Nous entamons notre exposé des rapports entre les activités informelles et les mesures de développement écrit de Meike par l'étude des différentes trajectoires de l'ensemble des variables. A titre de rappel, les fréquences des participations aux activités de Meike sont reproduites sur la figure 71.

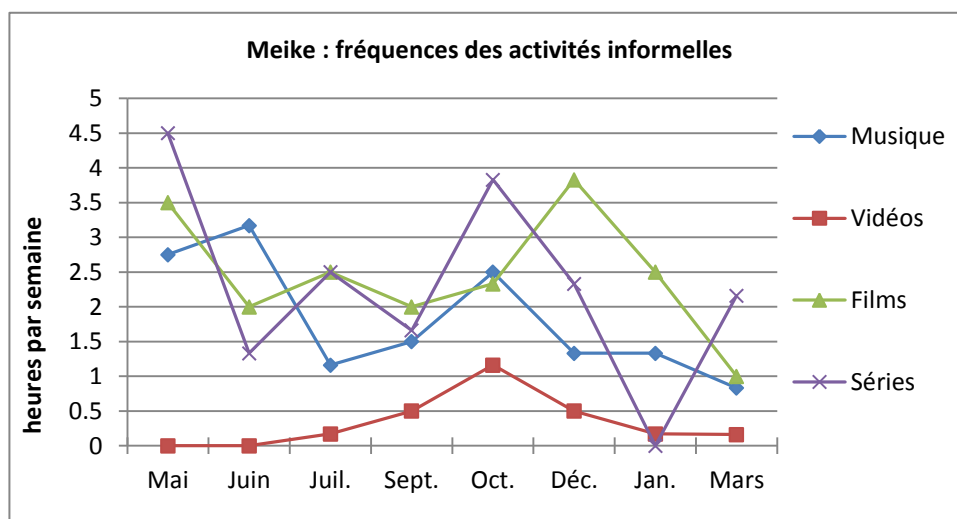


Figure 71 : Fréquences des activités informelles de Meike.

Notre regard croisé sur les trajectoires des activités et les mesures linguistiques révèle un rapport intéressant entre les séries / films (regroupés) et la *diversité lexicale (complexité)* (cf. la figure 72). En effet, les trajectoires se ressemblent fortement entre juin et décembre et sont en fort contraste au début et à la fin de l'étude. En outre, aucune association significative entre les deux variables n'existe. Une interprétation possible de cette évolution serait de considérer un rapport d'asymétrie (rapport dont la nature change au fil du temps). Nous pourrions nous demander dans quelle mesure les activités informelles ont contribué, pendant plusieurs mois, au développement de la diversité lexicale, jusqu'au moment où celles-ci n'étaient plus nécessaires pour que le lexique continue son progrès (janvier). S'agissant peut-être d'une variable pourtant instable, la chute en taux d'activités après décembre aurait pu entraîner une chute en même temps de la mesure linguistique. La possibilité existe, bien entendu, que d'autres facteurs et influences sont aussi à l'œuvre au regard du développement de ces deux variables ; considérer la possibilité d'un rapport 'asymétrie' est pourtant intéressant dans la mesure où il nous rappelle la nature dynamique et changeante des rapports entre variables.

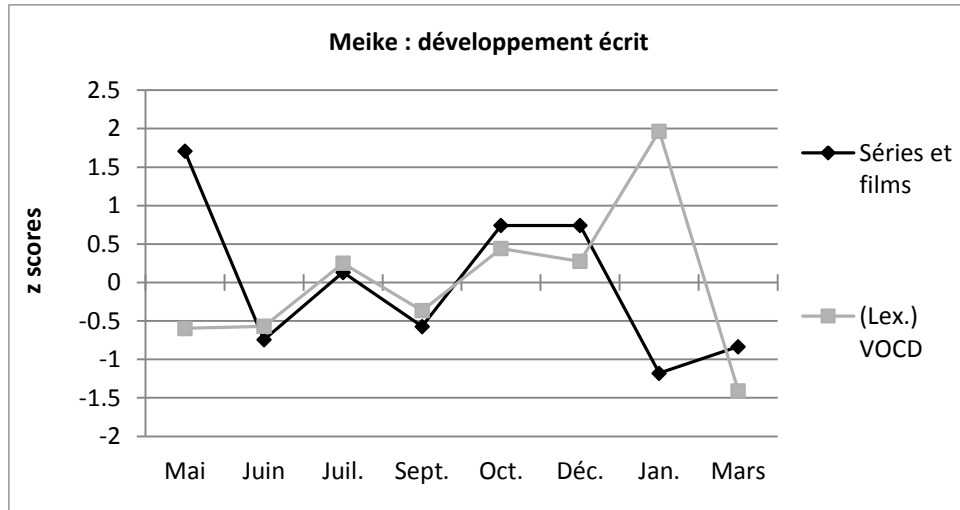


Figure 72 : Meike, développement écrit : rapport d'asymétrie éventuel entre une activité informelle et une mesure linguistique.

Ensuite, comme Meike participe à relativement peu d'activités informelles en anglais en ligne, nous ne nous sommes pas forcément attendue à de nombreuses associations significatives entre ses activités et les mesures de développement écrit. En effet, les calculs de corrélation réalisés ne montrent que deux rapports significatifs : *musique / erreur mauvais choix de mot* : $r_s = .878$, $p = .004$ et *séries / erreur mot incorrect basé sur la LI* : $r_s = .741$, $p = .036$. Ces deux associations de co-croissance signifient que plus Meike participe à l'activité, plus le nombre d'erreurs en question monte. En vue du petit nombre de rapports entre les activités et les mesures de développement, nous avons considéré la possibilité que des combinaisons d'activités puissent être en rapport avec des mesures linguistiques. La combinaison séries / films n'a révélé aucun rapport mais la combinaison de toutes les activités ensemble s'est trouvée en association significative de co-croissance avec *erreurs conjugaison incorrecte* ($r_s = .861$, $p = .006$), signifiant à nouveau que la participation aux activités informelles et les erreurs montent et descendent ensemble. Ceci n'est pas forcément un résultat auquel nous nous sommes attendue, mais nous interprétons sa présence comme un rappel de la non linéarité des trajectoires de développement ainsi qu'un rappel que le développement comprend à la fois des progressions et des régressions. Notre étude étant de nature exploratoire, nous ne pouvons pas faire de suppositions sur des liens directs entre fréquence d'activité et progrès linguistique ; de cette manière nous ne pouvons pas non plus supposer que la participation aux activités ne se traduit pas par une régression en précision. L'objectif de ce travail est justement d'en savoir davantage sur cette influence.

Outre les rapports entre les activités et les mesures linguistiques, il est important d'analyser les interactions entre les sous-systèmes linguistiques eux-mêmes afin de mieux comprendre la manière détaillée dont évoluent les différentes composantes du système. Nous procédons ainsi dans les sections suivantes à une analyse des mesures de développement de complexité, de *chunks*, de précision et d'aisance à communiquer à l'écrit.

12.2.3. Complexité écrite

La mesure de développement 'complexité' comprend deux éléments principaux : la complexité grammaticale et la complexité lexicale. Cette dernière est composée de deux

‘sous-mesures’ : la diversité lexicale et la sophistication lexicale. Nous traitons d’abord la complexité grammaticale et la diversité lexicale et ensuite la sophistication lexicale.

La figure 73 présente l’évolution en complexité grammaticale et lexicale de Meike. Les deux trajectoires de complexité grammaticale se ressemblent fortement, alors que la diversité lexicale paraît suivre un chemin en contraste de ces deux premières. Il existe en effet des rapports significatifs entre les trois mesures dont nous discutons ci-dessous. Nous pouvons observer que la complexité grammaticale de Meike baisse pendant la majorité de l’étude alors que la diversité lexicale monte de manière générale (tout en fluctuant) avant de chuter lors du tout dernier entretien. Interprété dans le ‘langage CPA’ nous pouvons ainsi considérer que Meike privilégie (consciemment ou pas) la diversité lexicale au détriment de la complexité grammaticale, à l’exception du dernier entretien auquel elle favorise cette dernière. Dans une perspective des systèmes dynamiques et complexes, nous pouvons éventuellement penser à des rapports de condition entre ces trois mesures dans la mesure où il se peut que la diversité lexicale doive d’abord se développer avant que la complexité grammaticale puisse faire des progrès. Nous pourrions également considérer la possibilité que la complexité grammaticale doive d’abord ‘faire de la place’ pour que la complexité lexicale puisse se développer, et seulement après l’attention est apportée à cette première. En effet, Caspi (2010) a trouvé des rapports de condition entre la complexité lexicale, la précision lexicale, la complexité syntactique et la précision syntactique (dans cet ordre). Les données de Meike iraient ainsi dans ce même sens que le développement en complexité lexicale précède le développement en complexité grammaticale.

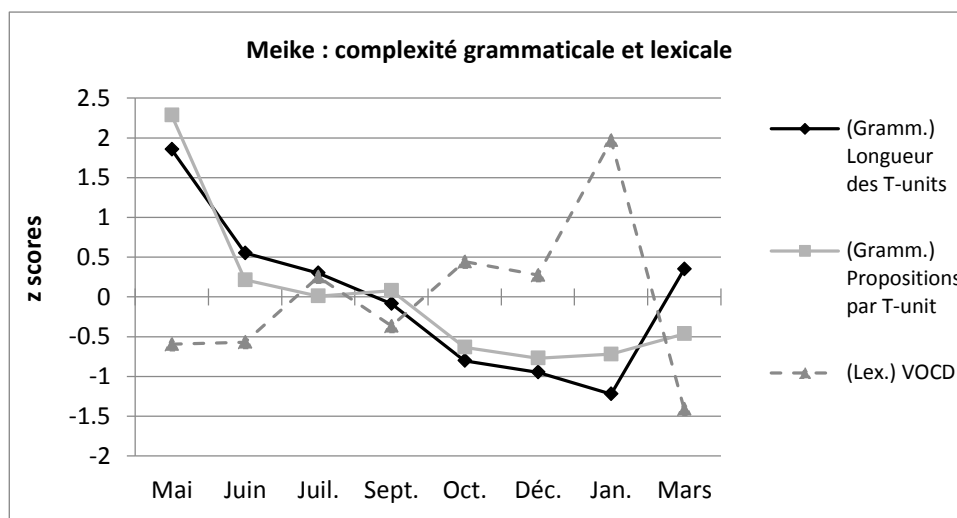


Figure 73 : Développement de complexité grammaticale et lexicale écrite de Meike entre mai 2015 et mars 2016.

Sept rapports significatifs ont été trouvés à la fois au sein de la mesure de complexité et entre d’autres mesures de développement (cf. le tableau 28). Ceux en gras seront discutés ici. A l’égard des associations intra-mesures, comme la figure 73 le montre un rapport étroit de co-croissance existe entre *propositions par T-unit* (complexité par subordination) et *longueur des T-units* (complexité globale) : $r_s = .881$, $p = .004$ et un rapport fort de concurrence existe entre *VOCD* et *longueur des T-units* : $r_s = -.881$, $p = .004$.

Tableau 28 : Meike, développement écrit. Corrélations inter-mesures, et intra-mesures complexité grammaticale et lexicale.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Intra-mesure		Aisance à communiquer		Précision
	Longueur T-units	N ⁰ de mots par prop.	N ⁰ de mots par texte	Erreurs par T-unit	
Longueur T-units		x*	x**	x*	
Propositions par T-unit	x**				
VOCD	-x**	-x**	-x*		

Une troisième association existe, cette fois entre la complexité et la précision : *longueur des T-units* et *erreurs par T-unit* : $r_s = .833$, $p = .010$. Il s'agit d'une mesure de co-croissance, indiquant, plutôt logiquement, que plus les T-units sont longues (et, par extension, complexes), plus elles comprennent d'erreurs. Dans le langage de la CPA ceci signifie que Meike privilégie la *restructuration* de la langue (complexité) au détriment de son *contrôle* de la langue (précision) puisque les erreurs augmentent en même temps que les T-units complexes.

Ensuite nous passons à notre analyse et discussion d'une deuxième composante de la complexité lexicale, à savoir, la sophistication lexicale. Notre mesure spécifique, *Lexical Frequency Profile*, est présentée dans la figure 74. Il est clair de cette figure que Meike emploie majoritairement un vocabulaire de la tranche K1, soit la tranche la moins sophistiquée. Cette trajectoire descend de 91% à 81% pendant les premiers trois mois de notre étude avant de remonter légèrement et rester autour de 90% pour le reste de l'étude environ. Lors de la baisse vers 81% au mois de juillet nous constatons un échange avec la tranche K2 qui, elle, monte à 12% dans cette période. Les tranches K3-4, K5-6 et K7-9⁷⁸ sont très peu utilisées par Meike, variant entre 0% et 2,4% pour la totalité de l'étude. Des exemples de mots des différentes tranches incluent : K1 *insurance, front, while, sleeping* ; K2 *adviser, hesitation, confused, victim, depressed, detective* ; K3-4 *solve, apologize, entrance, currency, episode, installed, sketches* ; K5-6 *vows, corpse, trailer, vacation, festive, vomit, fortress, ignorant* ; K7-9 *coward, shoplifting, titan, surname*.

⁷⁸ Alors que pour notre participant français la tranche la plus sophistiquée était la K25, pour Meike cette tranche est la K9.

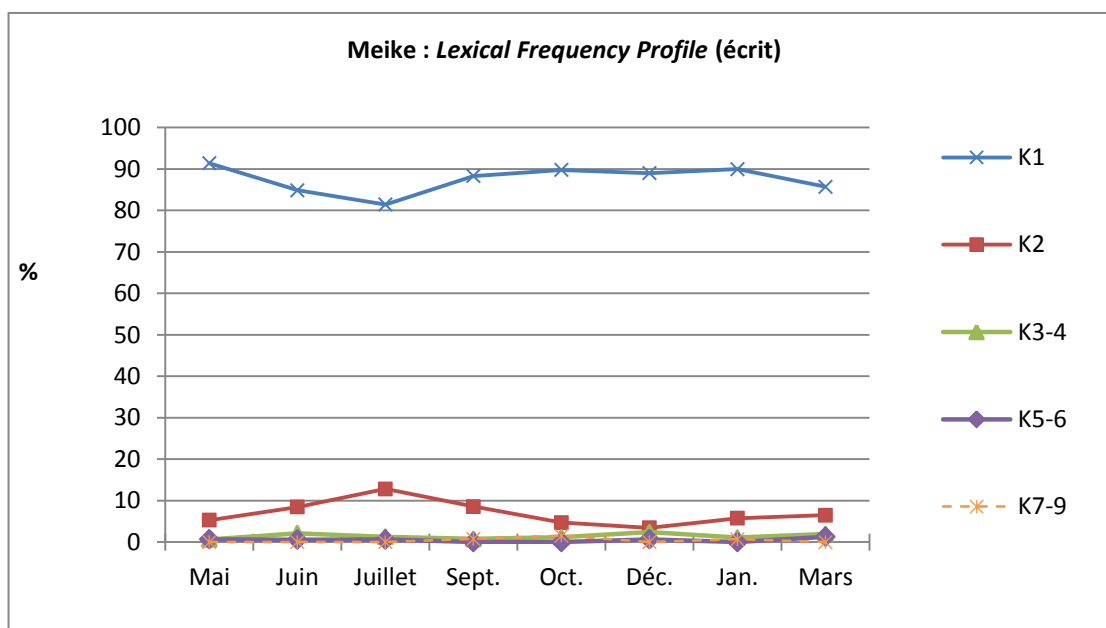


Figure 74 : Le développement de la sophistication lexicale écrite de Meike en termes des fréquences des mots.

Deux rapports intra-mesures de sophistication lexicale ont été trouvés (cf. le tableau 29). (Il conviendrait, toutefois, de nous méfier des rapports concernant les tranches de K5-6 et K7-9, étant donné leurs taux extrêmement bas.) L'association de concurrence entre K1 et K2 ($r_s = -.714$, $p = .047$) nous informe sur les compromis qui sont faits lorsque Meike formule les composantes lexicales de ses phrases ; il en va de même pour l'association négative entre K5-6 et K7-9 ($r_s = -.839$, $p = .009$).

Tableau 29 : Meike, développement écrit. Corrélations intra-mesures, Sophistication lexicale.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

Intra-mesure Sophistication lexicale	
	K2 K7-9
K1	-x*
K5-6	-x**

12.2.4. Chunks à l'écrit

Les trois types de *chunks* analysés dans les productions écrites de Meike sont les *collocations lexicales*, les *verbes à particules* et les *phrases fixes*. Comme nous pouvons l'observer dans la figure 75, les trois chunks suivent très des trajectoires très différentes et sont employées de manière variée.

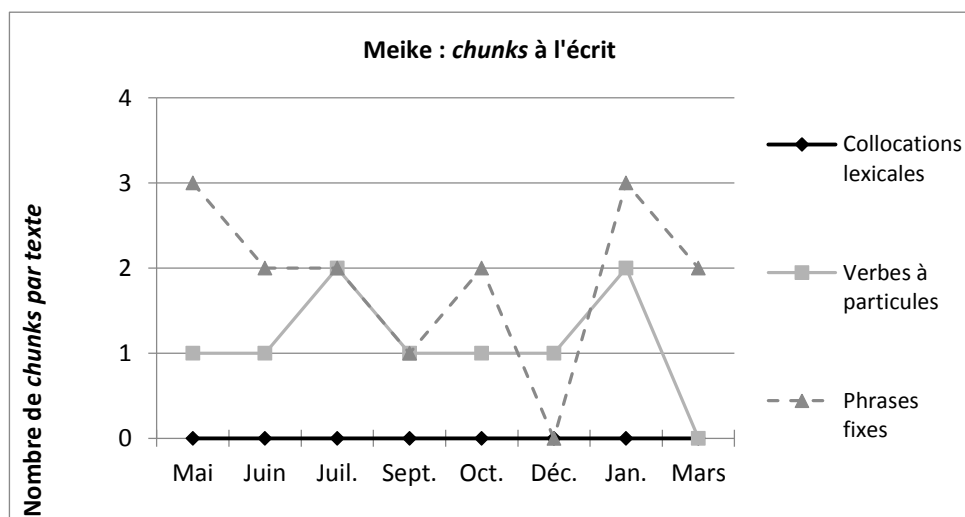


Figure 75 : La production des *chunks* dans les productions écrites de Meike.

Dans un premier temps nous pouvons observer qu'un type particulier, les *collocations lexicales*, ne sont jamais utilisées au cours de l'étude. Les *particules* (*keep on, hang up, check out, deal with, hold back*) sont employées de manière plutôt stable mais peu fréquente (1 à 2 fois par entretien à l'exception de mars) alors que les *phrases fixes* (*till death do us part, out of control, it's no use, out of the question, can't take it anymore*) semblent être le *chunk* le plus courant. Etant donné l'usage peu fréquent de *chunks* dans les productions écrites de Meike, nous pourrions estimer que, soit elle n'utilise de manière générale que très peu de *chunks*, soit notre sélection de *chunks* à mesurer n'est tout simplement pas reflétée dans son langage écrit. Elle emploie effectivement au moins un *chunk* par entretien, et peut en employer jusqu'à cinq – ce sont par conséquent des constructions plutôt constantes dans son langage écrit, mais aussi très peu nombreuses.

12.2.5. Précision écrite

La figure 76 présente un premier aperçu du développement global de précision en expression écrite de Meike. Deux mesures y figurent : *erreurs par T-unit* et *erreurs par texte*. Il convient de noter que cette deuxième ne compte officiellement pas parmi nos onze mesures de précision retenues pour cette étude car elle n'est pas considérée comme une des 'meilleures' mesures de complexité, de précision et d'aisance à communiquer selon Wolfe-Quintero et al. (1998). Elle est présente ici plutôt à titre indicatif, afin de donner au lecteur une idée concrète du nombre d'erreurs commises par texte. Pour les deux figures nous pouvons observer une grande chute dès le deuxième entretien, avec les *erreurs par T-unit* commençant à 6,87 et ensuite restant entre 0 et 0,375, alors que les *erreurs par texte* débutent à 27 et puis baissent à des taux d'entre 0 et 12 pour le reste de l'étude. La première récolte de données consistant en tellement d'erreurs par rapport aux autres récoltes, nous pourrions nous demander dans quelle mesure il y avait potentiellement un 'effet du premier entretien' à l'œuvre – autrement dit, s'il fallait tout simplement que Meike s'habitue un peu aux entretiens, voire si elle était particulièrement nerveuse à la première rencontre. Dans tous les cas le nombre d'erreurs à l'écrit se stabilise (tout en restant dynamique) dès le mois de juin.

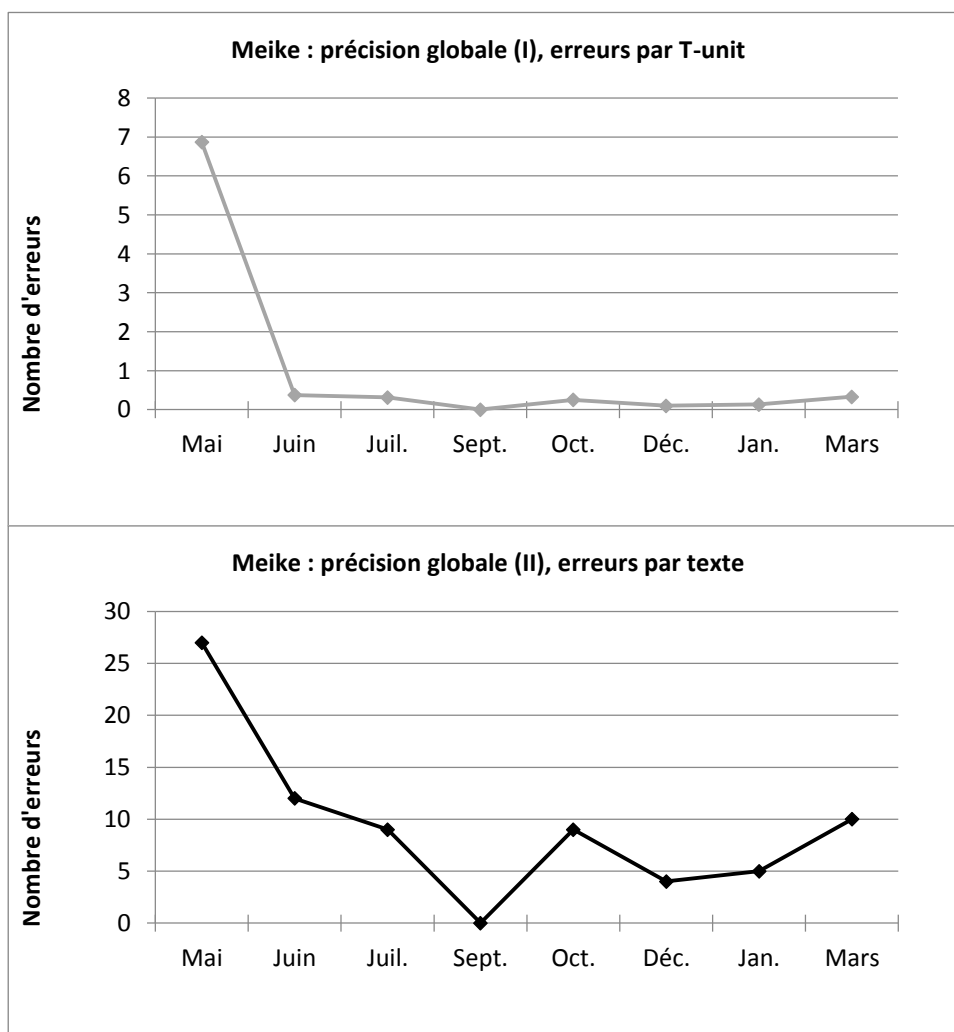


Figure 76 : Aperçu à la précision globale des textes écrits de Meike sur deux échelles différentes.

Ensuite, notre analyse de près sur les différents types d'erreurs commises fait la lumière sur les difficultés particulières qu'a Meike en production écrite L2. Ces erreurs sont présentées sur la figure 77. Même si nous ne comparons pas directement les résultats de Meike et Jérôme, nous pouvons constater comme point de départ analytique, que les trajectoires de précision de Meike montrent considérablement moins de variabilité que celles de Jérôme. Les erreurs de *mot manquant* et de *mot en L1* ne sont jamais commises pendant l'étude alors que les *erreurs du singulier / pluriel*, les *erreurs syntaxiques basées sur la L1*, les *erreurs de conjugaison* et les erreurs '*autres*' ne sont commises que rarement, oscillant entre 0 et 2 fois par récolte de données. Au vu de leur stabilité, nous estimerions par conséquent que ces mesures spécifiques se trouvent dans des états attracteurs de puissance variable.

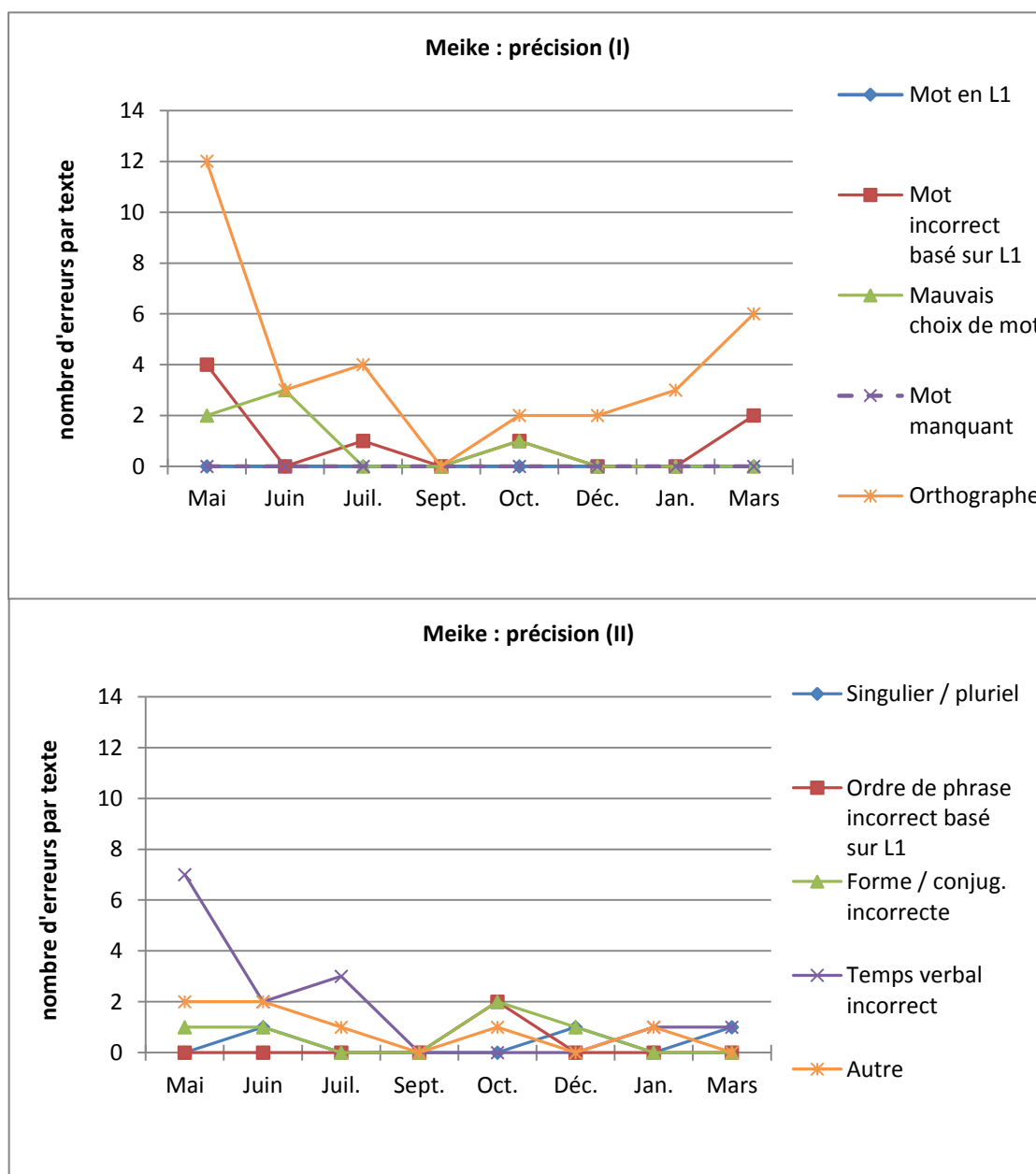


Figure 77 : Les types d'erreurs en production écrite de Meike.

Certaines mesures montrent des trajectoires quelque peu plus variées, dont les *erreurs d'orthographe*, les *erreurs de mots incorrects basés sur la L1*, les *erreurs de mauvais choix de mot* et les *erreurs de temps verbal*. Il convient de noter cependant, qu'à l'exception d'*erreurs d'orthographe*, même ces trajectoires ne montrent pas de fluctuations importantes.

Une analyse de près sur les erreurs plus récurrentes révèle certaines tendances. Dans un premier temps, les *erreurs de temps verbal*⁷⁹ commencent avec un taux élevé et ensuite suit un chemin vers le bas. Dès septembre cette mesure se stabilise et n'est produite qu'à une fréquence maximum d'une fois par entretien. Notre regard de près sur les erreurs spécifiques montrent qu'elles relèvent de deux types généraux différents : *si + conditionnel* et *changement de temps verbal au sein d'une même phrase*. Lors de notre première récolte de

⁷⁹ Nous rappelons que pour la présente analyse, le terme 'temps' peut également renvoyer au mode ou à la fonction.

données Meike écrit un récit d'une scène d'une de ses séries préférées, *King of Queens*. Le sujet de son récit portant sur l'assurance vie et le scénario hypothétique improbable dans lequel un des personnages principaux meurt, Meike emploie la construction « *if Carry would die, would Doug keep on... ; if Doug would die, would Carry keep on ...* » plusieurs fois dans son texte. Il est probable que Meike souhaite employer ici le conditionnel de deuxième type, qui exprime une situation hypothétique et un résultat possible : « *if Carry died, Doug would keep on... ; if Doug died, Carry would keep on...* ». Or les constructions de Meike comprennent un 'double conditionnel' en ce qu'elle dédouble le verbe modal *would*. Au cours de l'étude Meike emploie le conditionnel de deuxième type sept fois dans ces textes, dont six fois avec cette erreur. Nous pourrions ainsi considérer la possibilité que cette construction spécifique soit dans un état attracteur. En outre, il convient de noter qu'une influence de la L1 pourrait être à l'œuvre ici : l'équivalent de cette construction en allemand emploie le *Konjunktiv II* (mode subjonctif exprimant la condition) à la fois dans la proposition 'si' et dans la proposition principale. *Würden* signifiant *would* en anglais, nous pouvons ainsi mieux comprendre l'erreur de Meike (*wenn ich mehr Sport machen würde, würde ich abnehmen*).

Ensuite, le reste des *erreurs de temps verbal* concernent un mauvais choix de temps verbal, celui-ci figurant parfois à côté d'un temps différent au sein d'une même phrase :

She started to become angry and doesn't understand (mai)
He answers the phone and is leaving the room (juin)
He is observing people instead of relax on his vacation (juillet)
This (has) happened before (juillet)
...wanted to inform me that they sue (are suing) Godfrey Institute (janvier)

Il semble ainsi qu'au sein de ce type d'erreur deux tendances principales émergent, dont une qui pourrait à la fois être influencée par la L1 et se trouver dans un état attracteur, et une autre qui est caractérisée par une non maîtrise de la L2.

Une autre mesure qui apparaît avec régularité dans les textes de Meike est celle des *erreurs d'orthographe*. C'est l'erreur la plus fréquente de Meike et elle suit une trajectoire de développement 'u', diminuant pour la première moitié de l'étude et augmentant pour la deuxième. Dans le cas de la précision ceci signifie que l'orthographe s'améliore jusqu'en septembre et puis empire. Des exemples d'erreurs incluent *advicer (advisor)*, *wive (wife)*, *prepair (prepare)*, *threatend (threatened)*, *mezz (mess)*, *sew (sue)*, *stil (still)*. Il serait utile, pour une étude ultérieure, de discuter de l'utilité des *erreurs d'orthographe* comme mesure du développement écrit ; en effet il n'est pas surprenant d'observer de nombreuses erreurs de ce type de la part des participants à l'AIAL qui consomment la L2 surtout en écoutant de la musique ou en regardant des films. S'agissant d'une étude exploratoire, nous l'avons incluse ici afin de contribuer à notre vue d'ensemble large de compétences L2 analysées ; or, étant donné le grand nombre de fautes commises et l'influence que celles-ci peuvent avoir sur les mesures plus globales de précision, son utilité dans de futures études devrait être discutée.

Enfin, une dernière erreur s'est produite avec une certaine régularité, mot incorrect basé sur la L1. Des exemples incluent : *Doug tries to refer on the wedding vows (Doug versucht auf die Ehegelöbnisse hinzuweisen)*; *Later in the sleeping room (Später im Schlafzimmer)* ; *People think Poirot is the searched man... (Die Leute denken, dass Poirot der gesuchte Mann...)*. Bien que pas très fréquentes, ces erreurs, tout comme celles de temps verbal, montrent que la L1 exerce en effet une certaine influence sur le développement écrit L2 de Meike.

Les mesures de précision se trouvent en sept rapports significatifs, présentés sur le tableau 30. Deux sont de rapports inter-mesures, avec musique et les séries, comme nous l'avons montré dans la section 12.2.2. Nous limitons ainsi notre discussion suivante aux associations intra-mesures, marquées en gras.

Bien que le nombre global d'erreurs ne soit pas extrêmement élevé, et que certaines erreurs ne sont jamais ou que rarement faites, il existe néanmoins des rapports intra-mesures qui nous informent sur la manière dont ce sous-système se développe au fil du temps. Nous pouvons constater dans le tableau 30 que la totalité des rapports sont de type 'co-croissance'. Cela signifie que ces erreurs montent et descendent ensemble durant l'étude (cf. la figure 77).

Tableau 30 : Meike, précision écrite. Corrélations : Intra-mesures et inter-mesures.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Intra-mesure			Activités AIAL		
	Erreurs par T-unit	Mot incorrect basé sur L1	Temps verbal incorrect	Erreur 'autre'	Séries	Musique
Temps verbal incorrect	x*			x*		
Mot incorrect basé sur L1					x*	
Mauvais choix de mot				x*		x**
Erreur orthographe	x**	x*	x**			
Erreur 'autre'	x*					

Certaines associations se trouvent entre les 'sous-mesures' de précision et une mesure de précision 'globale' :

Erreurs d'orthographe et erreurs par T-unit : $r_s = .843$, $p = .009$

Erreurs de temps verbal et erreurs par T-unit : $r_s = .822$, $p = .012$

Erreurs 'autre' et erreurs par T-unit : $r_s = .718$, $p = .045$

Celles-ci servent ainsi à nous informer sur la manière dont certaines sous-mesures individuelles influent sur le nombre total d'erreurs par T-unit. Dans ce cas, les *erreurs d'orthographe, de temps verbal et d' 'autre'* joueraient des rôles importants au regard du taux global d'erreurs produites par entretien.

Ensuite les rapports entre les sous-mesures elles-mêmes nous informent sur le développement qui se fait à petite échelle :

Erreurs d'orthographe et erreurs mot incorrect basé sur la L1 : $r_s = .750$, $p = .032$

Erreurs d'orthographe et erreurs de temps verbal : $r_s = .864$, $p = .006$

Erreurs 'autre' et erreur mauvais choix de mot : $r_s = .823$, $p = .012$

Erreurs 'autre' et erreurs de temps verbal : $r_s = .715$, $p = .046$

S'agissant tous de rapports de co-croissance, et par extension de fluctuations communes, nous pouvons à nouveau consulter la figure 77 et observer les moments de baisse et de hausse communes. Notre perspective de systèmes complexes, soulignant la variabilité commune et l'interconnectivité, permet de mieux comprendre le développement en précision écrite de Meike comme processus dynamique puisque nous considérons les fluctuations et les rapports entre variables comme inhérents au développement. Et alors que le développement est susceptible d'être influencé par des variables externes (ici, les activités informelles), il est important de tenir compte de toutes les interactions internes qui, elles aussi, font avancer le système.

En guise de conclusion de la présente section, nous renvoyons à la figure 76 (trajectoires globales de précision) qui montre une baisse en nombre d'erreurs au cours de la durée de notre étude. Il reste à savoir jusqu'à quel point cette baisse fait partie d'un choix conscient ou pas. En effet, pendant la durée de notre étude Meike affiche un comportement 'passif' à l'égard de sa participation à l'AIAL, préférant des activités qui demandent le moins de travail cognitif possible et ne faisant pas d'efforts explicites pour apprendre la langue. Par conséquent, nous pourrions nous interroger sur les raisons de cette baisse globale d'erreurs, d'autant plus que la fréquence des activités ne semble pas être en rapport direct avec des progrès en précision. Une absence de linéarité entre 'fréquence' et 'meilleure précision' n'est toutefois pas surprenante étant donné notre cadre théorique dans lequel nous travaillons. Ce manque de rapport direct nous rappelle tout simplement de la complexité du processus de développement ainsi que la myriade d'autres variables non testées dans cette étude qui seraient susceptibles de jouer un rôle, telles que la motivation, la saillance ou l'investissement émotionnel.

12.2.6. Aisance à communiquer à l'écrit

Pour analyser l'aisance à communiquer à l'écrit de Meike nous avons eu recours à deux mesures, à savoir le *nombre de mots par proposition* et le *nombre de mots par texte*. Sur la figure 78 nous pouvons observer leurs trajectoires au cours des dix mois : elles descendent progressivement pour la plupart de l'étude, suivies d'une hausse lors du tout dernier entretien. Le *nombre de mots par texte* varie entre 244 à 378, alors que le *nombre de mots par proposition* varie entre 4,98 et 7,31. (A titre de référence les taux de Jérôme étaient respectivement 146 à 271 mots par texte et 6,67 à 10,39 mots par proposition. Meike écrit alors de textes plus longues mais avec des propositions considérablement plus courtes.) Dans la figure 78 nous pouvons constater une certaine similarité dans les fluctuations des deux mesures ; il s'agit en effet d'un rapport de co-croissance significative ($r_s = .738$, $p = .037$).

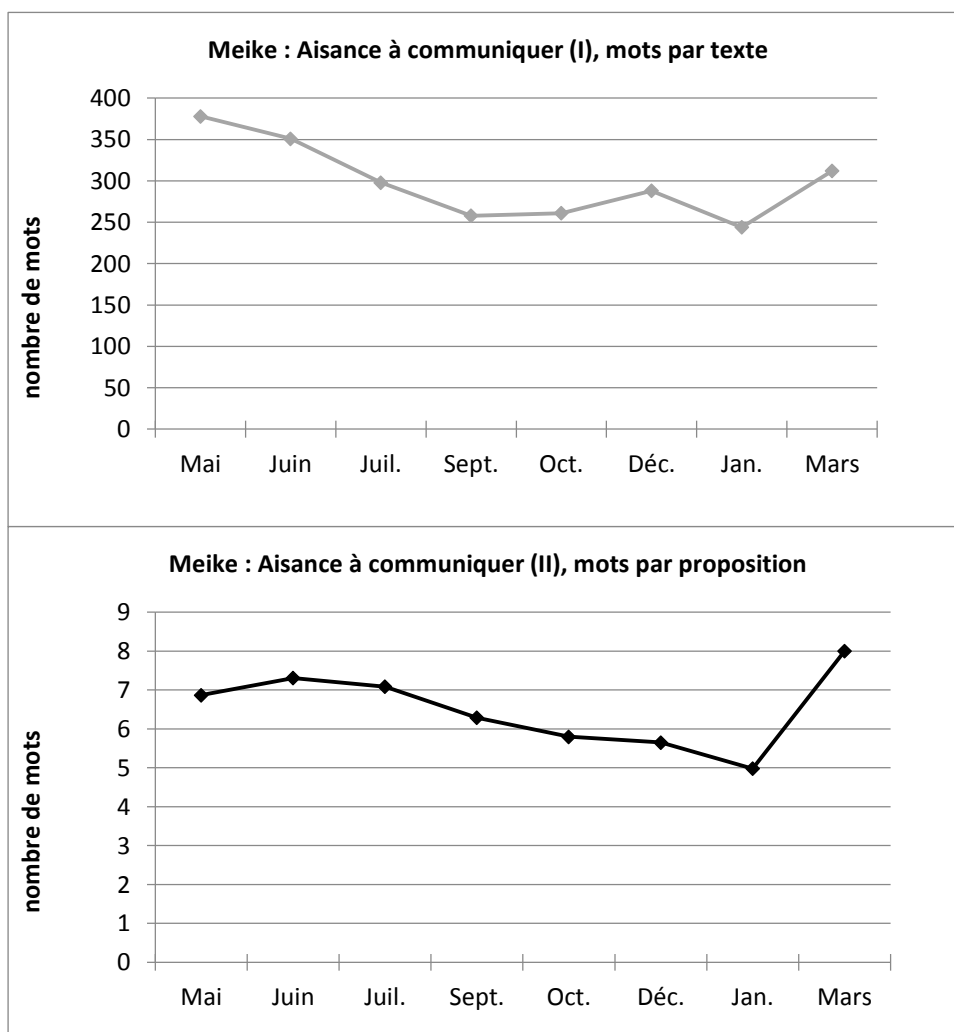


Figure 78 : Les résultats des deux mesures d'aisance à communiquer à l'écrit de Meike.

Ensuite, quatre rapports ont été trouvés entre l'aisance à communiquer et la complexité (cf. également le tableau 31) :

- *Longueur des T-units et nombre de mots par proposition* : $r_s = .833$, $p = .010$
- *Longueur des T-units et nombre de mots par texte* : $r_s = .905$, $p = .002$
- *VOCD et nombre de mots par texte* : $r_s = -.786$, $p = .021$
- *VOCD et nombre de mots par proposition* : $r_s = -.857$, $p = .007$

Tableau 31 : Meike, développement écrit. Corrélations inter-mesure et intra-mesure, aisance à communiquer.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Complexité grammaticale et lexicale	
	N ⁰ de mots par texte	Longueur des T-units
N ⁰ de mots par texte		x**
N ⁰ de mots par proposition	x*	x*
		VOCD
N ⁰ de mots par texte		-x*
N ⁰ de mots par proposition		-x**

La première association de co-croissance, *longueur des T-units* et *nombre de mots par proposition*, est une association entre la complexité et l'aisance à communiquer. Ce rapport peut être discuté dans l'optique de notre discussion sur l'appartenance de la mesure *longueur des T-units* soit à la complexité soit à l'aisance à communiquer (cf. la section 11.2.3). En discutant les résultats de Jérôme nous avons considéré une appartenance à l'aisance à communiquer. Or, les résultats de Meike comprenant des rapports étroits entre la *longueur des T-units* et à la fois avec la complexité par subordination (*propositions par T-unit*) et avec l'aisance à communiquer (*nombre de mots par proposition*), il est moins clair dans son cas de situer au mieux cette mesure. Mais étant donné le deuxième rapport de co-croissance entre *longueur des T-units* et *nombre de mots par texte*, il semble exister un rapport fort entre complexité et aisance à communiquer dans le développement écrit de Meike.

Ensuite deux associations supplémentaires existent entre *VOCD / nombre de mots par texte* et *VOCD / nombre de mots par proposition*. Il s'agit d'associations de concurrence, ainsi des situations dans lesquelles le progrès d'une mesure se fait au détriment de l'autre. En vue des trajectoires de développement des deux mesures nous pouvons constater que les progrès en complexité lexicale (trajet montant) s'est fait au détriment de l'aisance à communiquer (trajet descendant). A la fin de l'étude ce 'compromis' a été inversé, avec une chute brusque en complexité lexicale et une montée en aisance. En outre, étant donné les rapports significatifs intra-mesures entre *VOCD* et *longueur des T-units* (complexité), il est intéressant de considérer la mesure dans laquelle *VOCD*, *longueur des T-units*, *nombre de mots par texte* et *nombre de mots par proposition* progressent, régressent et interagissent ensemble.

12.3. Développement en complexité, *chunks*, précision et aisance à communiquer à l'oral

Nous présentons dans les sous-chapitres qui suivent les résultats des analyses des productions orales de Meike. Tout comme notre section sur le développement écrit, les 23 mesures de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et de *chunks* (cf. section 8.4.1) sont examinées en six sous-chapitres : Développement global, Rapports entre activités informelles et mesures de développement, Complexité, *Chunks*, Précision et Aisance à communiquer. Notre regard analytique portera surtout sur l'évolution des trajectoires de développement individuelles et sur les différents types de rapports entre les variables.

12.3.1. Développement oral global : vue d'ensemble

Nous commençons notre analyse et discussion du développement oral de Meike par une vue d'ensemble des mesures linguistiques globales. Celles-ci sont présentées sur la figure 79, qui montre une dispersion des trajectoires peut-être la plus éparpillée observée dans notre étude. Aucune voie de développement n'est linéaire et toutes connaissent à la fois des hauts et des bas. Les fluctuations sont brusques et les chemins ne semblent pas suivre de tendance clairement définie. Nous observons toutefois que les points supérieurs et inférieurs des trajectoires de la deuxième moitié de l'étude n'atteignent pas des niveaux aussi élevés et aussi faibles que pendant la première moitié. Il pourrait éventuellement s'agir ici de quelques premiers pas, aussi légers soient-ils, vers une stabilisation des trajectoires.

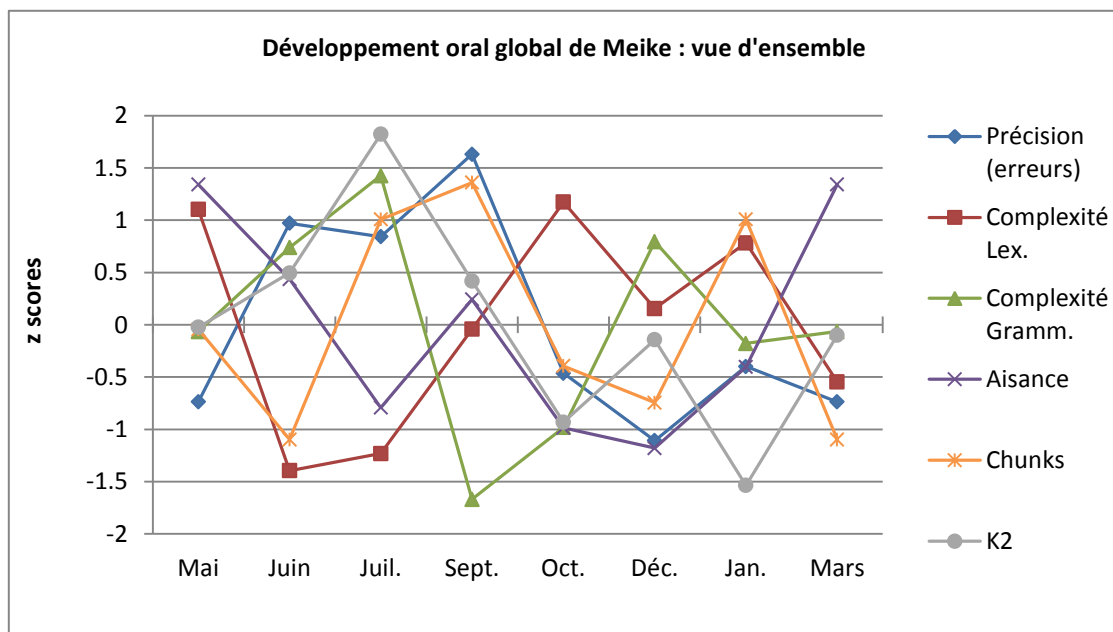


Figure 79 : Vue d'ensemble des mesures globales de développement L2 en production orale de Meike. Les mesures spécifiques sont : Précision : erreurs par AS-unit ; Complexité lexicale : VOCD ; Complexité grammaticale : proposition par AS-unit ; Aisance à communiquer : nombre de pauses ; *Chunks* : nombre total de *chunks* ; K2 : sophistication lexicale tranche de mots K2.

Au sein de cette variabilité importante il existe une association significative, à savoir un rapport de concurrence entre la *diversité lexicale VOCD* et la *sophistication lexicale K2* : $r_s = -.738$, $p = .037$. Même si ces mesures sont présentées séparément sur la figure 79, il convient de noter qu'elles appartiennent toutes les deux à la mesure plus globale de complexité lexicale. C'est par conséquent une association de concurrence *intra-mesure*, signifiant que celles-ci évoluent en opposition, ce que nous pouvons plus clairement observer sur la figure 80. Ce résultat est intéressant dans la mesure où il nous rappelle la complexité et la singularité simultanées du développement L2. La figure 80 illustre également l'imbrication, soulignant les trajectoires individuelles et uniques des différentes composantes (et sur plusieurs niveaux) au sein d'une même mesure. Ce résultat met ainsi en exergue le besoin d'une approche à plusieurs niveaux afin d'observer, outre des tendances globales, le développement qui se fait sur une échelle plus petite.

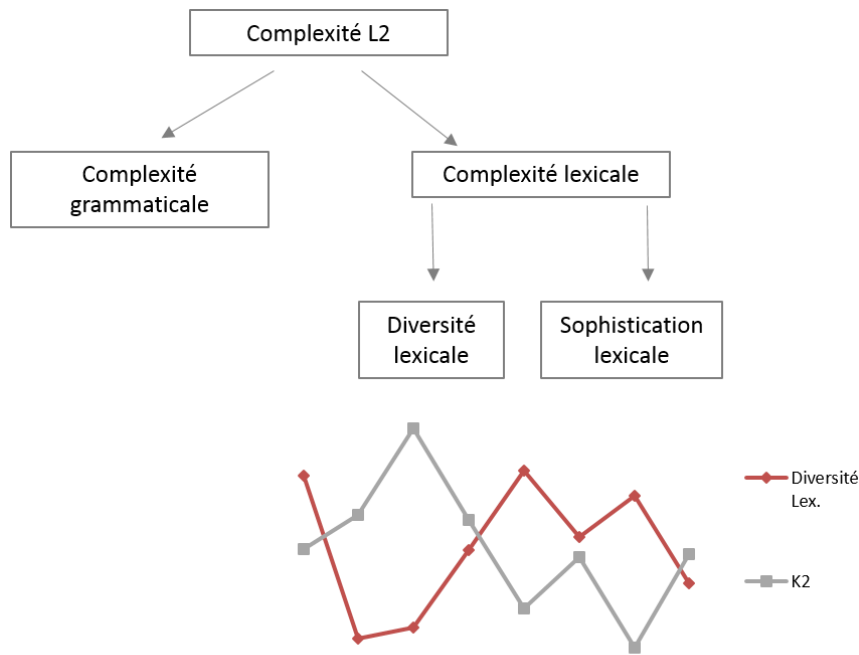


Figure 80 : La complexité L2 à plusieurs niveaux.

12.3.2. Rapports entre les activités informelles et les mesures de développement oral

Dans la présente section nous discutons des différents types de rapports repérés entre les activités informelles les plus fréquentes de Meike et les mesures de développement linguistique. A titre de rappel, nous reproduisons les taux de participation aux activités sur la figure 81 ci-dessous.

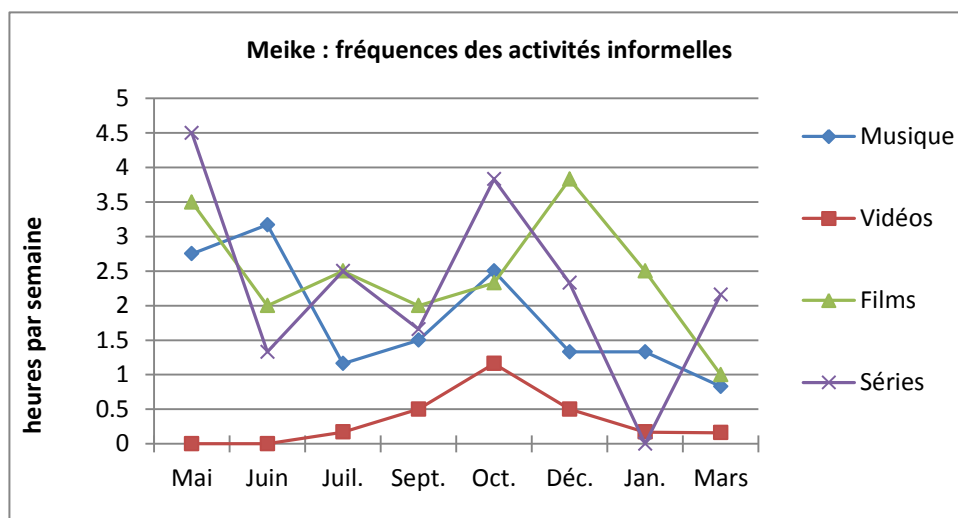


Figure 81 : Meike, taux de participation aux activités informelles.

Les calculs de corrélation ciblant les rapports de concurrence et de co-croissance entre variables, nous avons pour cette première analyse cherché dans les données d'autres types de rapports possibles. Notre regard croisé sur les différentes trajectoires a révélé en effet la

possibilité d'un rapport de condition et d'un rapport d'asymétrie (cf. la figure 82). Ces rapports concernent trois variables : *séries et films* (regroupés), *nombre de pauses* (aisance à communiquer) et *longueur des propositions* (aisance à communiquer). D'abord, les *séries et films* et les *nombre de pauses* semblent être dans un rapport d'asymétrie éventuel en ce que leur association en début et en fin d'étude ils évoluent dans le même sens mais de juin à janvier ils seraient dans un rapport de concurrence. Cette concurrence signifierait que *plus* Meike regarde des séries et des films, *moins* elle fait de pauses lors des entretiens.

Ensuite un deuxième rapport, cette fois de condition entre *séries et films* et *longueur des propositions*, pourrait exister. Il ne s'agit pourtant pas d'un rapport de condition 'typique', dans le sens où une variable prend un certain temps pour se développer avant qu'une autre puisse commencer sa trajectoire de développement. Nous constatons plutôt que la deuxième variable (V2), ici la *longueur des propositions*, suit la trajectoire de la première variable (V1), *séries et films*, d'un écart d'un relevé de données (six semaines). Par exemple, V1 est en hausse en mai, V2 est en hausse en juin ; V1 est en baisse en juin, V2 est en baisse en juillet, et ainsi de suite. Ce rapport est intéressant dans la mesure où l'ensemble des points de données suit cette tendance, suggérant que les activités faites en amont ont une influence sur un aspect de l'aisance à communiquer plusieurs semaines plus tard. Une telle interprétation est toutefois à considérer avec prudence puisqu'elle pourrait impliquer une certaine supposition de causalité, ce que l'approche complexe et dynamique ne prône pas. Nous discutons davantage de la notion de causalité et des rapports entre variables dans la section 13.1.

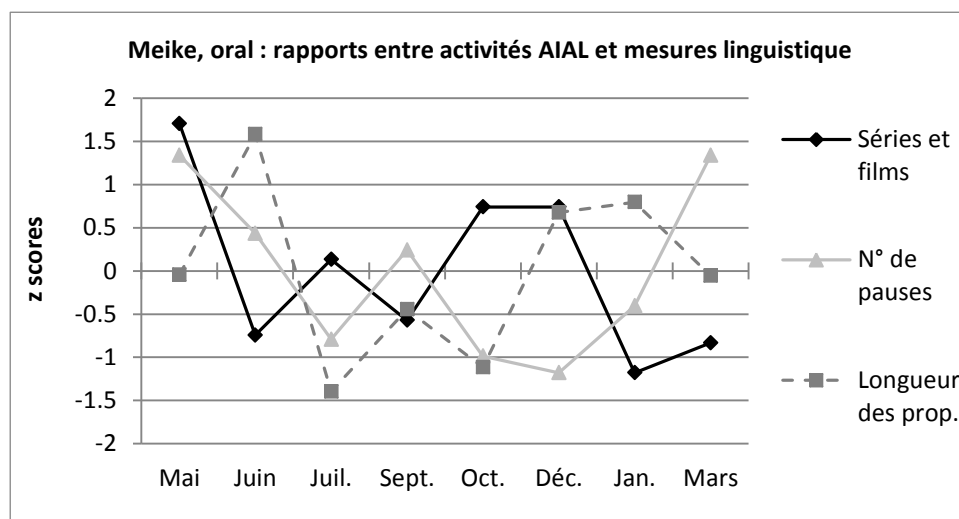


Figure 82 : Meike, oral : rapports éventuels de condition / d'asymétrie entre les activités AIAL et des mesures d'aisance à communiquer.

Enfin, nous avons constaté un rapport, apparemment négatif, entre *séries et films* et *erreurs par AS-unit* (cf. la figure 83). Les variables ne se trouvent pas en association significative l'une avec l'autre mais leurs trajectoires suggèrent une certaine concurrence : quand les visionnements diminuent les erreurs augmentent, et quand les erreurs augmentent les visionnements diminuent. Bien que cette tendance ne soit pas reflétée dans les résultats quantitatifs, le contraste en chemins de développement de ces deux mesures mérite, à notre avis, d'être évoqué. Cette observation constitue également pour nous une raison importante pour creuser l'ensemble des données – y compris les rapports non significatifs – pour en savoir davantage sur les interactions entre variables.

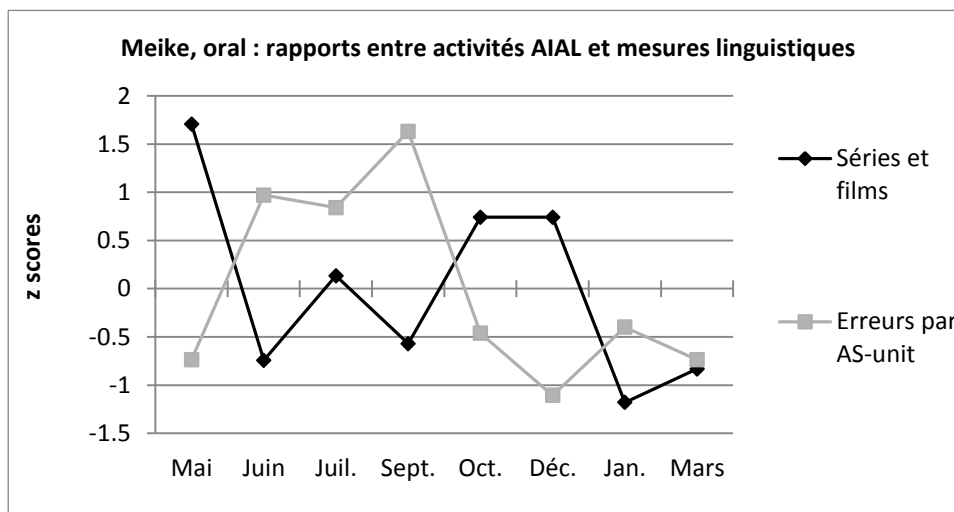


Figure 83 : Meike, oral : rapport entre les activités AIAL et la précision.

Ensuite, des calculs de corrélation entre l'ensemble des activités AIAL de Meike et les mesures développement orales révèlent un rapport de concurrence significatif : *séries et films* et *sophistication lexicale K3-4* ($r_s = -.731$, $p = .040$). Cette association indique que la tranche de vocabulaire K3-4 évolue en concurrence avec les visionnements des séries et films (regroupés ici). Face à un manque de rapport significatif entre K3-4 et les autres tranches de lexique il est difficile de savoir si l'association négative K3-4 est compensée par la co-croissance d'une (des) autres tranche(s). Les corrélations ne testant que des rapports linéaires entres variables, il est possible qu'une compensation existe, mais de nature non linéaire.

Le manque général d'associations significatives entre les activités informelles et les mesures de développement oral individuelles peut paraître, à première vue, plutôt surprenant. Mais comme nous venons de l'évoquer, il se peut que les activités exercent une influence sur le développement qui n'est tout simplement pas reflétée dans des associations linéaires ; en effet, étant donné que ces activités constituent, pour la plupart, la seule exposition à la L2 pour Meike, il est probable qu'une influence existe, mais elle est vraisemblablement plus complexe que ce que les corrélations ne peuvent saisir. En outre, une absence d'associations de concurrence et de co-croissance entre les activités et les mesures de développement ne signifie pas pour autant que ces dernières ne se développent pas – comme les prochaines sections le montreront, les mesures linguistiques sont en pleine interaction les unes avec les autres et fluctuent de manière importante au cours de l'étude. Il est effectivement important d'analyser ces interactions entre les sous-systèmes linguistiques afin d'en savoir davantage sur la manière détaillée dont évoluent les différentes composantes du système.

12.3.3. Complexité orale

Notre mesure de développement *complexité* comprend deux éléments principaux : la *complexité grammaticale* et la *complexité lexicale*. Cette dernière est composée de deux 'sous-mesures' : la *diversité lexicale* et la *sophistication lexicale*. Comme avec le développement écrit nous traitons d'abord ensemble la complexité grammaticale et la diversité lexicale et ensuite la sophistication lexicale.

La figure 84 présente les trois trajectoires de complexité grammaticale et lexicale : *longueur des AS-unit* (complexité globale), *propositions par AS-unit* (complexité par subordination) et

diversité lexicale VOCD. Dans un premier temps nous observons que les deux mesures de complexité grammaticale suivent, en mai et à partir de septembre, des voies de développement plutôt similaires. Ceci serait une indication que la taille des AS-units est augmentée par le rajout des *propositions* et pas seulement par des mots supplémentaires. Il s'agirait ainsi d'AS-units qui sont plus longues grâce à leur complexité augmentée et non seulement en raison de la présence de mots simples supplémentaires, ce qui sinon aurait pu être une indication de l'*aisance à communiquer* augmentée. Ensuite, nous constatons que la trajectoire de *diversité lexicale VOCD* se trouve pour la plupart de l'étude en contraste avec les deux mesures de complexité grammaticale, fluctuant de manière générale dans le sens opposé de ces dernières. Nous pourrions ainsi parler d'un rapport de concurrence – en effet deux corrélations négatives existent entre la complexité lexicale et la complexité grammaticale mais celles-ci ne sont pas significatives, vraisemblablement en raison des trajectoires pas fortement contrastées en septembre et octobre. Cette concurrence suggère néanmoins que Meike fait le choix, consciemment ou pas, de privilégier sa complexité soit grammaticale soit lexicale lors de ses productions orales.

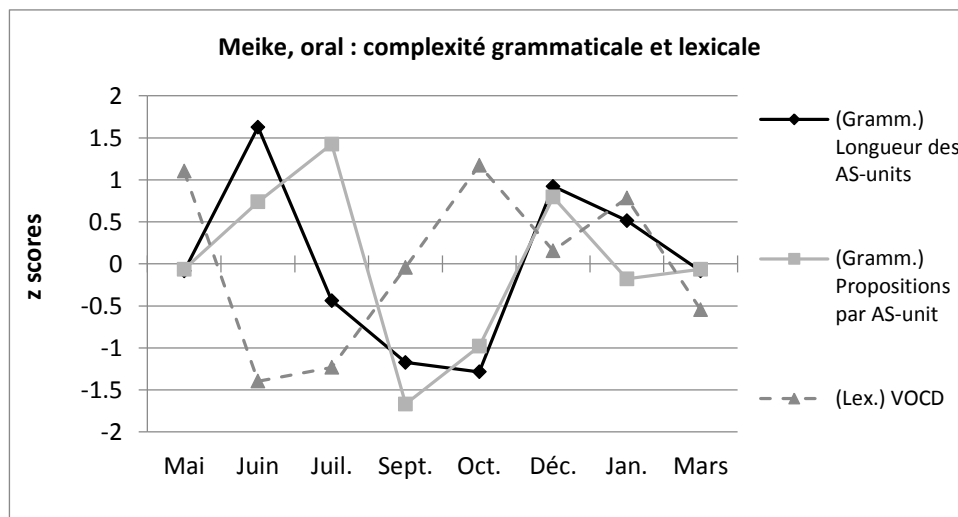


Figure 84 : Développement de complexité grammaticale et lexicale orale de Meike.

Tandis qu'il n'existe pas de rapport significatif entre ces trois mesures de complexité, quatre rapports significatifs à la fois intra- et inter-mesures ont été trouvés (cf. le tableau 32). Les deux premières associations (intra-mesures) concernent la *diversité lexicale VOCD* et la *sophistication lexicale* – toutes les deux appartenant à la mesure plus globale de complexité lexicale. La *diversité lexicale* se trouve en co-croissance avec la *sophistication lexicale K1* ($r_s = .810$, $p = .015$) et se trouve en même temps en concurrence avec la tranche K2 ($r_s = -.738$, $p = .037$). Ces associations sont sans doute également sous l'effet du rapport fort négatif entre K1 et K2, discuté ci-après, mais illustrent néanmoins l'interconnectivité entre variables et la concurrence qui peut exister au sein d'une même mesure. L'utilisation de mots plus simples permet à Meike de produire un lexique plus divers, mais l'utilisation des mots plus sophistiqués se fait au détriment de la diversité lexicale. Cet exemple suggère en outre que le vocabulaire K2 ne soit pas encore automatisé dans le sous-système de complexité de Meike puisqu'elle doit faire des compromis qui ne semblent pas être nécessaires lors de l'utilisation du lexique K1.

Ensuite, les mesures de complexité grammaticale se trouvent toutes les deux en rapport de co-croissance avec des mesures d'aisance à l'oral. *Propositions par AS-unit* évolue ensemble

avec répétitions ($r_s = .759$, $p = .029$) alors que longueur des AS-units et longueur des propositions sont en association positive ($r_s = .898$, $p = .002$). Bien que ce premier rapport soit quantitativement positif, il signifie que plus les AS-units sont complexes, plus Meike se répète, indiquant une plus mauvaise aisance à communiquer. Il s'agit ici d'un 'compromis classique' au sein de la littérature sur la CPA dans lequel le locuteur ne peut pas privilégier en même temps la forme (complexité) et le sens (aisance à communiquer). Le deuxième rapport de co-croissance contredit toutefois le 'compromis classique' en montrant un exemple dans lequel la complexité et l'aisance à communiquer se développent ensemble.

Tableau 32 : Meike, développement oral. Corrélations intra- et inter-mesures, complexité grammaticale et lexicale.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Complexité, sophistication lexicale		Aisance à communiquer	
	K1	K2	Répétitions	Longueur des propositions
Longueur AS-units (gramm.)				x**
Prop. par AS-unit (gramm.)			x*	
VOCD (lex.)	x*	-x*		

La deuxième partie de notre section sur la complexité orale est consacrée à la sophistication lexicale. Sur la figure 85 est présenté le développement en sophistication lexicale orale de Meike en termes de tranches de vocabulaire, selon le *Lexical Frequency Profile*. Nous constatons que la plupart de son lexique oral consiste en des mots de la tranche K1, variant entre 78% et 84%. Ses productions écrites varient entre des taux de 81% et 91%, Meike semble maîtriser un langage plus sophistiqué à l'oral qu'à l'écrit. La tranche K2 représente entre 7% et 14% de son langage oral, la tranche K3-4 entre 3% et 6%, la tranche K5-6 entre 0% et 1,3% et enfin la tranche K7-15 entre 0,62% et 1,75%. Des exemples de chaque tranche incluent : K1 *hundred, imagination, important, something, spent, story* ; K2 *hotel, library, mood, murder, occurs, partner, juice, moon*; K3-4 *climate, episode, refugees, supervising, tasks, terror, transform, visions, belly, lyrics, prostitutes*; K5-6 *witch, pagan, gypsy, bachelor, lobster, tuna, pathetic, nostalgia, dwarf*; K7-15 *kindergarten, subtitles, cheesy, supernatural, mafia, folklore, hallucinating, potion, titan, disfigurement, underworld*.

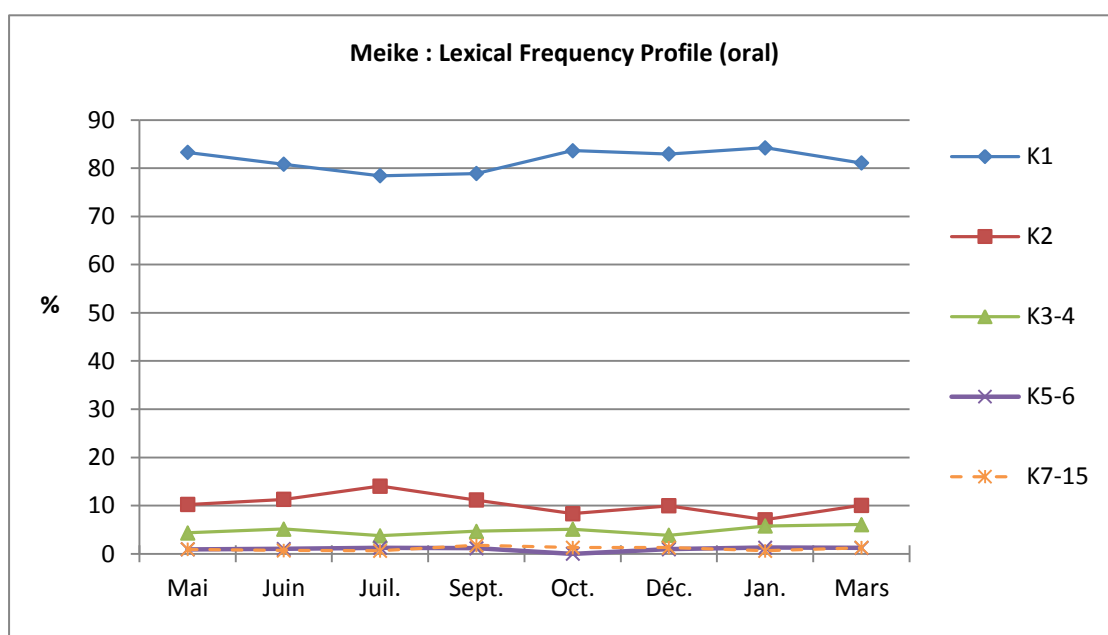


Figure 85 : Le développement de la sophistication lexicale orale de Meike en termes des fréquences des mots.

Ensuite, des analyses de corrélation révèlent cinq rapports significatifs entre les tranches de vocabulaire et les autres mesures. Trois de ces rapports étant déjà été discutés dans les parties précédentes, nous concentrons notre discussion ici sur les deux rapports en gras sur le tableau 33.

Tableau 33 : Meike, développement oral. Corrélations inter-mesures et intra-mesures, sophistication lexicale.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Intra-mesure	Précision	Complexité	Activités AIAL
	K2	Erreur mot incorrect basé L1	Diversité lexicale VOCD	Séries et films
K1	-x**		x*	
K2		x*	-x*	
K3-4				-x*

Comme évoqué plus haut, les tranches de K1 et K2 se trouvent en association fort négative ($r_s = -.905$, $p = .002$) ; ce rapport de concurrence est clairement visible sur la figure 85 et nous informe davantage sur les dynamiques internes (compromis) de cette mesure : l'utilisation des mots d'une de ces tranches vient au détriment de l'autre. D'autres rapports internes ne se sont pas révélés significatifs, toutefois nous pouvons voir sur la figure 85 plusieurs périodes de compromis apparent entre K2 et K3-4. Enfin, le dernier rapport significatif concerne la tranche K2 et une mesure de précision, les erreurs du type *mot incorrect basé sur la L1* ($r_s = .749$, $p = .033$). S'agissant d'une association de co-croissance, elle signifie que l'utilisation du vocabulaire K2 est en lien avec la production des erreurs lexicales basées sur la L1. Ce résultat rejoindrait les hypothèses de la CPA qui soulignent qu'un locuteur non natif choisit (consciemment ou pas) d'abord entre le sens et la forme, et s'il choisit cette deuxième, il

choisit à nouveau entre la représentation linguistique (précision – ici les erreurs lexicales basées sur la L1) et restructuration linguistique (complexité – ici la sophistication lexicale).

12.3.4. Chunks à l'oral

Les trois différents types de *chunks* examinés dans notre travail sont présentés sur la figure 86 : *collocations lexicales*, *verbes à particules* et *phrases fixes*. Il convient de noter que le classement d'utilisation des *chunks* de Meike est le même à l'oral qu'à l'écrit. Les *collocations lexicales* (*daily life, tough time*) apparaissent le moins souvent suivies des *verbes à particule* (*give up, figure out, come up*) et enfin les *phrases fixes* (*kind of, oh my god, of course, how dare you, not the end of the world*) sont produites le plus souvent.

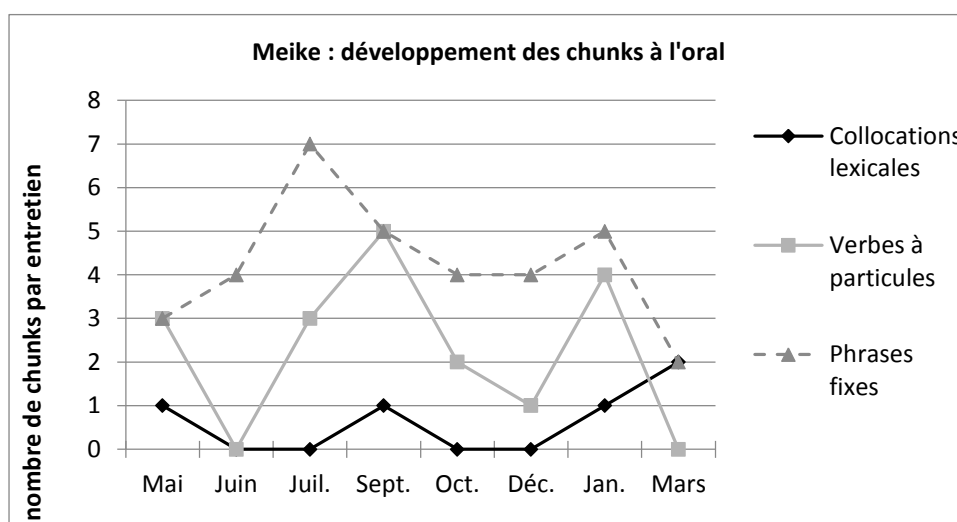


Figure 86 : La production des *chunks* dans les productions orales de Meike.

Meike produit au total entre quatre et onze *chunks* par entretien, indiquant que ces constructions constituent un élément régulier de son langage oral. L'usage individuel est, en revanche, très varié et ne semble pas suivre une tendance quelconque, à l'exception éventuellement des *collocations lexicales*, qui sont produites peu fréquemment de manière générale. Au regard des rapports significatifs, il existe une association de co-croissance entre *phrases fixes* et *erreurs 'autre'* ($r_s = .766$, $p = .027$), signifiant que les erreurs de ce type augmentent en même temps que la production de ces *chunks*. Il semble s'agir, ainsi, d'un choix (conscient ou pas) fait entre la précision et la production des expressions fixes / idiomatiques, indiquant que l'utilisation de ces dernières n'est éventuellement pas encore automatisée.

12.3.5. Précision orale

Cette section examine le développement en précision orale de Meike. Nous présentons d'abord un aperçu de sa précision orale globale (cf. la figure 87) avant de nous pencher sur le développement plus détaillé des mesures de précision individuelles. Le développement global en précision est représenté par deux mesures, *erreurs par AS-unit* et *erreurs par entretien*, ce qui permet d'observer les erreurs sur deux échelles différentes.

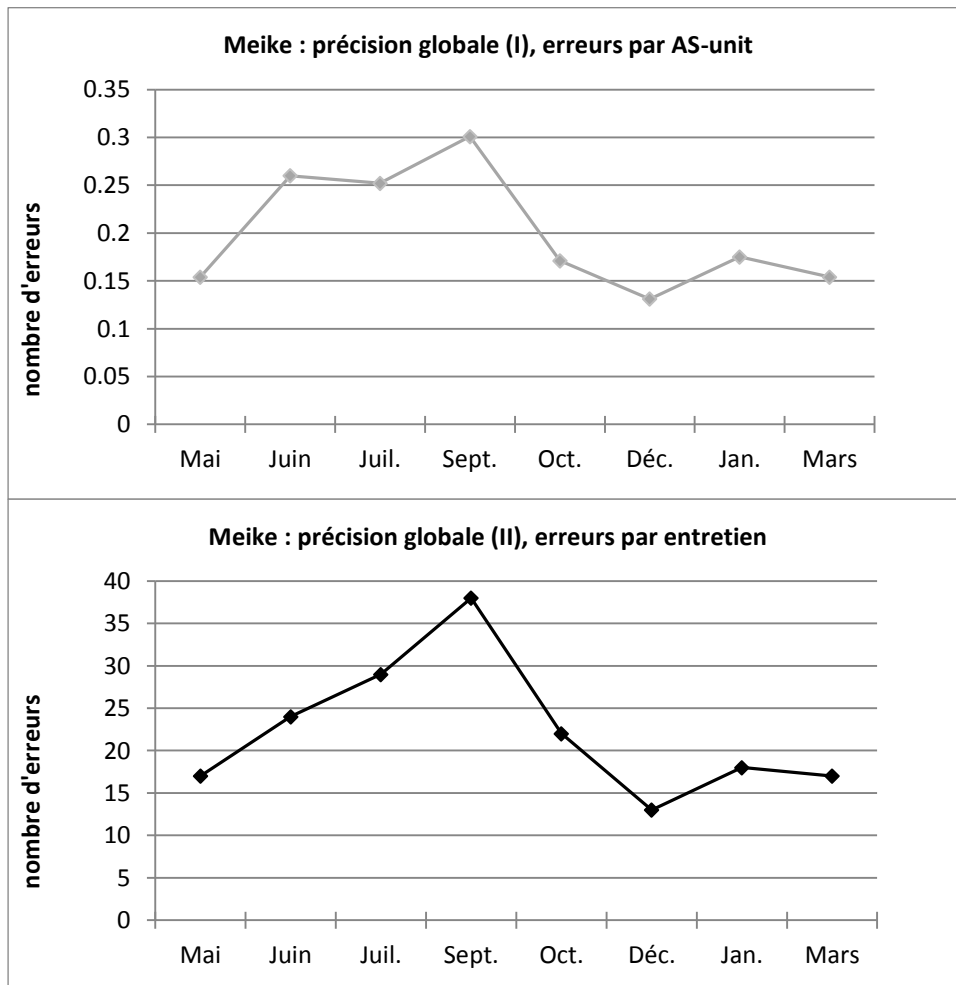


Figure 87 : Aperçu à la précision globale des productions orales de Meike.

Les deux mesures semblent suivre une tendance commune : une trajectoire ascendante pour la première moitié de l'étude suivie d'une baisse lors de la deuxième moitié, avec une légère hausse tout à la fin. Le nombre d'erreurs par entretien varie entre 13 et 38. Le mouvement constant des taux des erreurs suggère que le sous-système de précision de Meike n'est pas très stable – elle est capable de produire un langage oral à la fois très précis (décembre) et avec un certain nombre de fautes (septembre). Dans la section 12.3.2 nous avons comparé le développement des *erreurs par AS-units* avec les taux de participation aux *séries et films*, notant que ces deux variables semblent être en concurrence l'une avec l'autre (les erreurs baissent quand les visionnements montent).

Ensuite la figure 88 permet un regard plus détaillé des trajectoires individuelles des différentes mesures de précision. Les erreurs lexicales, présentées sur la figure 88 (I), suivent des trajectoires distinctes mais partagent, éventuellement, une tendance quelque peu similaire en ce qu'elles montent (ou restent à peu près au même niveau) jusqu'en septembre, descendent jusqu'à décembre et ensuite soit descendent encore (*mot en LI*, *mot manquant*) soit montent légèrement (*mot incorrect basé sur la LI*, *mauvais choix de mot*). Il convient de noter que *mot en LI* suit également cette tendance, bien que sa montée en septembre soit plus extrême que les autres.

Nous avons analysé de près les données lexicales afin de mieux connaître la nature des erreurs commises. A l'égard des *mots manquants*, erreur faite peu souvent, Meike ne suit pas de

tendance claire en ce qui concerne les types de mots omis ; ce peut être une préposition (*and just look (at) what there is*), un verbe (*but (it's) kind of stuck*) ou un article in/défini (*ok we care for (the) environment*).

Les erreurs *mot en L1* relèvent, d'une part de mots liés à ses études et à sa sphère professionnelle (*Schwerpunkt, Erzieher, Kita, Hausarbeit, Abgabefrist, Projektpraktikum*) et d'autre part d'un langage plus général (*Immobilien, überzeugt, Stadtklinikum, Lebensmittel, leider, Termin, Schwarm*).

Nous pouvons à nouveau observer le rôle important de la L1 dans les productions de Meike en ce que les erreurs du type *mot incorrect basé sur la L1* surviennent, de manière fluctuante, entre deux et six fois par entretien : *sympathetic* au lieu de *nice, likeable*, basé sur *sympathisch* ; *correct* au lieu de *proper, upstanding*, basé sur *korrekt* ; *he becomes* au lieu de *receives* ou *gets*, basé sur *bekommen*.

Meike commet également des erreurs lexicales pas basées sur la L1, relevant seulement d'un mauvais choix de mot : *he's an uneducated* ; *he has an accompany* ; *he can see it with one sight* ; *there's always some deep in it*.

De manière générale nous constatons que Meike réussit à se faire comprendre, même si certaines nuances ne sont pas encore maîtrisées, comme l'exemple suivant en témoigne : *and he uh got away with his mother* (au lieu de *went*) ; *and then they co have to come back because uh the mother got into jail* (au lieu de *was put in / had to go to*). Il s'agit dans ces deux cas de constructions dont la nuance signifie en fait autre chose (*got away* : s'échapper ; *got into jail* : est entré en prison) mais n'empêche de comprendre le sens général du message. Ce 'style' correspondrait à l'approche qu'a Meike des activités informelles en ce qu'elle ne se concentre pas sur la forme et ne fait pas d'efforts pour chercher le sens des mots inconnus rencontrés. Elle se contente de comprendre le sens général, ayant également recours au langage corporel et gestuel comme aide visuelle dans des situations confuses. Il est par conséquent plutôt logique qu'une certaine finesse ou des nuances peuvent manquer quand elle s'exprime. Il est par ailleurs intéressant de noter que ses erreurs lexicales baissent en octobre et en décembre, période durant laquelle ses visionnements des séries et des films augmentent fortement.

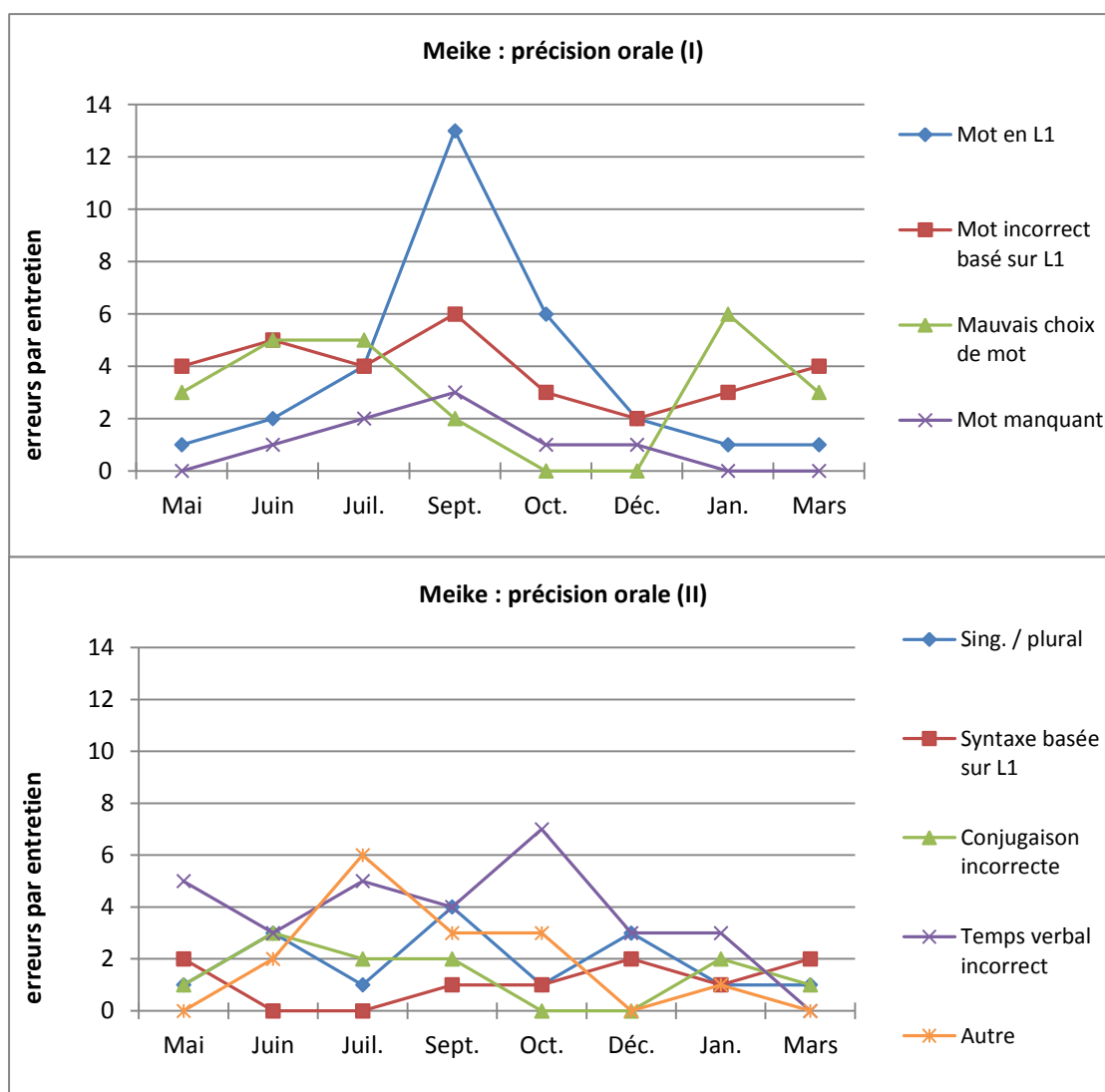


Figure 88 : Les erreurs de production orale de Meike.

Ensuite nous nous sommes penchée sur les erreurs grammaticales afin d'en savoir davantage sur ce sous-système particulier. Les erreurs de *syntaxe basée sur la L1* paraissent être plutôt stables, survenant entre zéro et deux fois par entretien. Les *conjugaisons incorrectes* ne montrent pas non plus de forte variabilité en termes de fréquence, survenant entre zéro et trois fois par entretien. Les conjugaisons erronées les plus fréquentes concernent la conjugaison au pluriel au lieu d'au singulier (*there's some friends who*) et la 'double' conjugaison (*it doesn't interests me*). Les *erreurs du singulier / pluriel*, produites entre une et quatre fois par entretien, ne suivent pas de tendance concrète et surviennent dans une multitude de cas : *they are man, this one lyrics, the second seasons, there are some group of men*.

Notre analyse des *erreurs de temps verbal*, l'une des erreurs le plus souvent commises, révèle que la plupart d'entre elles relèvent d'un usage erroné du temps verbal *présent progressif* :

Some things are never changing (never change)
I'm watching movies since (I've watched)
When I'm there for the whole day I'm getting tired (I get)
It's interesting me (It interests)

I'm living in Karlsruhe since (I've lived)
She was the only one surviving (that survived)
I'm having a job in the Kita (I have)
When I'm having a job later (I have)
The band is really nice and normal, they are interacting with the crowd (they interact)

Nous pouvons observer que la forme ciblée varie entre le présent, le présent parfait et le passé, signifiant qu'en cas de difficulté au regard du choix du temps verbal, c'est la forme présent progressif qui est employée comme choix par défaut, même si celle-ci est (souvent) le mauvais choix. Nous pourrions ainsi nous demander dans quelle mesure ce temps verbal agit comme une sorte d'attracteur auquel Meike a souvent recours dans son langage parlé. (En revanche, à l'exception des trois premiers entretiens, Meike fait cette faute entre 0 et 1 fois par texte écrit.) Nous ne pouvons pas savoir si Meike est sûre de soi à l'égard de cet usage (si elle pense que c'est le bon choix de temps verbal), mais au moins un exemple nous montre qu'elle y a recours en cas de doute :

What happens if she wants to move in or if someone else moves uh is moving in

Les autres types d'erreurs de temps verbal consistent à changer de temps au sein d'une même phrase et l'usage erroné du présent parfait :

He's so smart and can look into people's mind and this was fascinating (is fascinating)
He gathers everyone around and then he's going to each person and makes accusations (goes to each person)
You try new things which you never ate before (which you've never eaten)
I watch it since (I've watched)
She is single since a long time (has been single for)

Il convient de noter que les erreurs de ce type diminuent à partir d'octobre et terminent à zéro pour le dernier entretien. Notre analyse du dernier entretien révèle que Meike emploie le présent à de moments appropriés, en particulier en décrivant des actions ou des comportements réguliers, tandis qu'elle avait au préalable souvent recours au présent progressif pour décrire ces mêmes choses (cf. les exemples ci-dessus). Nous pourrions ainsi nous demander dans quelle mesure il pourrait s'agir d'un changement de phase entre états attracteurs.

Enfin, notre analyse des erreurs 'autre', que commet Meike entre zéro et trois fois par entretien à l'exception du mois de juillet, montre qu'il existe en outre des mesures de précision examinées dans notre étude d'autres aspects de sa L2 pas encore maîtrisées. Les erreurs les plus récurrentes portent sur le possessif (*children books*, au lieu de *children's books*) et sur des mots supplémentaires non nécessaires (*at the least*, au lieu de *at least* ; *despite of his loneliness* au lieu de *despite his loneliness*).

Les associations significatives intra- et inter-mesures trouvées sont présentées dans le tableau 34. Dix rapports existent, dont trois inter-mesures et sept intra-mesures. Certaines associations étant traitées dans d'autres sections, nous nous concentrons ici sur celles en gras.

Tableau 34 : Meike, précision orale. Corrélations : Intra-mesures et inter-mesures.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Soph. Lex.	Aisance à communiquer	Chunks	Intra-mesure			
	K2	Reformulations	Phrases fixes	Erreurs par AS-unit	Erreurs 'autre'	Mot manquant	Conjugaison incorrecte
Mot incorrect basé sur L1	x*			x*			
Mauvais choix de mot		x*					x*
Erreur 'autre'			x*	x*		x*	
Conjugaison incorrecte				x*			
Mot en L1					x*	x**	

Nous constatons, dans un premier temps, que trois mesures sont en rapport de co-croissance avec *erreurs par AS-unit*, indiquant qu'elles jouent un rôle important dans la production globale des erreurs : *mot incorrect basé sur la L1* ($r_s = .729$, $p = .040$), *erreurs 'autre'* ($r_s = .766$, $p = .027$) et *conjugaison incorrecte* ($r_s = .820$, $p = .013$). Cette dernière se trouve également dans un rapport positif avec *mauvais choix de mot* ($r_s = .780$, $p = .022$).

Ensuite *erreur mot en L1* se trouvent dans une association de co-croissance avec deux mesures : *mot manquant* ($r_s = .929$, $p = .001$) et *erreurs 'autre'* ($r_s = .785$, $p = .021$). Ces deux dernières mesures se trouvent elles-mêmes dans un rapport de co-croissance ($r_s = .761$, $p = .028$), illustrant ainsi les interactions dynamiques entre variables ainsi que les rapports qui peuvent exister dans des groupes de variables et non seulement entre paires. En effet, les sept associations significatives – toutes de co-croissance – montrent jusqu'à quel point les différentes composantes de ce sous-système sont interconnectées et influent les unes sur les autres, ce qui par extension exerce une influence sur le sous-système plus global.

12.3.6. Aisance à communiquer à l'oral

La catégorie d'aisance à communiquer à l'oral consiste en quatre mesures individuelles : *reformulations*, *répétitions*, *nombre de pauses (remplies et pas remplies)* et *longueur des propositions*. Nous examinons ainsi en outre de la mesure également employée à l'écrit (*longueur des propositions*), des phénomènes temporel (*nombre de pauses*) et d'hésitation (*reformulations*, *répétitions*). La figure 89 montre les trajectoires de développement de l'ensemble de ces mesures, tandis que le tableau 35 présente les valeurs individuelles de chaque mesure, qui sont sinon cachées par l'harmonisation des valeurs en *z scores* sur la figure.

Dans un premier temps, nous pouvons constater que les quatre mesures se développent de manière individuelle. *Reformulations* est en hausse vers le début, en baisse vers le milieu et

monte à nouveau, tout en fluctuant, pour la deuxième moitié de l'étude. *Répétitions* suit un chemin similaire, à l'exception d'une baisse considérable en janvier. Il est intéressant de comparer cette trajectoire générale avec celle des erreurs globales en ce que cette dernière connaît une hausse importante lors du même moment du creux des trajectoires d'aisance. Une baisse en *reformulations* et *répétitions* signifiant une *meilleure* aisance à communiquer et une hausse en erreurs signifiant une *pire* précision, ces fluctuations contrastées correspondent aux constats de la littérature sur les mesures de CPA qui soulignent qu'un apprenant choisit, consciemment ou pas, entre le sens (aisance à communiquer) et la forme (ici, précision).

Ensuite, le *nombre de pauses* suit un chemin décroissant jusqu'à en septembre, où il monte pour une période courte avant de suivre une forme 'u' pour le reste de l'étude. *Longueur des propositions* connaît une trajectoire similaire jusqu'en octobre, après quoi il suit plutôt une forme 'u inversé' pour le reste de l'étude.

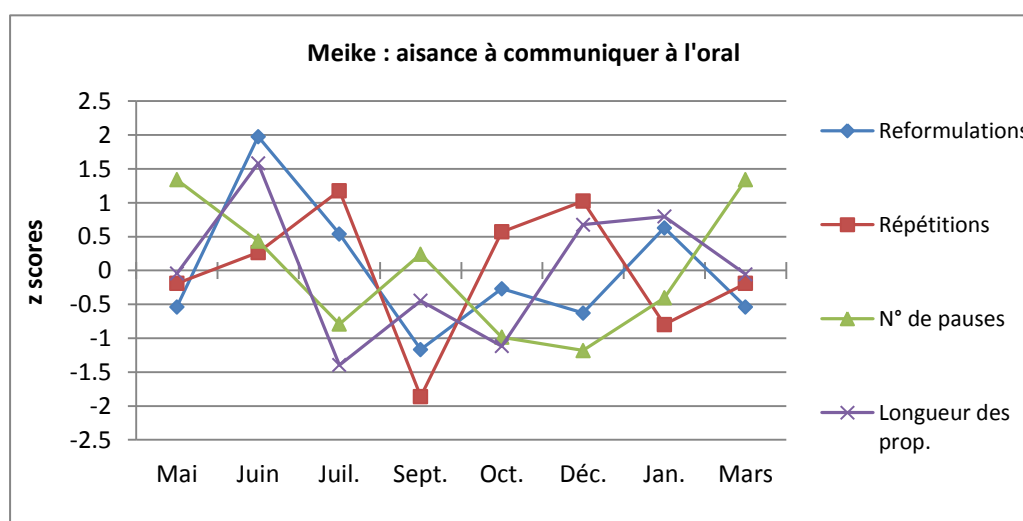


Figure 89 : Mesures d'aisance à communiquer à l'oral de Meike.

Tableau 35 : Valeurs individuelles (par entretien) des mesures d'aisance à communiquer à l'oral de Meike.

	Reformulations	Répétitions	Nombre de pauses	Longueur des propositions
Mai	34	26	132	7,407
Juin	62	29	118	8,45
Juillet	46	35	99	6,54
Septembre	27	15	115	7,15
Octobre	37	31	96	6,72
Décembre	33	34	93	7,869
Janvier	47	22	105	7,947
Mars	34	26	132	7,4

Dans notre analyse des entretiens nous avons découvert un phénomène d'hésitation supplémentaire qui survient régulièrement dans le langage oral de Meike : les expressions de

remplissage (*filler words ou expressions*). Meike a souvent recours à de telles expressions (*like, kind of, I don't know, yeah I think, I guess, yeah because I don't know, I don't know how to describe it*), d'habitude en lien avec une reformulation ou avec une pause. Il serait ainsi utile pour une future étude de tenir compte de ce phénomène lors des analyses linguistiques. En outre, nous avons constaté que les *reformulations* de Meike étaient souvent longues, comprenant de nombreux mots, voire presque des phrases complètes, au lieu de juste un mot ou deux mots comme c'était le cas pour Jérôme. Il s'agissait à la fois de reformulations conceptuelles dans lesquelles Meike ne semblait pas sûre comment raconter un sujet donné (*and after that I / most of the time I / sometimes I am / I actually / most of the time I do something with my boyfriend*) ainsi que des reformulations exposant une incertitude linguistique (*but um I changed places because um I'm employed at / of / by the company*). Ces reformulations correspondraient au sentiment exprimé par Meike dans la section 12.1.6 dans lequel elle décrit ses difficultés à parler de manière fluide, citant son habitude de traduire depuis l'allemand vers l'anglais.

Les distinctions des mesures d'aisance à communiquer nous rappellent que chacune est sur son 'propre' chemin de développement, malgré certaines périodes de similarité. En effet, aucune association intra-mesure significative n'existe, étayant cette observation. En revanche, trois rapports inter-mesures significatifs ont été trouvés, présentés sur le tableau 36.

Tableau 36 : Meike, développement oral. Corrélations inter-mesures, aisance à communiquer.

x = corrélation; -x = corrélation négative ; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$.

	Complexité		Précision (erreurs)
	Propositions par AS-unit	Longueur des AS-units	Mauvais choix de mot
Reformulations			x*
Répétitions	x*		
Longueur des propositions		x**	

Parmi ces trois associations, une correspond au 'compromis classique' entre le sens et la forme et deux y sont en opposition. D'abord, *propositions par AS-unit* et *répétitions* suivent le modèle classique en ce que plus les AS-units sont complexes, plus Meike se répète, indiquant une pire aisance à communiquer ($r_s = .759$, $p = .029$). En revanche, *reformulations* se trouve en association de co-croissance avec *erreurs mauvais choix de mot* ($r_s = .732$, $p = .039$), signifiant que ces deux mesures augmentent et diminuent ensemble. En d'autres termes, une baisse en reformulations (*meilleure* aisance à communiquer) correspond à une baisse en erreurs (*meilleure* précision) – dans ce cas Meike est capable de privilégier le sens et la forme en même temps. Enfin *longueur des AS-units* et *longueur des propositions* sont également en association positive (plus les AS-units sont complexes, plus elles sont longues, $r_s = .898$, $p = .002$), contredisant également le compromis classique en ce que la complexité (la forme) et l'aisance à communiquer (le sens) se développent ensemble.

12.4. Discussion

Le développement L2 en contexte AIAL faisant l'objet du deuxième volet de notre étude, nous avons posé la question de recherche globale suivante :

Q2 : Comment les systèmes et sous-systèmes oraux et écrits des étudiants se développent-ils à travers la participation aux activités informelles en anglais en ligne ?

Afin de répondre à cette question globale au mieux nous l'avons déclinée dans deux sous-questions suivantes :

Q2_a : Quelle est la nature des rapports entre variables ?

Q2_b : Comment les différentes composantes des sous-systèmes se développent-elles dans le temps ?

En guise de réponse générale à la Q2, nous pouvons conclure que les systèmes oraux et écrit L2 de Meike se développent de manière individuelle et complexe. Les sous-systèmes linguistiques qui en font partie (complexité, précision, aisance à communiquer et *chunks*) ainsi que les interactions AIAL montrent des comportements et des trajectoires uniques. Bien que nous ayons observé de nombreuses occasions de variabilité, des regards de près sur plusieurs mesures individuelles ont également montré de la stabilité interne. L'interconnectivité et les influences mutuelles entre variables, dont en témoignent les différents types de rapports, font également preuve d'un développement dynamique et non linéaire.

Au regard de son profil AIAL, Meike participe aux activités pour le loisir et la détente et ne fait pas d'efforts actifs pour apprendre ni le contenu ni la forme de la L2. A titre d'exemple, Meike n'active pas les sous-titres quand elle visionne des séries ou des films, malgré avoir reconnu leur effet bénéfique pour sa compréhension. Son niveau L2 actuel semble lui permettre de participer à son 'monde AIAL' de manière satisfaisante – pour Meike, des connaissances ou capacités supplémentaires seraient bienvenues mais les efforts de les atteindre ne doivent pas compromettre le plaisir qu'elle prend à l'expérience. Ses activités principales sont les séries, les films, la musique et, beaucoup moins fréquemment, les vidéos. Bien qu'il s'agisse de passe-temps qui lui font beaucoup plaisir et avec lesquels elle construit des attachements émotionnels (les personnages des séries, par exemple), sa participation peut être facilement perturbée par les révisions, les vacances, le travail, le beau temps ou encore l'évitement d'un site internet dont elle se méfie. En raison de ces fluctuations, mais tout en tenant compte des périodes de fréquence de participation élevées, nous considérons les activités informelles comme un attracteur, mais de puissance modérée.

En ce qui concerne les rapports entre les activités informelles en ligne et les mesures de développement linguistique (Q2_a), nous avons observé plusieurs rapports de co-croissance et de concurrence ainsi que quelques cas éventuels de rapports de condition et d'asymétrie :

Développement écrit

- Musique et *erreur mauvais choix de mot*, co-croissance
- Séries et *erreur mot incorrect basé sur la L1*, co-croissance
- Ensemble des activités et *erreurs conjugaison incorrecte*, co-croissance

- Séries / films et *diversité lexicale*, éventuellement asymétrie

Développement oral

- Séries / films et *sophistication lexicale K3-4*, concurrence
- Séries / films et *nombre de pauses*, éventuellement asymétrie
- Séries / films et *longueur des propositions*, éventuellement condition
- Séries / films et *erreurs par AS-unit*, concurrence (pas significatif)

Il convient de noter que seules quatre des huit associations ci-dessus sont significatives (les rapports de condition et d'asymétrie ne pouvant pas être testés quantitativement ici). Le nombre bas de rapports significatifs peut paraître, à première vue, quelque peu surprenant. Mais comme nous l'avons évoqué plus haut, nous ne pouvons pas nier la possibilité des influences importantes existantes qui ne sont tout simplement pas prises en compte par des corrélations directes. En outre, nous ne devrions pas nous concentrer uniquement sur les rapports entre les activités informelles et les mesures de développement mais aussi considérer le grand nombre de rapports qui existent entre les mesures linguistiques elles-mêmes, ainsi que les rôles que ces interactions jouent dans le développement. Certains résultats intra- et inter-mesures particulièrement intéressants incluent :

Développement écrit :

- Complexité lexicale et complexité grammaticale, concurrence
- Complexité par subordination et complexité globale, co-croissance
- Erreurs d'orthographe, de temps verbal et erreurs 'autre' en rapport avec précision globale, co-croissance
- Diversité lexicale et aisance à communiquer, concurrence
- Sophistication lexicale K1 et K2, concurrence

Développement oral :

- Diversité lexicale et sophistication lexicale K2, concurrence
- Sophistication lexicale K1 et K2, concurrence
- Complexité grammaticale (par subordination) et les répétitions, co-croissance (*meilleure* complexité associée avec une *pire* aisance à communiquer)
- Erreurs mots incorrects basés sur la L1, erreurs 'autre' et erreurs de conjugaison en rapport avec précision globale, co-croissance
- Reformulations et erreurs mauvais choix de mot, co-croissance

Un défi méthodologique pour de futures recherches sur l'AIAL consistera à concevoir des méthodes et des outils d'analyse aptes à appréhender, de manière la plus exhaustive possible, la nature des différents rapports entre variables. Une approche qui peut être utile à cet égard, l'approche qualitative, a été effectivement employée dans l'étude présente et nous a fourni des perspectives révélatrices sur nos résultats. Tout comme avec Jérôme, les analyses qualitatives des productions de Meike ont exposé la nature interne de certaines mesures. Ces regards sur les données étaient importants dans la mesure où ils ont montré que des variables qui variaient en termes de nombre d'occurrences montraient en fait une certaine stabilité en termes des qualités internes de la mesure. Par exemple, une analyse qualitative des *erreurs de temps verbal* à l'écrit a révélé deux tendances principales : l'utilisation erronée du conditionnel (largement basée sur la L1) et le changement du temps verbal au sein d'une même phrase. A l'oral ce type d'erreur portait toutefois surtout sur l'usage erroné du présent progressif.

Bien que notre étude se concentre surtout sur le développement L2 à travers les mesures linguistiques individuelles et leurs interactions, une vue plus globale du développement peut également être utile, en particulier pour l'étude actuelle qui analyse au total 41 mesures linguistiques (21 orales et 20 écrites) par participant. A cette fin, la figure 90 présente le lissage des données du développement global (cf. les sections 12.2.1 et 12.3.1) à travers des courbes de tendance polynomiales (degré 2). Avec cette perspective nous pouvons constater des tendances ou bien la direction dans laquelle se dirigent les différents systèmes (Q2_b). A titre de rappel, le développement en forme 'u' peut être un indicateur d'un changement de phase ou de l'acquisition progressive du phénomène en question en ce qu'une période de 'sur usage' ou de 'sous usage' est ensuite suivie par une certaine stabilisation. Il convient toutefois de souligner que les courbes de tendances sont à considérer avec prudence et à titre indicatif, étant donné que le lissage des trajectoires réelles cache de la variabilité importante dans les données.

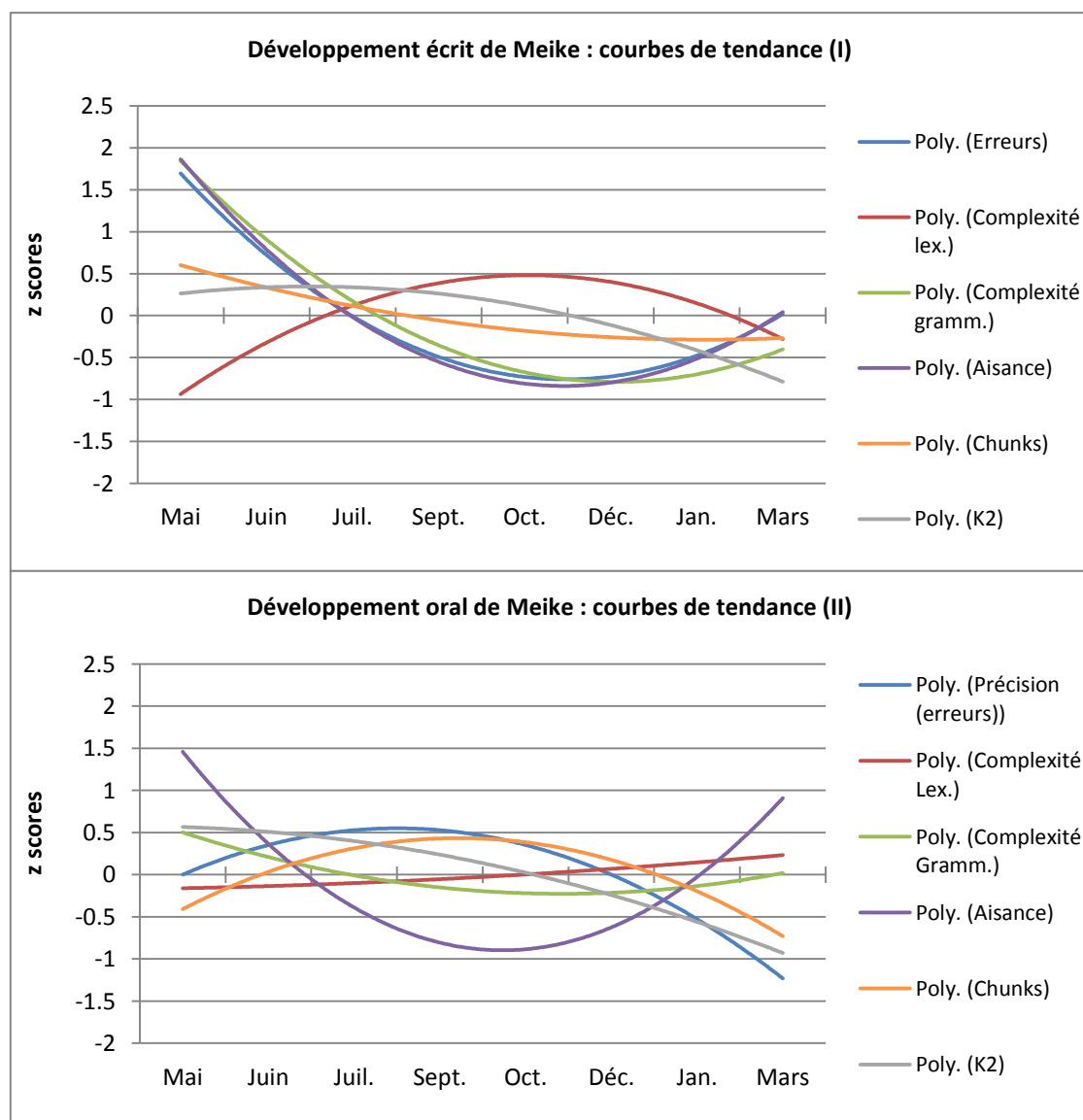


Figure 90 : Courbes de tendance polynomiales du développement global écrit (I) et oral(II) de Meike. Les mesures spécifiques sont : Précision : erreurs par T-unit / AS-unit ; Complexité lexicale : VOCD ; Complexité grammaticale : proposition par T-unit / AS-unit ; Aisance à communiquer : longueur des textes / nombre de pauses ; Chunks : nombre total de chunks ; K2 : sophistication lexicale, tranche de mots K2.

A l'égard du développement écrit global nous pouvons constater dans un premier temps les trajectoires similaires de *précision*, *complexité grammaticale* et *aisance à communiquer*. Il s'agit d'une voie de développement en 'u' mais avec une montée abrégée en deuxième moitié d'étude. Pour la précision, une telle trajectoire signifie une baisse progressive en erreurs, suivie d'une augmentation légère en fin d'étude. En revanche, pour l'aisance à communiquer et la complexité grammaticale il s'agirait d'une régression progressive, suivie d'une progression légère en fin d'étude. La *complexité lexicale* montre en contraste la forme d'un 'u inversé', signifiant des progrès jusqu'au mois d'octobre et puis un changement vers le bas dès décembre. Les deux mesures restantes, *chunks* et *sophistication lexicale K2*, montrent également des tendances progressives vers le bas, bien qu'un nivellement à la fin de l'étude puisse être observé pour la première.

Les tendances du développement oral global sont pour la plupart différentes de celles du développement écrit, avec une similarité notable, à savoir la tendance vers le bas de la *sophistication lexicale K2*. L'*aisance à communiquer* a une forme 'u' prononcée, signifiant que le nombre de pauses décroît (progression) jusqu'au milieu de l'étude et ensuite croît (régression). La *complexité lexicale* montre une progression modeste et linéaire alors que la *complexité grammaticale* est d'abord en pente descendante faible mais termine avec une courbe légèrement ascendante. Enfin *chunks* et *précision* ont des tendances 'u inversé' similaires, signifiant pour cette première une progression suivie d'une régression, et pour cette deuxième une régression suivie d'une progression (baisse d'erreurs).

Dans une même optique de tendances globales nous avons identifié pour l'ensemble des mesures individuelles, orales et écrites, les tendances claires de progression, de régression et de développement en 'u' (cf. le tableau 37).

Tableau 37 : Meike : tendances claires de progression, de régression et de développement en ‘u’ selon une analyse des courbes de tendance polynomiales.

Tendances de progression		
	Oral	Écrit
Complexité	Diversité lexicale VOCD Sophistication lexicale K3-4	Sophistication lexicale K3-4
Précision	Conjugaison incorrecte	Mauvais choix de mot Temps verbal incorrect
Aisance à communiquer	Reformulations	
Tendances de régression		
	Oral	Écrit
Complexité	Sophistication lexicale K2	Sophistication lexicale K2
Tendances de développement en ‘u’ (sur usage \wedge avant ‘stabilisation’)		
	Oral	Écrit
Complexité		Diversité lexicale VOCD
Précision	Erreurs par AS-unit Mot en L1 Mot manquant Erreurs ‘autre’ Singulier / pluriel	
Chunks	Phrases fixes Verbes à particule	Verbes à particule
Tendances de développement en ‘u’ (sous usage \vee avant ‘stabilisation’)		
	Oral	Écrit
Complexité	Longueur des AS-units Sophistication lexicale K5-6	
Précision	Mauvais choix de mot	Erreurs d’orthographe Mot incorrect basé sur L1
Aisance à communiquer	Nombre de pauses Longueur des propositions	Mots par texte Mots par proposition
Chunks		Phrases fixes

La large répartition des mesures dans des différentes catégories de tendances montre jusqu’à quel point le développement L2 de Meike est complexe et ne peut pas être caractérisé par une seule tendance ni par une seule mesure linguistique. L’appartenance des sous-mesures à des tendances à la fois de progression et de régression (par exemple, la sophistication lexicale K3-4 et la sophistication lexicale K2) illustre également l’interconnectivité entre variables, les influences mutuelles et le développement comme processus dynamique et imprévisible. Il est

possible que la non linéarité présente dans le développement de Jérôme et Meike soit influencée par la non linéarité de leurs interactions informelles en ligne – une étude imposant des interactions structurées avec des taux de fréquence spécifiques pourrait éventuellement fournir des données plus ‘propres’ avec des trajectoires de développement plus distinctives. Or, autant l’objectif de la présente étude est d’étudier le développement L2, autant son objectif est de le faire en *contexte AIAL*, dans toute sa complexité. C’est ainsi que le cas de Meike nous montre que le développement L2 dans ce contexte peut fournir des résultats inattendus ainsi que non linéaires au regard de la quantité d’exposition à la langue. Notre étude étant de nature exploratoire, il est en effet important de ne pas faire de suppositions sur des liens directs entre la fréquence d’activité et le progrès linguistique et de se rappeler que la notion de développement signifie à la fois des progressions et des régressions. Le tableau des courbes de tendances illustre effectivement cette complexité et souligne la multitude de formes différentes que peut prendre le développement en contexte informel et en ligne.

Le présent chapitre consistait en une analyse et discussion du profil AIAL de Meike, de son développement écrit et de son développement oral. Dans un premier temps nous avons présenté ses pratiques informelles ainsi que ses opinions au regard des activités. Meike interagit avec trois activités principales, les séries télévisées, les films et la musique. Il s’agit de passe-temps de loisir et de détente dont les taux de participation peuvent être perturbés par des influences externes. Meike insiste sur l’importance de son expérience émotionnelle à travers la participation aux activités, construisant souvent des rapports d’attachement avec certains personnages des séries et des films. Elle fait attention à ne pas gâcher cette expérience en ce qu’elle évite d’interrompre les visionnements pour chercher le sens des mots inconnus ainsi que l’activation des sous-titres qui peuvent, par le biais des traductions aberrantes, gâcher son expérience de spectatrice. Outre la préservation de l’expérience émotionnelle, Meike souligne également qu’elle est ‘paresseuse’ au regard des efforts pour apprendre la L2 à travers les activités et n’a tout simplement pas envie de faire de ses loisirs une activité d’apprentissage explicite. Ainsi, tout comme Jérôme, Meike semble posséder un comportement que nous qualifions de ‘passif’ à l’égard de ses interactions informelles en anglais en ligne.

Ensuite, notre étude sur le développement L2 oral et écrit avait pour objectif d’examiner la manière dont les différents systèmes et sous-systèmes linguistiques évoluent à travers la participation aux activités informelles, avec un accent mis sur les rapports entre variables et le développement des composantes individuelles. Nos analyses des 21 mesures orales et 20 mesures écrites ont révélé des trajectoires de développement dynamiques et variées, ainsi que certaines associations fortes entre variables. Ces mesures de complexité, de précision, d’aisance à communiquer et de *chunks* n’évoluent pas toutes de la même manière et se trouvent à la fois dans des rapports d’étayage mutuel, de concurrence et, éventuellement, de condition et d’asymétrie. La L1 s’est révélée comme facteur important, exerçant une influence sur plusieurs mesures, et un phénomène d’hésitation supplémentaire, les expressions de remplissage, a été découvert à des taux élevés dans le langage oral de Meike. Il pourrait s’agir, ainsi, d’une mesure orale pertinente pour de futures études.

De manière plus globale nous avons identifié neuf tendances de progression, deux tendances de régression et dix-neuf tendances de forme ‘u’ dans le développement L2 de Meike. La présence massive de ces dernières nous rappelle à nouveau la nature dynamique du développement ainsi que l’importance de ne pas penser seulement en termes de progression ou de régression. Nous soulignons toutefois qu’il faut interpréter de telles tendances avec prudence, étant donné les grandes fluctuations qu’elles cachent. Enfin, tout comme Jérôme, nous avons constaté que les analyses qualitatives des données de Meike nous ont fourni des

informations révélatrices au regard de la nature interne des mesures. Cette perspective a permis de constater qu'un comportement externe varié existait parfois à côté d'une structure interne plutôt stable. L'approche des méthodes mixtes a par conséquent facilité une analyse poussée des données.

Ayant conclu la partie empirique de notre étude, nous passons dans le prochain chapitre à une discussion des certaines thématiques qui se sont révélées pertinentes à travers nos analyses du développement L2 de Meike et Jérôme.

13. Perspectives et nouvelles pistes

Dans le présent chapitre nous aborderons et discuterons certaines thématiques qui ont émergé lors de notre analyse et discussion de notre étude. Notre objectif ici est de clarifier certaines questions soulevées, d'examiner dans le détail certaines notions clés et d'identifier les pistes de réflexions susceptibles d'être pertinentes dans de futures études sur l'AIAL.

Nous traiterons dans un premier temps de l'influence des activités informelles en anglais en ligne sur le développement L2 et discuterons dans ce contexte de la notion de causalité, en particulier au regard de notre cadre théorique des systèmes dynamiques et complexes. Toujours en lien avec les activités informelles et leur influence sur le développement L2, nous aborderons ensuite la notion de fréquence, concept central de notre cadre théorique, et le rôle qu'elle joue au regard de notre objet de recherche. Dans un deuxième temps nous considérerons les mesures de développement linguistique que nous avons employées dans notre étude et les questions d'opérationnalisation qui ont été soulevées à travers nos analyses. En particulier nous traiterons des questions de 'compromis cognitifs' telles qu'elles sont discutées dans la littérature sur la complexité, la précision et l'aisance à communiquer. Enfin nous terminerons avec une discussion sur des nouvelles pistes à explorer pour des recherches futures, à savoir l'identification des profils d'utilisateur ainsi que le rôle de la sphère formelle.

13.1. L'influence des activités informelles sur le développement L2

Dans cette section nous traiterons de deux sujets pertinents pour notre recherche actuelle, à savoir la notion de causalité dans l'interprétation des rapports entre variables et le rôle de la fréquence dans notre contexte d'étude. Les deux thématiques ont des implications à la fois pour notre champ et objet de recherche ainsi que pour notre cadre théorique.

13.1.1. Questions de causalité

Les résultats des études de cas montrent deux profils AIAL variés et individuels, dont le développement en L2 connaît à la fois des phases stables et instables. Les usages informels en ligne semblent, selon la variable en question, jouer un rôle dans ce développement. Nous souhaitons toutefois préciser sur le plan terminologique ce que nous entendons quand nous évoquons 'le rôle que jouent les activités informelles dans le développement L2' ou encore 'l'influence des activités sur le développement L2'. Effectivement, ces deux formulations pourraient insinuer la notion de la causalité directe, terme qui suscite de différentes réactions selon le cadre épistémologique dans lequel travaille le chercheur. En effet, les recherches plus traditionnelles en acquisition des langues secondes opèrent souvent dans une perspective réductionniste dans laquelle l'on cherche à trouver 'la' seule variable clé qui provoquerait tel ou tel comportement chez l'apprenant. Toutefois, dans la perspective de la théorie des systèmes dynamiques et complexes on ne prône ni les efforts d'isoler les variables, ni une attribution du comportement global du système à l'influence d'une seule variable.

Bien que dans cette thèse nous tenions effectivement compte d'un grand nombre de variables susceptibles de jouer un rôle dans les changements linguistiques des apprenants, il n'en demeure pas moins que nous effectuons également des calculs de corrélation dans lesquels

nous cherchons à découvrir si un rapport significatif existe entre deux variables en question. Il convient de rappeler que réaliser une corrélation, c'est mesurer le rapport entre deux variables mais non pas la causalité directe entre elles. Or, nous sommes toutefois confrontée de temps à autre à des situations dans lesquelles le 'bon sens' semblerait indiquer que le rapport aille dans un sens et non pas dans l'autre, par exemple quand la réduction d'un type spécifique d'erreurs et l'exposition fréquente en L2 se trouve dans une association significative. L'on pourrait logiquement penser que c'est l'augmentation de l'*input* qui influe sur la réduction en erreurs et non pas la réduction en erreurs qui provoque une augmentation en exposition L2 (visionnement des vidéos par exemple). D'autant plus que sur l'axe temporel, nous pourrions imaginer que c'est l'*input* en amont qui susciterait une réduction en erreurs le jour de l'entretien. Estimer qu'un rapport entre variables va *de A vers B* plutôt que d'*osciller entre A et B* s'approche pourtant du territoire de la causalité, notion évitée dans notre cadre théorique. Pour le chercheur étudiant l'AIAL et travaillant dans un cadre de systèmes dynamiques et complexes, ceci n'est pas une situation simple à résoudre. Afin de faire le point sur cette question nous avons dans un premier temps recours aux propos de Larson-Hall (2010) :

There is a well-known and justifiable caution in statistics that "Correlation does not equal causation." In other words, we cannot conclude just because two measurements vary together that one has caused the other. However, in many cases we [can] point toward a causal relationship when using correlation. [...] [O]ne may use logic and reason. If you find a correlation between A and B, then logic dictates that A is the cause of B, B is the cause of A, or there is some external factor, C, which is the cause of both A and B. We can often make a good guess, depending on theory, previous research, or just common sense, about which way causality might be running (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). For example, Moyer (1999) found a correlation between satisfaction with pronunciation and accent scores for second language learners of German. If we exclude the possibility that a third variable (C) is involved, common sense tells us that it is more likely that good pronunciation causes the satisfaction rather than the satisfaction causing the good pronunciation. (p.149)

Cette citation indique qu'il existe effectivement dans le domaine de RAL des situations de corrélation dans lesquelles les chercheurs ont parfois tendance à s'orienter vers le 'bon sens' à l'égard de leurs interprétations. En effet, comme nous étudions les effets de l'*input* L2 (sous forme d'activités informelles en ligne) sur le développement langagier, il ne serait pas cohérent de nier l'influence de ce premier par peur d'être trop réducteur. Le rôle que joue l'*input* dans l'acquisition de la L2 constitue effectivement une thématique de recherche fondamentale dans la recherche en acquisition des langues secondes et nous le retrouvons également, sous différents étiquettes et usages, dans notre propre cadre théorique : dans la perspective dynamique et complexe, les ressources externes et les interactions avec l'environnement soulignent le rôle de l'exposition à la L2 tandis que l'approche fondée sur l'usage met en exergue l'importance des effets de fréquence, à savoir les phénomènes récurrents d'une langue ou d'un corpus donné auxquels est confronté un locuteur L2 à travers son exposition à l'*input* langagier. En outre, dans notre contexte de recherche en particulier deux notions supplémentaires impliquant l'*input* entrent en jeu : les intérêts (ici, les activités informelles) comme attracteurs (Dörnyei, 2009) et les habitudes (ici, la participation fréquente aux activités informelles) comme états attracteurs (N. Ellis, 2008c).

En outre des rapports de concurrence et de co-croissance (corrélations), les rapports de condition nous conduisent à nous interroger sur la question de causalité. A travers nos analyses des études de cas, nous avons rencontré des exemples éventuels de rapports de ce type, par exemple le rapport entre les *lectures* et les *erreurs par AS-unit* dans le

développement oral de Jérôme. A titre de rappel, dans un rapport de condition un niveau minimum d'une variable est nécessaire pour que l'autre puisse se développer. Nous pourrions par conséquent nous demander dans quelle mesure un rapport de condition ressemble en fait à une sorte de causalité en décalage, si l'augmentation d'une variable est nécessaire pour qu'une autre puisse commencer à croître, ou, en d'autres termes, 'cause' la croissance de la deuxième variable.

Afin de nous positionner sur ce sujet, nous nous référons à de Bot, et al. (2012) au regard de leur recherche sur la manière dont l'*input* informel L2 en ligne influe sur le développement du vocabulaire. Les auteurs ont reconnu l'influence de l'*input* (les tailles de vocabulaire des apprenants ont augmenté avec l'*input* accru), tout en soulignant la variation individuelle dans les résultats (des scores parfois bas même dans des périodes d'*input* élevé, des taux de développement différents entre apprenants malgré la même quantité d'*input*). En raison de cette variabilité et, par extension, du manque de résultats linéaires, les auteurs évitent de parler d'une *causalité directe* entre *input* et acquisition, tout en reconnaissant l'*influence* de l'*input*.

C'est ainsi que nous reconnaissons également dans notre recherche que l'*input* L2, sous forme de la participation aux activités informelles en anglais en ligne, influe sur le développement langagier des apprenants. Nous ne qualifions pourtant pas cette influence de causalité directe, y compris dans des cas de corrélation entre variables. Nous reconnaissons qu'il peut exister des rapports (parfois forts et directs) entre variables individuelles mais celles-ci sont en état d'évolution constante et sont liées à de nombreuses autres variables qui, elles, jouent également des rôles dans le développement. En outre, n'atteignant pas dans le présent travail l'exhaustivité en termes de variables analysées, il ne faut pas nier non plus la possibilité d'autres influences, par exemple les ressources internes (motivation, capacité de mémoire de travail, etc.), que nous n'avons pas examinées dans notre étude. Dans les cas de corrélations qui ressemblent à la causalité, nous gardons à l'esprit les propos sur le 'bon sens' de Larson-Hill (2010), mais privilégions une interprétation qui, tout en admettant qu'un rapport semble aller d'un sens vers l'autre, reste ouverte à la possibilité d'une influence mutuelle ou supplémentaire.

13.1.2. Rôle de la fréquence

Dans notre présente recherche sur l'influence de l'AIAL sur le développement L2 nous avons considéré cette influence en termes de nombre d'heures de participation aux activités. Notre décision de nous concentrer sur les effets de fréquence s'appuie sur le rôle central que celle-ci joue dans notre cadre théorique. Il convient de souligner que mettre en exergue la fréquence ne signifie pas pour autant un recours au 'béhaviorisme 2.0' dans lequel c'est seule la répétition ou seule la quantité d'*input* qui importent dans l'apprentissage de la langue. La linguistique fondée sur l'usage souligne effectivement l'importance des effets de fréquence et a même recours à des propos comme « *grammar as automatized behavior* » (Bybee, 2008, p. 220). L'approche dynamique et complexe souligne, de son côté, la fréquence à travers les notions d'itérations et d'états attracteurs. Mais si notre cadre théorique fait appel à des notions traditionnellement reconnues comme béhavioristes ou 'Krashenesques', il est néanmoins clair qu'il insiste également sur des mécanismes *cognitifs* et *complexes* et sur l'émergence des capacités et des structures linguistiques à travers l'*interaction* des variables opérant sur des niveaux et des échelles de temps différents, dans des contextes *communicatif*, *interactif* et *porteur du sens*. Ainsi, bien que la fréquence joue un rôle important, elle n'est manifestement pas le seul facteur décisif dans l'acquisition langagière.

Ce constat est également reflété dans nos résultats en ce qu'il existe des périodes de haute participation aux activités en L2 qui ne correspondent pas forcément à une progression linguistique. Pour de futures études sur l'AIAL nous serons ainsi conduits à considérer l'influence d'autres facteurs dans le processus d'apprentissage. Dans cette optique nous renvoyons à la recherche de Cole et Vanderplank (2016) sur les *fully autonomous self-instructed learners* – FASILs et les *classroom-trainer learners* – CTL au Brésil. Leur étude a examiné et comparé la compréhension et la production écrite de ces deux cohortes. Les apprenants FASIL (contact intensif et uniquement informel avec la L2) obtenaient de meilleurs scores que les apprenants CTL (contact formel et informel avec la L2, souvent à des taux élevés). Nous aurions pu imaginer que la combinaison de l'apprentissage formel et des interactions informelles des apprenants CTL aurait conduit à des meilleurs scores pour ceux-ci, mais ceci n'était pas le cas. La fréquence des participations aux activités informelles a été examinée comme variable dans cette étude et les auteurs constatent que même les apprenants CTL qui participent au moins deux heures par jour aux activités informelles n'atteignent pas les mêmes scores que le tiers supérieur des apprenants FASIL. Cole et Vanderplank s'interrogent par conséquent sur le *rapport* qu'ont les apprenants informels avec la langue, qui pourrait être qualitativement différent de celui des apprenants formels. En outre, les auteurs notent que la variable 'fréquence des participations' n'a pas eu d'impact significatif sur les scores des apprenants FASIL mais que plutôt, 'mode d'apprentissage', 'motivation intrinsèque extrinsèque'⁸⁰ et 'nombre d'années de participation aux activités hors école en anglais' se sont révélées les trois variables les plus importantes.

Alors que les effets de fréquence jouent indéniablement un rôle important dans l'acquisition langagière, la nature spécifique de leur rôle dans l'AIAL doit être examinée davantage. Comme Cole et Vanderplank le suggèrent, il pourrait être utile d'examiner outre la fréquence, d'autres variables portant sur le rapport entre l'utilisateur L2 et l'activité en question. C'est une piste intéressante à creuser pour de futures études sur l'AIAL.

13.2. Complexité, précision, aisance à communiquer et *chunks* : retour sur les mesures de développement

Nos mesures de développement linguistique, la complexité, la précision et l'aisance à communiquer, s'appuient sur les théories du traitement de l'information (cf. le chapitre 8.4.1) et sont utilisées de manière répandue dans la recherche en acquisition des langues secondes. Au regard de l'opérationnalisation de 23 mesures sélectionnées pour notre étude, il nous semble que la plupart pouvaient être appliquées de manière adéquate aux productions des participants. Des exceptions incluent *erreur : syntaxe basée sur la L1* et *erreur : mot en L1* pour le développement écrit. En effet, des taux extrêmement bas de celles-ci indiquent que nos participants maîtrisent pour la plupart ces aspects de leur L2 et qu'il pourrait ainsi être utile de cibler d'autres mesures plus pertinentes.

Au sein de la littérature sur la complexité, la précision et l'aisance à communiquer il n'existe pas d'unanimité sur l'interprétation de toutes les mesures. Un cas en particulier qui fait débat concerne la mesure *longueur des T-units* et son appartenance soit à la complexité soit à l'aisance à communiquer (cf. la section 8.4.1.2). A titre de rappel, Norris et Ortega (2009) soutiennent qu'il s'agit d'une mesure de *complexité* en supposant que plus les T-units sont

⁸⁰ Les auteurs n'ont pas fourni d'explication détaillée de ce terme.

longues, plus elles sont complexes car leur élongation comprendrait l'ajout de propositions supposées être subordonnées. En revanche Wolfe-Quintero et al. (1998) estiment que les T-units plus longues représentent plus de mots employés, augmentant ainsi l'aisance à communiquer. Les résultats de notre étude ne nous permettent pas de nous prononcer sur cette question puisqu'ils vont dans les deux sens : dans un premier temps il existe une association significative entre *longueur des T-units* (interprétée comme mesure de complexité pour notre étude) et *nombre de mots par proposition* (aisance à communiquer) au regard du développement écrit de Jérôme. Cette association suggère que l'élongation des T-units se fait par l'ajout des mots (aisance) au lieu de l'ajout des propositions supplémentaires (complexité). Il convient de noter en même temps l'absence d'une corrélation entre *longueur des T-units* et *propositions par T-unit*, ce qui aurait suggéré une élongation des T-units par l'ajout des propositions supplémentaires (complexité).

Ensuite, dans le développement écrit de Meike nous trouvons la même association entre la *longueur des T-units* et le *nombre de mots par proposition*, et, en même temps, une forte association entre la *longueur des T-units* et les *propositions par T-unit*. Donc, alors qu'en considérant les résultats de Jérôme nous aurions pu nous pencher vers une interprétation de la *longueur des T-units* qui s'aligne sur l'aisance à communiquer, les résultats de Meike sont moins clairs à interpréter puisque le rapport avec les *propositions par T-unit* suggère une élongation également par ajout des propositions supplémentaires. Etant donné les deux exemples différents de Jérôme et Meike, force est de constater que notre étude n'apporte pas d'éclaircissements définitifs sur cette question.

Une autre question souvent discutée dans la littérature sur la complexité, la précision et l'aisance à communiquer concerne les compromis qui sont faits quand un locuteur L2 privilégie une catégorie sur l'autre. A titre de rappel, la complexité et la précision reflètent les connaissances actuelles en L2 (les représentations de la langue), alors que l'aisance représente le contrôle sur l'accès à ces connaissances. Il s'ensuit que donner la priorité à la précision signifie contrôler les éléments déjà automatisés, privilégier l'aisance à communiquer signifie une priorisation du sens afin de réaliser une tâche et mettre l'accent sur la complexité renvoie à la volonté de la part du locuteur L2 d'utiliser une grande variété de structures linguistiques ou de produire des constructions élaborées ou difficiles. Pour Skehan (1998) la réalisation d'une tâche en L2 comprend une négociation entre le sens (aisance à communiquer) et la forme (précision ou complexité). S'il choisit (consciemment ou pas) la forme, il doit choisir à nouveau entre le contrôle (précision) et la restructuration (complexité).

La grande majorité de nos résultats reflètent en effet ce compromis entre sens et forme, mais nous avons également trouvé quelques exceptions. Par exemple, dans le développement oral de Jérôme l'association dans laquelle l'augmentation en *complexité grammaticale* se fait en même temps qu'une baisse en *nombre de pauses* (signifiant une meilleure aisance à communiquer) serait un exemple d'une progression à la fois du sens et de la forme. Ensuite une augmentation en *vocabulaire K2* se trouve en rapport avec une baisse en *reformulations*, signifiant également une absence de compromis entre le sens (aisance à communiquer) et la forme (complexité lexicale). Notre étude indique, ainsi, que certaines exceptions au 'compromis cognitif' peuvent exister.

Enfin, il convient de faire le point sur notre utilisation des *chunks* dans les analyses des productions L2. Les *chunks* constituaient une mesure de développement à part entière, n'appartenant pas uniquement à l'une des autres trois mesures de développement. En effet, les *chunks* peuvent comprendre à la fois des aspects syntaxiques, lexicaux ou même contribuer à une aisance augmentée du fait du regroupement de plusieurs composantes dans une seule

unité. Les *chunks* déjà automatisés dans les systèmes L2 des apprenants peuvent effectivement avoir un effet bénéfique, surtout dans les interactions orales, dans le sens où pouvoir s'appuyer sur des formules 'toutes faites' donne plus de temps à la mémoire de travail pour traiter d'autres aspects du discours en temps réel. Or, de l'autre côté, les *chunks* non automatisés pourraient représenter une charge cognitive supplémentaire pour le locuteur L2 en ce que les efforts pour les produire pourraient entraîner des erreurs ou une réduction en aisance à communiquer du fait de leur traitement plus lent. Les résultats de notre étude montrent les deux cas de figure : les *verbes à particules* de Jérôme augmentent pendant que les *répétitions* baissent (progression des deux) alors que le nombre des *phrases fixes* de Meike montent en même temps qu'augmente le taux des *erreurs 'autre'* (compromis entre les *chunks* et la précision). Pour de futures études sur l'AIAL il serait ainsi intéressant à la fois de creuser cette question de rapport entre les *chunks* et les autres mesures de développement et d'explorer l'utilisation d'autres types de *chunks* dans les productions des locuteurs L2 dans ce contexte (cf. la typologie de Smiskova-Gustafsson, 2013).

13.3. Nouvelles pistes

Notre étude exploratoire se situe dans le champ de recherche naissant de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Jusqu'à présent les recherches menées dans ce champ ont traité surtout de l'étendue du phénomène et de l'acquisition langagière à travers les activités informelles. La présente recherche a poursuivi dans cette même voie, avec l'objectif d'approfondir nos connaissances en particulier sur les aspects suivants : le développement langagier à long terme, le développement de la complexité, de la précision, de l'aisance à communiquer et des *chunks*, l'AIAL tels qu'il se déroule en Allemagne et le développement de la production orale et écrite. A travers nos analyses du questionnaire et des études de cas nous avons pu aborder ces aspects et en même temps identifier de nouvelles questions pertinentes pour notre champ. Nous estimons qu'explorer des profils d'utilisateur et s'interroger au rôle de la sphère formelle constituent deux nouvelles pistes importantes à examiner dans de futures études sur l'AIAL.

13.3.1. Explorer des profils d'utilisateur

A travers les analyses du questionnaire et des études de cas nous avons constaté certaines tendances quant aux manières de participer aux activités informelles en ligne. Dans un premier temps, le questionnaire nous a permis d'observer qu'il existe plus de similarités que de différences entre les étudiants français et allemands. Nous avons conclu qu'au lieu de conceptualiser l'AIAL comme un phénomène de pays (la participation aux activités informelles en ligne en anglais en France vis-à-vis de la participation aux activités informelles en ligne en anglais en Allemagne), qu'une distinction par catégorie serait utile. Nous avons ensuite identifié les catégories possibles suivantes : la préférence d'activité, les représentations qu'ont les utilisateurs de leurs expériences, les taux de participation aux activités, les raisons pour participer aux activités, le niveau de motivation associé aux activités ou encore la participation active versus passive.

Les études de cas ont par la suite permis d'en savoir davantage sur certaines de ces catégories et de considérer la manière dont celles-ci pourraient jouer un rôle dans le développement L2. Par exemple, Jérôme et Meike avaient un comportement envers certaines activités que nous

avons qualifié de ‘passif’⁸¹. Ceci signifie qu’il s’agissait d’activités de détente ou de loisir, que Meike et Jérôme ne faisaient pas d’efforts pour apprendre ni le contenu ni la forme et qu’ils ne se souciaient pas de tout comprendre mais se contentaient de comprendre le sens général. (Ce comportement s’appliquait aux séries, films et musique pour Jérôme. Il avait un comportement plus ‘actif’ envers les vidéos, les lectures et les jeux-vidéo.) Ainsi, lors de nos analyses du développement L2 nous nous sommes interrogée sur la mesure dans laquelle un comportement passif peut influencer sur le développement L2. En effet, sans une motivation particulière d’apprendre et sans une concentration conséquente sur le contenu et / ou la forme, nous ne nous étonnons pas de constater la récurrence de certaines erreurs dans les productions des participants. Il s’agissait souvent d’erreurs grammaticales ou lexicales qui n’empêchaient pas de se faire comprendre mais qui témoignaient néanmoins d’une maîtrise insuffisante de la construction en question. A titre d’exemple, le manque de ‘s’, soit pour les mots pluriels soit pour la conjugaison à la troisième personne du singulier, n’entrave pas forcément la communication mais est néanmoins incorrect. Il convient de souligner que de nombreux aspects de la langue, dont le ‘s’ évoqué plus haut, pourraient passer inaperçus par des locuteurs non natifs à cause de leur redondance (la troisième personne étant déjà désignée par le pronom sujet) et de leurs usages polyvalents. En effet le marqueur ‘s’, par exemple, peut être employé au pluriel, à la troisième personne du singulier et au possessif. Dans ce cas l’on parlerait d’un ‘signal’ d’inflexion pas particulièrement fiable (*cue unreliability*). L’exemple du comportement passif envers les activités informelles en anglais en ligne renvoie ainsi aux questions sur les facteurs importants impliqués dans l’apprentissage comme la saillance et l’attention. De même, nous pourrions également examiner de plus près les types d’apprentissage et d’acquisition (explicite, implicite, incidente) qui se déroule lors des participations, selon le profil AIAL de l’individu.

Nous estimons qu’explorer les profils d’utilisateur selon les préférences des activités, les représentations qu’ont les utilisateurs de leurs expériences, les taux de participation aux activités, les raisons pour participer aux activités, le niveau de motivation associé aux activités et les types de participation (active ou passive) pourrait fournir des informations pertinentes pour notre champ de recherche. En effet, tous ces facteurs évoqués peuvent, d’une manière ou d’une autre, avoir un impact important sur la manière dont les utilisateurs interagissent avec et dans la langue étrangère ce qui, par extension, aurait des conséquences pour le développement L2. Une démarche possible pour étudier des profils de groupe consiste en l’analyse rétrodictive (Dörnyei, 2014), ce qui comprend l’analyse des trajectoires de développement et l’explication des phases par ce qui s’est passé dans les phases précédentes. L’objectif est, dans un premier temps, de repérer les comportements émergents et récurrents du système et ensuite, en travaillant à reculons (*rétrodictivement*), d’identifier les facteurs principaux impliqués dans l’émergence de ceux-ci. Les résultats de notre étude permettant une première réflexion sur les profils d’utilisateur possibles, il serait intéressant d’étudier à nouveau le développement L2 en contexte AIAL et ensuite d’examiner dans quelle mesure ces catégories agissent comme facteurs influents dans le développement global du système, voire étudier leur capacité à prédire de futurs comportements systémiques.

⁸¹ Il convient de noter que les termes ‘passif’ et ‘actif’, utilisés ici pour qualifier la nature des participations aux activités informelles en ligne, sont à discuter. Nous les employons ici à titre indicatif et prévoyons de les clarifier, voire adapter, dans une recherche ultérieure.

13.3.2. AIAL et la sphère formelle

Bien que notre thèse se situe dans le domaine de la recherche en acquisition des langues et non pas dans celui de la didactique des langues, il nous semble cohérent d'aborder la question de la sphère formelle en raison des contacts fréquents de notre population avec les cours de langue pour spécialistes d'autres disciplines. En effet, même si nos études de cas privilégiaient des personnes pas inscrites dans un cours formel d'anglais, il est courant dans des cursus universitaires que les spécialistes d'autres disciplines doivent (ou choisissent de) participer à un cours de langue. Ceci était notamment le cas pour notre échantillon de questionnaire.

En réfléchissant sur les implications de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne pour la sphère formelle il convient, dans un premier temps, de considérer non seulement le phénomène lui-même mais aussi le cadre théorique dans lequel il est étudié. Au regard de notre recherche actuelle nous privilégions une démarche socioconstructiviste dans laquelle l'approche fondée sur l'usage et l'approche des systèmes complexes et dynamiques constituent les deux piliers théoriques centraux. Tandis que ce cadre se retrouve de manière répandue dans la recherche en acquisition des langues secondes, Véronique (2017) s'interroge sur son application⁸² au sein du champ de la didactique des langues étrangères (DLE) :

[O]n peut penser que les travaux orientés vers l'étude de la socialisation en langue étrangère offrent davantage d'ouvertures vers les préoccupations de recherche en DLE. Les approches émergentistes en acquisition des LE pourraient constituer des passerelles qui permettraient à certains secteurs de la DLE de nouer un dialogue avec la RAL. § 22

Véronique souligne l'explication du développement (progressions et régressions) des apprenants ainsi qu'une meilleure compréhension de la cognition enseignante comme apports de ce cadre pour la didactique des langues étrangères ; toutefois, il exprime des doutes à l'égard de ce que ces approches, et les systèmes complexes et dynamiques en particulier, peuvent apporter à la didactique des langues étrangères dans la matière des activités curriculaires, de la structuration du contenu à enseigner ou de la définition des tâches (2017, § 26). Débattre cette question ici n'est pas notre objectif ; il s'agit plutôt de présenter, en commençant par le niveau théorique, un enjeu potentiellement important pour la discussion sur une articulation éventuelle entre ces deux sphères.

Outre les questions de positionnement théorique il existe un certain nombre de questions pratiques à considérer. Au regard de l'échantillon examiné dans notre recherche il serait important, dans un premier temps, de considérer les implications de l'AIAL pour les enseignants et les centres de ressources en langue (CRL). Toffoli et Sockett (2015a, § 50) résume la problématique :

[Les équipements du] CRL sont aujourd'hui dans la poche de l'étudiant(e), sur son smartphone, ou sur sa tablette. Si le CRL n'est plus le centre de ressources ni le lieu

⁸² Véronique (2017) regroupe la linguistique fondée sur l'usage et les théories des systèmes dynamiques et complexes sous l'étiquette de 'théories de l'émergentisme', regroupement qui constitue, à notre avis, une simplification excessive non seulement de ces premières mais aussi de l'émergentisme, qui est une théorie à part entière. Comme Dörnyei (2009, p. 88) et Thelen et Smith (2003, p. 390), nous considérons plutôt que ces approches 'se trouvent sur le même côté de la rue'.

d'accès aux technologies interactives, et si l'AIAL incite à une re-centration sur l'apprenant, quel rôle reste-t-il aux CRL physiques ?

A titre d'illustration de cette question nous renvoyons aux propos de Jérôme au regard du cours d'anglais en CRL qu'il avait commencé à la fin de notre étude (cf. la section 11.1.10). Jérôme avait un avis très négatif envers le centre de ressources en langue puisqu'il ne comprenait pas pourquoi il devait être physiquement présent pour faire la même chose qu'il aurait faite chez lui. De même, il n'appréciait pas l'obligation de devoir faire des résumés ou analyser ce que pour lui relevaient du plaisir, du loisir et de la détente. Dans ce sens, il est intéressant de considérer l'expérience de Jérôme en termes de questions d'autonomie. Bien que les CRL fournissent un cadre dans lequel l'apprenant peut participer à un travail collaboratif ou même développer son autonomie, cette potentialité ne semble pas avoir été exploitée – ni par Jérôme, ni par l'enseignant qui avait recours aux résumés des séries. En outre, pour Jérôme, devoir venir au centre de ressources signifie une restriction de travail dans la mesure où il ne peut pas avancer comme il souhaite en raison des interruptions des autres étudiants et enseignants. Il remarque :

- 654 *PAR: *I don't like to to be forced to do something in a specific way and*
655 *place.*
656 *PAR: *and uh where I can't really do it properly.*
657 *PAR: *and I hate that uh people ask me where I am in my work.*
658 *PAR: *like we have eh deadline just let me manage my own time.*

Il se peut, bien entendu, que Jérôme soit une exception et qu'il existe effectivement des possibilités prometteuses pour harmoniser les deux sphères, formelle et informelle. A cette fin Toffoli et Sockett (2015a, § 51, 52, 53) proposent un certain nombre d'idées pour que les centres de ressources et les cours de langues restent pertinents face à la participation croissante aux activités informelles en ligne : faire du centre de ressources en langue un lieu de rencontre, de conseils sur l'apprentissage et d'occasions pour l'interaction orale ; valoriser les pratiques informelles et orienter les apprenants vers certaines activités ; les enseignants ('experts' de la langue) peuvent expliciter des difficultés ou encore faire prendre conscience des différences de registre et de style. Certaines pratiques de l'AIAL que nous avons constatées dans notre étude, telles que les visionnements des séries et des films à plusieurs, pourraient également bien se prêter aux activités du CRL, par exemple les travaux ou projets de groupe. Les propositions de Toffoli et Sockett comprennent ainsi un certain nombre d'adaptations, voire solutions possibles, face au défi de l'AIAL. Or nous nous interrogeons sur l'efficacité de celles-ci si le problème principal concerne non pas ce qu'offre le centre de ressources ou l'enseignant de langue, mais plutôt, si l'étudiant lui-même souhaite faire de ses intérêts, loisirs et plaisirs privés un objet d'apprentissage explicite. En d'autres termes, s'il souhaite formaliser l'informel. En nous appuyant sur le cas de Jérôme nous devons par conséquent mettre en question la suggestion de Toffoli et Sockett (2015a, § 54) que « [l]a rencontre avec des enseignants avisés peut permettre à l'apprenant informel de conscientiser l'intérêt de sa pratique de l'AIAL pour l'apprentissage ». Il reste à savoir, du côté de l'apprenant, si cette conscientisation est souhaitée ou pas. Si nous tenons compte de l'approche 'passive' de Meike et Jérôme envers certaines de leurs activités préférées (séries, films, musique), il se peut que la réponse, du moins pour ceux et celles qui adoptent une approche passive, soit non. En même temps, il est important de considérer le rôle de l'institution qui est de former et faire progresser les étudiants, et comment elle peut faire face à un phénomène croissant lié à des attitudes d'apprentissage passives. Dans ce sens, notre recherche pourrait apporter une réflexion face à ce défi.

Nous estimons que la question de l'interface, voire des passerelles, entre les deux sphères deviendra de plus en plus important et qu'il serait important de l'aborder dans une prochaine recherche. Dans un premier temps, connaître les avis des apprenants nous semble fondamental. Comme les avis du questionnaire et des participants des études de cas le montrent, les apprenants reconnaissent eux-mêmes le clivage entre le formel et l'informel. La légitimité de l'anglais informel, l'authenticité de l'anglais formel, la méfiance que l'on devrait avoir envers l'anglais trouvé en ligne et les représentations de l'anglais formel et informel à l'égard de la confiance en soi en L2 sont toutes des thématiques soulevées par nos participants. Explorer ces thématiques et la mesure dans laquelle la complémentarité entre les deux sphères, et non pas la concurrence, peut se réaliser sera une prochaine étape importante pour notre champ de recherche.

Le présent chapitre nous a permis, dans un premier temps, de synthétiser et faire le point sur certaines questions pertinentes soulevées au cours de notre étude. D'abord, clarifier les questions de causalité a des conséquences importantes au regard de l'interprétation de nos données. Ensuite discuter le rôle de la fréquence au sein de notre étude et au sein de notre cadre théorique permet de mieux cerner à la fois l'influence de cette variable mais aussi tout ce dont elle ne tient pas forcément compte. Un retour sur nos mesures de développement fait constater que la plupart étaient utiles et aptes à rendre compte du développement de nos deux participants aux études de cas. Enfin, des réflexions sur l'interprétation des mesures ainsi que les rapports de compromis entre la complexité, la précision, l'aisance à communiquer et les *chunks*, nous rappellent que la littérature et les résultats dans ce domaine sont en état d'évolution.

Dans un deuxième temps ce chapitre fait le point sur des pistes de réflexion que nous avons identifiées comme pertinentes pour de futures recherches sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Ce champ de recherche étant relativement nouveau, il reste encore de nombreuses questions et de nombreux terrains de recherche jusqu'à présent inexplorés. En outre des recherches continues sur le développement langagier nous estimons que les différents profils d'utilisateur ainsi que l'interface entre le formel et l'informel consistent en des pistes prometteuses et importantes.

14. Bilan de la recherche empirique

L'apprentissage informel de l'anglais en ligne constitue un champ de recherche qui a pour objectif d'étudier l'influence de la participation aux activités informelles dans un environnement numérique sur le développement L2 des locuteurs non natifs. Notre travail de recherche s'inscrit dans ce champ et se concentre en particulier sur les différentes dynamiques à l'œuvre dans ce développement, autrement dit les multiples variables et sous-systèmes impliqués, leur évolution au fil du temps et leurs rapports avec les autres composantes au sein du système. Notre étude est de nature exploratoire en ce qu'elle examine, pour la première fois dans le domaine de l'AIAL le développement langagier à long terme, la production orale et les apprentissages informels en ligne en Allemagne.

Dans le chapitre précédent nous avons synthétisé certaines questions importantes découlant de nos observations des résultats et identifié de nouvelles pistes à traiter dans de futures études. En guise de chapitre de conclusion, nous poursuivrons ici avec une synthèse de notre travail, en abordant cette fois ses apports et ses limites. Par le biais de ce bilan nous espérons fournir aux chercheurs en acquisition des langues secondes et en particulier en apprentissages informels en ligne des informations utiles qui les aideront à mener à bien leurs recherches ultérieures.

14.1. Apports et limites de cette recherche

Cette première partie présentera ce qu'apporte notre recherche à la communauté scientifique en termes de nouveautés et de nouvelles connaissances. Ensuite, un regard critique sur notre travail nous permettra d'identifier les limites de notre étude et les aspects qui peuvent être améliorés dans les recherches futures.

14.1.1. Apports

Vis-à-vis des recherches précédentes sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne, notre étude apporte un certain nombre de précisions à notre compréhension du phénomène. Dans un premier temps elle contribue à une précision des taux de fréquence. Jusqu'alors les données des questionnaires sur les habitudes informelles portaient sur des taux plus approximatifs ('souvent', 'parfois', 'rarement'), sans que la clarification de ces termes soit très précise (environ une fois par semaine, environ une fois par mois, etc.). Cette thèse apporte par conséquent des précisions sur les fréquences de participation puisque les catégories proposées à la fois sur les questionnaires et lors des entretiens sont beaucoup plus spécifiques : une heure par semaine, deux à trois heures par semaine, quatre à cinq heures par semaine, etc. Ces taux plus exacts contribuent ainsi à une meilleure compréhension du phénomène et nous permettent d'analyser dans le détail le développement L2 en fonction des différentes fréquences de participation. Il conviendrait toutefois de discuter dans une recherche ultérieure de manière plus pointue de la notion de 'fréquent' et de ce que signifie une 'participation fréquente'. Dans le présent travail nous avons regroupé, lors d'une discussion sur les activités 'fréquentes' versus 'rares', les taux de une à sept heures par semaine comme 'fréquents' ; dans une deuxième discussion sur les critères de sélection des participants aux études de cas nous avons considéré une participation de deux à trois heures par semaine comme un taux 'fréquent' minimum. Or, nous pourrions avancer que ces taux ne sont en fait pas très

fréquents, et que d'autres taux plus réguliers seraient plus appropriés. En effet, l'étude de Cole et Vanderplank (2016) porte en partie sur des personnes participant entre une à trois heures par *jour* à certaines activités. Ainsi, alors que notre étude apporte une certaine précision quantitative au regard des participations aux activités informelles en ligne par rapport aux études précédentes, il serait utile de poursuivre une discussion dans de futures recherches sur l'interprétation des participations 'fréquentes'.

Outre les taux de participation plus exacts, notre questionnaire comprend plusieurs éléments novateurs qui ont permis d'élargir nos connaissances sur l'AIAL (cf. le chapitre 10) :

- les taux de participation aux jeux-vidéo (à la fois multijoueur et solo) ;
- les modalités de sous-titrage des séries et des films ;
- l'évolution des types de sous-titres ;
- une précision des différentes actions réalisées sur les réseaux sociaux (changer son statut, faire un commentaire) ;
- les différentes contributions (perçues) au niveau actuel en anglais (activités informelles, cours d'anglais formels, etc.) ;
- les différences (perçues) entre l'anglais des cours formels et l'anglais rencontré en ligne ;
- les efforts faits pour apprendre explicitement des aspects de la L2 ;
- les habitudes informelles des étudiants allemands.

Ensuite, sur le plan méthodologique c'est la première fois que des études de cas ont été réalisées dans notre champ ; celles-ci constituent ainsi la recherche AIAL la plus longue réalisée jusqu'à présent. De même, l'analyse de la production écrite et orale dans une même étude, ainsi que l'emploi des 23 mesures de complexité, de précision, d'aisance à communiquer et des *chunks*, consistent également des nouveautés. En outre, alors que les études dans notre champ de recherche se sont surtout concentrées jusqu'à présent sur l'influence des visionnements des séries télévisées, notre étude est la première à explicitement examiner le développement L2 au regard de plusieurs activités informelles en ligne. L'introduction de ces nouveaux aspects dans notre étude a pu par conséquent permettre un niveau de profondeur d'analyse et une étendue de données peu rencontrés dans les recherches précédentes sur l'AIAL.

Les résultats de notre étude de cas permettent de constater que :

- la participation à long terme aux activités change considérablement, même pour les activités dont l'apprenant est passionné ;
- les avis sur les activités évoluent dans le temps ;
- les rapports construits avec les activités ne sont pas les mêmes (participation 'active' versus 'passive') ;
- être passionné par une activité ne se traduit pas forcément par un haut degré d'attention apporté à l'activité ;
- la participation aux activités est parfois liée à une régression linguistique ;
- le développement est associé à des rapports entre de nombreuses variables, et non pas à une seule variable dominante uniquement ;

- une fréquence élevée des activités n'entraîne pas forcément une progression linguistique ;
- les compétences ne se développent pas dans un rapport linéaire avec les activités ;
- les compétences ne se développent pas à la même vitesse, et pas toutes ensemble (cf. les compromis cognitifs dans la section 13.2) ;
- les variables individuelles linguistiques peuvent se trouver dans une variété de rapports les unes avec les autres ;
- la L1 joue un rôle important dans le développement de la L2 ;
- certaines variables avec des fréquences d'occurrences très variées sont en fait très stables au regard de leur nature interne ;
- la majorité des tendances des trajectoires de développement des deux participants présentent une forme en 'u' plutôt que des tendances claires de progression ou de régression.

Qu'il existe de la variabilité et de la complexité dans nos résultats n'est pas une nouveauté en soi – l'approche dynamique et complexe souligne de tels résultats dans la linguistique appliquée depuis une vingtaine d'années. Mais cette approche appliquée à notre champ de recherche et la multitude des rapports et des trajectoires de développement différents qui se sont révélés à travers notre étude est en effet une nouveauté pour l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. En outre, l'approche dynamique couplée avec les études de cas, de même que notre approche des méthodes mixtes, ont permis un niveau d'analyse approfondi et détaillé qui, bien que non généralisable à une population plus large, apporte un regard précis sur comment le développement L2 se réalise à travers la participation aux activités informelles en ligne.

14.1.2. Limites

Tandis que notre étude apporte un certain nombre de nouvelles informations sur le développement L2 dans un contexte informel et en ligne, il convient de rappeler les questions auxquelles elle n'a pas répondu, ainsi que ses limites. C'est en identifiant ces éléments que nous pouvons mieux concevoir de futures études dans notre champ de recherche.

Il convient, dans un premier temps, de rappeler les aspects que nous n'avons pas examinés dans notre étude :

- l'influence des activités informelles en ligne sur la compréhension ;
- l'influence des activités informelles en ligne sur la prononciation ;
- l'identification d'une seule variable clé ;
- l'identification des niveaux de développement linéaires ;
- le développement L2 comme résultat des fréquences de participation imposées ;
- les effets de la motivation ;
- l'influence des activités informelles en ligne à grande échelle.

Ce dernier point renvoie à une limite de notre étude, à savoir l'incapacité de généraliser les résultats des études de cas, étant donné le nombre de participants très restreint. (Ceci n'était pourtant pas notre objectif, l'impossibilité de généraliser étant inhérente à cette méthodologie.) Comme nous l'avons souligné dans la section 8.3, notre objectif pour cette étude exploratoire était de rendre compte de manière détaillée et approfondie du développement L2, d'où des analyses de 41 mesures linguistiques par personne par relevé de données. Afin d'atteindre ce niveau d'analyse il fallait effectivement sacrifier une certaine étendue en termes de nombre de participants étudiés. Mais comme Verspoor (2017) le souligne, autant les études de cas ne permettent pas de généraliser les résultats envers des populations plus larges, autant les grandes études quantitatives se concentrant sur les moyennes de groupe ne permettent pas de savoir comment les processus se déroulent précisément à l'échelle individuelle.

Une deuxième limite à l'égard de notre méthodologie concerne la densité de nos données et la longueur de notre étude. Il serait souhaitable dans une étude ultérieure de faire des relevés de données plus fréquents afin de pouvoir effectuer des analyses statistiques plus fiables, et de prolonger l'étude afin de capturer au maximum l'évolution du système.

Il convient ici d'évoquer, outre les limites de notre étude, des défis liés à la réalisation des recherches sur des phénomènes qui se déroulent dans la sphère privée. L'élaboration d'une méthodologie d'un phénomène étroitement lié à des choix personnels et qui a lieu dans un espace privé n'est pas une question simple. En effet, toute tentative de réglementer la nature des participations court le risque de changer fondamentalement l'expérience de l'apprenant, ce qui peut entraîner des effets sur le développement L2.

14.2. En guise de conclusion

Notre recherche avait pour l'objectif d'étudier l'étendue de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne, ainsi que son influence sur le développement L2. Comme nous avons évoqué au début de notre étude, les activités informelles en ligne semblent constituer un moyen prometteur de développement L2 en ce qu'elles impliquent de la motivation intrinsèque, une grande accessibilité, une variété riche et des contenus adaptés aux goûts de l'utilisateur. Ces caractéristiques pourraient en effet laisser croire qu'une participation à de telles activités serait une recette de succès pour le développement linguistique.

Les résultats de notre étude montrent, dans un premier temps, que l'AIAL est un phénomène répandu auquel participent de grands pourcentages de notre échantillon. Selon l'activité en question les interactions peuvent monter jusqu'à plusieurs heures par semaines, et ceci pour des personnes ne se spécialisant pas en anglais comme discipline. Il s'agit dans la plupart des cas d'une participation fondée sur le plaisir, le loisir et la détente, mais aussi parce que l'information cherchée serait plus facilement trouvée en anglais. Malgré des taux de participation parfois considérablement élevés, dans la majorité des cas les étudiants ne font pas d'efforts réguliers pour apprendre la langue. Le questionnaire sur les habitudes de participation aux activités informelles nous a également permis de prendre en compte l'AIAL comme phénomène potentiellement transversal / international dans lequel les profils d'utilisateur seraient prioritairement distingués par des caractéristiques autre que la nationalité et la L1. Toutefois, pour le moment nous pouvons considérer cette possibilité seulement dans le contexte étudié ici, à savoir le contexte franco-allemand ; il serait par conséquent important

de réaliser des sondages sur les habitudes des personnes émanant des pays différents afin de savoir si notre constat peut s'appliquer à d'autres contextes.

Le deuxième volet de notre étude a traité du développement de la L2 à travers la participation aux activités informelles en anglais en ligne. Pour renvoyer à la citation de Huberman (1987) du chapitre 1, le 'bon sens' pourrait indiquer que les activités informelles en ligne auraient un impact positif sur ce développement, toutefois, nos résultats révèlent que cette participation ne se traduit pas par une progression linguistique directe. En effet, le développement L2 tel que nous l'avons étudié dans la présente étude est dynamique et complexe, n'est pas régi par une seule variable, est en état d'évolution constante, est influencé par la L1, comprend de nombreux rapports entre de nombreuses variables et est difficile à prédire. Le fait que l'AIAL se déroule 'dans la nature', avec des taux de participation variés, contribue vraisemblablement à la non linéarité et à la variabilité des données, mais notre objectif était d'étudier ce phénomène dans toute son authenticité, malgré la possibilité de résultats inattendus ou 'désordonnés'. Il s'agissait ainsi d'une étude qui visait à rendre compte de la manière dont un système (L2) et ses sous-systèmes associés changent au fil du temps. Notre approche de méthodes mixtes a permis d'étudier ce changement à la fois sur le plan quantitatif, en examinant les associations significatives entre variables, et sur le plan qualitatif, en analysant les expériences des utilisateurs L2, les trajectoires de développement et la nature interne des variables.

Comme nous avons vu dans le chapitre 6, les apprentissages sont omniprésents et ne peuvent être limités ni aux structures institutionnelles ni aux phases de vie particulières. A cette fin, l'apprentissage informel de l'anglais en ligne constitue une voie importante à explorer, autant en raison de son accessibilité que de ses taux de participation élevés. L'aspect cotutelle de notre étude a permis de constater que l'AIAL est en effet répandu sur les deux terrains de recherche, renforçant la pertinence actuelle de notre objet de recherche. Les résultats de cette étude exploratoire ont mis en lumière la complexité et la nature dynamique du développement L2 dans un contexte informel et en ligne. Bien que de nombreuses questions dans ce champ de recherche émergent restent inexplorées, notre étude fournit de nouvelles connaissances sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne susceptibles de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène.

15. Zusammenfassung auf Deutsch

Die Dynamik der Entwicklung von Englisch als Fremdsprache durch die Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten: eine explorative Studie an französischen und deutschen Studierenden

15.1. Einleitung

In den letzten Jahren hat der technologische Fortschritt den Rahmen erweitert, in dem Menschen Internetinhalte lesen, ansehen oder anhören können. Für Fremdsprachenlerner/innen stellt dies eine Möglichkeit dar, Zugang zu Materialien in der Zielsprache zu bekommen. Fremdsprachenlerner/innen können so das Internet nutzen, um in der Zielsprache beispielsweise Musik zu hören, Filme oder Fernsehen zu schauen, mithilfe sogenannter Instant Messenger zu chatten oder Nachrichten in Mitgliederprofilen in sozialen Netzwerken zu hinterlassen.

In Anbetracht dieses Fortschritts und der Vielfalt der verfügbaren Online-Aktivitäten in vielen Fremdsprachen haben Geoffrey Sockett (Universität Paris Descartes) und Denyze Toffoli (Universität Straßburg) das Forschungsgebiet *Online Informal Learning of English (OILE)*, informelles Englischlernen durch die Teilnahme an Online-Aktivitäten, im Jahr 2009 begründet. Laut den beiden Forscher/innen ist OILE ein dynamischer Prozess, der außerhalb der Schul- oder Universitätsstruktur stattfindet und dem persönlichen Interesse, der Auswahl und der Motivation der Lernenden folgt, wobei sich diese Personen dem beiläufigen Lernen nicht unbedingt bewusst sind (Toffoli und Sockett, 2010). Das Ziel der Forschung besteht darin, informelles Englischlernen im Internet in der Freizeit zu untersuchen und seine möglichen Auswirkungen auf die langfristige Entwicklung der Zielsprachkompetenzen der Lernenden zu bewerten.

Die ersten Studien zu OILE-Gewohnheiten haben sich mit der Untersuchung des Umfangs des Phänomens befasst, da es zu dem Zeitpunkt nicht bekannt war, ob das Ausüben von informellen Online-Aktivitäten nur einzelne Studierende betraf oder ob es sich um ein umfassenderes Phänomen handelte. Die ersten Ergebnisse haben gezeigt, dass Studierende tatsächlich eine hohe Teilnahmequote an informellen Online-Aktivitäten aufweisen, vor allem bei Verständnisaktivitäten wie Musikhören oder dem Schauen von Fernsehserien, weniger bei Sprech- oder Schreibaktivitäten wie dem Sprechen über Skype oder dem Schreiben von Nachrichten auf Facebook (Toffoli und Sockett, 2010; Kusyik, 2012; Kusyik und Sockett, 2012; Sockett und Kusyik, 2013; Sockett, 2014). Darauf folgende Studien haben sich daher auf die Auswirkungen der Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten konzentriert und dabei gezeigt, dass Studierende linguistische Strukturen durch eine häufige Teilnahme an solchen Aktivitäten beiläufig erwerben können (Kusyik und Sockett, 2012; Sockett 2014; Sockett und Kusyik, 2015).

15.2. Zielsetzungen und Forschungsfragen

Diese Dissertation forscht weiter auf diesem Gebiet des Fremdspracherwerbs und der Sprachentwicklung und versucht dabei einen detaillierten Blick auf die Lernwege der Studierenden zu liefern. Im Rahmen dieser Arbeit wird das OILE in einem französischen und

– zum ersten Mal – einem deutschen Kontext näher untersucht. Da das Phänomen zum ersten Mal bei deutschen Studierenden betrachtet wird, ist es zunächst wichtig zu wissen, auf welche Weise sie informelle Online-Aktivitäten ausüben und welche Aktivitäten das sind. Die erste Forschungsfrage befasst sich daher mit den informellen fremdsprachbezogenen Gewohnheiten der Lernenden:

F1: Was sind die OILE-Gewohnheiten der Studierenden und welcher Natur ist die Teilnahme daran?

Damit die Doktorarbeit diese globale Forschungsfrage am besten beantworten kann, wird sie in vier Fragen unterteilt:

F1_a: Welche Aktivitäten sind die häufigsten informellen Online-Aktivitäten?

F1_b: Wie oft nehmen die Studierenden an den Aktivitäten teil?

F1_c: Mit welchen Modalitäten (z.B. Einsatz von Untertiteln beim Schauen von Serien) nehmen Studierende an den Aktivitäten teil?

F1_d: Aus welchen Gründen nehmen Studierende an den Aktivitäten teil?

Der zweite Teil dieser Studie entspricht dem generellen Ziel des Forschungsgebiets, nämlich die Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten zu untersuchen und ihre möglichen Auswirkungen auf die langfristige Sprachentwicklung der Lernenden zu bewerten. Da im Rahmen der Theorie dynamischer und komplexer Systeme gearbeitet wird (siehe Kapitel 1.3), werden Fremdsprachenkompetenzen als Systeme und Sub-systeme konzipiert, die aus vielen Variablen bestehen, zum Beispiel der schriftlichen Präzision oder dem fließenden Sprechen. Die zweite Forschungsfrage dieser Arbeit lautet daher:

F2: Wie entwickeln sich die mündlichen und schriftlichen linguistischen Systeme und Sub-Systeme der Studierenden im Verhältnis zu ihrer Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten?

Die folgenden Teile dieses Kapitels beinhalten den theoretischen Rahmen, in dem die Dissertation sich bewegt sowie die methodischen Schritte, die durchgeführt werden, um die gestellten Forschungsfragen zu beantworten. Danach werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt, gefolgt von einer Diskussion über deren Relevanz für das Forschungsfeld.

15.3. Theoretischer Rahmen

Die Arbeit dieser Promotion bewegt sich im theoretischen Rahmen der konstruktivistischen Ansätze und erklärt daher Spracherwerb, Sprachverarbeitung und sprachliche mentale Repräsentationen ohne dabei nativistische (angeborene) Theorien zu nutzen. Der Rahmen beinhaltet Konstruktionsgrammatik (Konstruktionen haben einen Sinn, der von den enthaltenen Wörtern der Konstruktion entkoppelt ist (Goldberg, 1995; Goldberg, 2006; Schmitt, 2004)), *Usage-based language learning* (kreative Sprachverwendung entsteht aus allgemeinen Wissensstrukturen (Tomasello, 2003; Bybee, 2008; Ellis, N., 2008)) und die Theorie dynamischer Systeme (TDS). In Konstruktionsgrammatik und *Usage-based language learning* ist die Häufigkeit ein Schlüsselement des Spracherwerbs – daher werden in den Fallstudien dieser Dissertation OILE-Teilnehmer/innen befragt, die häufig an bestimmten Aktivitäten teilnehmen. Die TDS ist eine umfassende Theorie, die viele Aspekte des

Lernprozesses berücksichtigt; als Hauptelement des theoretischen Rahmens wird sie unten detaillierter beschrieben.

Die TDS hat zum Ziel, Veränderungen in Systemen über die Zeit zu untersuchen. Dynamische Systeme sind komplex und adaptiv und bestehen aus vielen Variablen, die sowohl kognitiver als auch sozialer Natur sind. Diese Variablen stehen in ständiger Interaktion miteinander. Aufgrund dieser Wechselwirkungen ist das Systemverhalten spontan und tritt nichtlinear auf (de Bot, Lowie, Thorne und Verspoor 2013; van Geert, 2008; de Bot, 2008). Systeme im Kontext des Sprachenlernens können Sprachen, Sprachlernende oder auch Sprachlerngemeinschaften sein. Da sich die TDS hauptsächlich mit der Änderung über die Zeit befasst, konzentriert sich diese Forschungsarbeit weniger auf das statische Systemverhalten als auf die Übergänge zwischen den Systemphasen (Verspoor, de Bot, und Lowie, 2011). Ein Beispiel für einen solchen Phasenübergang kann das Lernen einer unregelmäßigen Verbform sein: es kann sein, dass man eine Phase der inkorrekten Nutzung des Verbs überwinden muss, bis man zur Phase der korrekten Verbformanwendung gelangt. Übergänge dieser Art deuten darauf hin, dass im Sprachlernsystem eine relevante Entwicklung stattfindet.

Laut diesem Ansatz existieren keine einfachen kausalen Zusammenhänge in dynamischen und komplexen Systemen. Dies stellt eine Abweichung von der traditionellen Fremdspracherwerbsforschung dar und zwar insofern, als dass in der TDS zwischen isolierten Variablen keine Verbindungen nach dem Prinzip „Ursache und Wirkung“ gesucht werden. Das bedeutet, dass die TDS das Gesamtverhalten des Systems nicht einer einzigen Variablen zuschreibt, sondern stattdessen den Einfluss vieler sich verändernder Variablen berücksichtigt (van Geert, 2008; de Bot, 2008; Larsen-Freeman, 2002; de Bot, Lowie und Verspoor, 2007). Trotzdem können Variablen nach Wichtigkeit geordnet und gewichtet werden.

Der Ansatz dynamischer und komplexer Systeme kann im OILE-Kontext sehr gut verwendet werden. OILE-Teilnehmer/innen sind in dieser Studie Studierende, die an einer Vielzahl von informellen Aktivitäten auf Englisch im Internet teilnehmen. Studierende stellen demnach ein eigenes komplexes System dar. Ihre OILE-Interaktionen variieren nach der zur Verfügung stehenden Freizeit (während der Prüfungszeit, des Urlaubs oder des Semesters) oder nach persönlichem Interesse (Serien schauen, Artikel lesen, Computerspiele spielen). Die TDS bietet einen theoretischen Rahmen für die Untersuchung eines realen, dynamischen Prozesses, in dem die spezifischen, selbst gewählten Lernwege der Studierenden, die Änderungen zwischen Entwicklungsphasen (Zuwachs und Abnahme) und der Einfluss vieler Variablen berücksichtigt werden. In langfristigen Studien liefert somit die Perspektive der dynamischen und komplexen Systeme dem / der Forscher/in ein Verständnis der Evolution eines Prozesses, wobei eine Querschnittsdatenerhebung nur einen isolierten, eingeschränkten Einblick erlauben würde. Ein dynamischer und komplexer Ansatz kann, je nach Forschungskontext, auch vorteilhaft einer Durchschnittsberechnung gegenüber sein in dem er die individuellen Lernwege aufzeigt, die von einer Durchschnittsberechnung nicht erfasst würden.

Da die TDS die Sprachentwicklung als dynamischen Prozess charakterisiert, ist es wichtig, die individuellen Lernprozesse langfristig zu studieren. Dennoch sind Langzeitforschungen über die sprachliche Entwicklung im Zusammenhang mit informellen Online-Aktivitäten noch sehr selten. Im nächsten Teil dieser Zusammenfassung werden die methodischen Entscheidungen der Dissertation, die im Zusammenhang mit der TDS stehen, erläutert.

Schließlich wird der Begriff „beiläufiger Erwerb“ (*Incidental Acquisition*) auf dem Gebiet des OILE hervorgehoben. Er steht für einen Erwerbsprozess, in dem der / die Lernende keine

explizite Absicht zu lernen hat, sich aber dennoch bewusst sein könnte, dass er / sie etwas lernt (Rieder, 2003; Gass, 1999; Hulstijn, 2003). Die Bezeichnung „beiläufiger Erwerb“ ist wichtig für dieses Projekt, da OILE-Teilnehmer/innen sich bewusst sind, dass diese Auseinandersetzung mit der fremden Sprache zu einem Spracherwerb führen kann, obwohl keine klare Absicht zu lernen besteht.

15.4. Methodik und Untersuchungsdesign

Die in dieser Studie eingesetzte Methodik setzt sich sowohl aus quantitativen als auch aus qualitativen Analysen zusammen und liefert die Struktur, mit der die Forschungsfragen beantwortet werden können. Um die OILE-Gewohnheiten der Studierenden zu ermitteln wird 2014 ein Fragebogen (n = 953) eingesetzt. Dieser Fragebogen umfasst über 60 Fragen und wird von französischen und deutschen Studierenden beantwortet. Er ist unter drei Gesichtspunkten der umfassendste Fragebogen auf dem Gebiet der verhältnismäßig jungen OILE-Forschung. Erstens wurde noch kein Fragebogen eingesetzt, der von einer so großen Teilnehmerzahl beantwortet wurde und zweitens gab es noch keinen Fragebogen, der ein so großes Spektrum an Fragen beinhaltet. Des Weiteren ist dies der erste OILE-Fragebogen mit deutschen Studierenden.

Um die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Studierenden zu untersuchen, werden von Mai 2015 bis März 2016 Fallstudien (n = 2) durchgeführt, in denen sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze zum Einsatz kommen. Ein Proband ist ein französischer Student, eine Probandin ist eine deutsche Studentin. Laut der Auswertung der Fragebögen haben diese beiden sehr typische OILE-Benutzerprofile.

Der quantitative Teil besteht aus den Sprachentwicklungsmessungen „komplexes, präzises und fließendes Sprechen / Schreiben“ (KPF) (*complexity, accuracy and fluency measures*) und die Verwendung von *chunks*. Das komplexe Sprachvermögen wird untersucht, indem der Gebrauch von Sprachstrukturen sowie die Größe und die Differenziertheit des Wortschatzes betrachtet werden (Wolfe-Quintero, et al. 1998). Außerdem wird die Fähigkeit analysiert, Texte – mündlich und schriftlich – in der Fremdsprache auf eine anspruchsvolle Art und Weise zu produzieren (Skehan, 2001). In die Messung der Präzision wird die Fehlerfreiheit miteinbezogen (Wolfe-Quintero, et al. 1998), ebenso wie das Niveau des Sprachgebrauchs unter Berücksichtigung der formellen Sprachregeln der Zielsprache (Skehan, 1996). Die Fähigkeit, die Zielsprache fließend anzuwenden, wird anhand der Sprachproduktion in Echtzeit gemessen (Skehan, 1996; Ellis, R. und Barkhuizen, 2005). Schließlich wird noch die Verwendung von *chunks* gemessen. *Chunks* sind linguistische Konstruktionen, die für Muttersprachler charakteristisch sind und bei Fremdsprachlern auf ihr Fremdsprachniveau hindeuten können (Verspoor et al., 2012; Wray, 2002; Sinclair, 1991). Es gibt verschiedene Begriffe für solche Konstruktionen, (*chunk, formulaic speech / sequence, multiword units, conventionalised forms*), daher empfiehlt es sich, an dieser Stelle ihre Definition klarzustellen (Smiskova-Gustafsson, 2013, S. 28):

[A] *conventionalized word sequence expressing a certain concept [...] a combination of two or more orthographic words, which may also include variable slots, expressing an idea (concept) in a conventionalized way.*

Zum empirischen Teil der Studie gehört zunächst das Selbstverfassen eines Textes, in dem der/die Proband/in über eine Szene aus einer englischsprachigen Fernsehserie seiner / ihrer

Wahl schreibt. Außerdem beantwortet er / sie weitere Fragen in Interviews mündlich auf Englisch. Die Datenerhebung findet alle sechs Wochen von Mai 2015 bis März 2016 statt. Die schriftlichen und mündlichen Produktionen werden daraufhin mit 23 Sprachentwicklungsmessungen analysiert (siehe Tabelle 1). Ziel dieser Analysen ist es, ein tieferes Verständnis des Sprachsystems der Studierenden zu liefern.

Tabelle 1: Sprachentwicklungsmessungen: komplexes, präzises und fließendes Sprechen, Schreiben und chunks.

Grammatikalische Komplexität	
1	Generelle Komplexität: Länge der AS-units (mündlich) / T-units (schriftlich)
2	Satzteile pro AS-unit (mündlich) / T-unit (schriftlich)
Lexikalische Komplexität	
3	Lexikalische Vielfalt <i>D</i> (<i>CLAN</i>)
4	Lexikalischer Umfang (<i>Lexical Frequency Profile</i>)
Präzision	
5	Generell: Fehler pro AS-unit (mündlich) / T-unit (schriftlich)
6	Lexikon: Wort in der Muttersprache
7	Lexikon: falsches Wort, basiert auf Muttersprache
8	Lexikon: falsches Wort
9	Falsche Nutzung des Singulars / Plurals
10	Falsche Satzkonstruktion, basiert auf Muttersprache
11	Falsche Konjugation
12	Falsche Zeitform des Verbs
13	Fehlendes Wort
14	Schreibfehler
15	Sonstiges
Fließendes Sprechen / Schreiben	
16	Mündlich: Umformulierungen
17	Mündlich: Wiederholungen
18	Mündlich: Anzahl der Pausen
19	Wörter pro Satzteil
20	Schriftlich: Wörter pro Text
Chunks	
21	Partikelverb
22	Lexikalische Kollokationen
23	Redewendungen (feste Wortverbindungen)

Diese vier oben genannten Teile der Sprachentwicklungsmessungen – komplex, präzise, fließend, *chunks* – erlauben über den Zeitraum der Fallstudie einen umfassenden Einblick in die Sprachentwicklung der Studierenden. Es wird ein Korrelationstest genutzt um gleichzeitig festzustellen, ob es signifikante Beziehungen zwischen den Ergebnissen der Sprachentwicklungsmessungen und den OILE-Aktivitäten gibt und ob es signifikante Beziehungen zwischen den Ergebnissen der Sprachentwicklungsmessungen untereinander gibt. Diese Korrelationen werden aus der Perspektive der „komplexen und dynamischen Systeme“ interpretiert und diskutiert, das bedeutet mit *connected growers* (Variablen, die gemeinsam steigen und fallen) und *competitive growers* (Variablen, die gegensätzlich steigen und fallen). In derartiger Forschung wird einzelnen Korrelationen nicht zu viel Bedeutung zugemessen sondern es wird die Gesamtheit aller vorhandenen Variablen betrachtet.

Im qualitativen Teil der Fallstudien werden zwei Hauptelemente analysiert. Erstens beantworten die Probanden/Innen in Interviews Fragen über ihre OILE-Gewohnheiten. Auf

diese Weise wird beobachtet, ob und wie sich diese Gewohnheiten im Laufe der Zeit ändern. Gleichzeitig werden in den Interviews auch offene Fragen gestellt, um die Meinungen und persönlichen Eindrücke der Probanden/Innen zu den Auswirkungen der OILE-Aktivitäten zu berücksichtigen. Zweitens wird eine Analyse von den langfristigen Lernwegen und von den stabilen und instabilen Phasen in den Sub-Systemen angefertigt.

Ein Pretest zu den Fallstudien wird im April 2015 durchgeführt, um sicherzugehen, dass die gestellten Fragen angemessen beantwortet werden können. Die Interviews der Fallstudien werden mit der Audio-Software Audacity aufgenommen und im Nachhinein mit dem CHAT Transkriptionsformat nach MacWhinney (2000) transkribiert. Die erhobenen Daten werden daraufhin mit den Computerprogrammen MAXQDA und SPSS verarbeitet.

15.5. Ergebnisse des Fragebogens

Der Fragebogen über die OILE-Teilnahmegewohnheiten der Studierenden beinhaltet in etwa 60 verschiedene Fragen und wurde von 538 französischen und 415 deutschen Studierenden beantwortet (n = 953). Ziel der Fragebogenauswertung ist es, herauszufinden, mit welcher Häufigkeit die befragten Studierenden an informelle Online-Aktivitäten teilnehmen, weshalb sie dies tun und auf welche Weise. Damit soll die Grundlage eines beiläufigen Fremdsprachenerwerbs besser verstanden werden. Somit bilden die Ergebnisse der Fragebogenauswertung die Antworten auf die ersten Forschungsfragen.

15.5.1. Häufigkeit der Teilnahme an OILE-Aktivitäten

Eine Reihe der Fragen des Fragebogens behandelt die Häufigkeit, mit der die Studierenden an OILE-Aktivitäten teilnehmen. Diese Häufigkeit ist Kern des theoretischen Rahmens dieser Arbeit. Das Ziel an dieser Stelle ist es, die beliebtesten Aktivitäten zu identifizieren und von den weniger verbreiteten zu unterscheiden. Dazu wird die Zeit betrachtet, die die Teilnehmer mit den einzelnen Aktivitäten verbringen. Abbildung 1 bietet einen Blick auf die fünf beliebtesten informellen Online-Aktivitäten der Befragten: das Schauen von Fernsehserien, von Filmen oder von Videos, Lesen und Musikhören auf Englisch. Die Aktivitäten sind allesamt Verständnisaktivitäten.

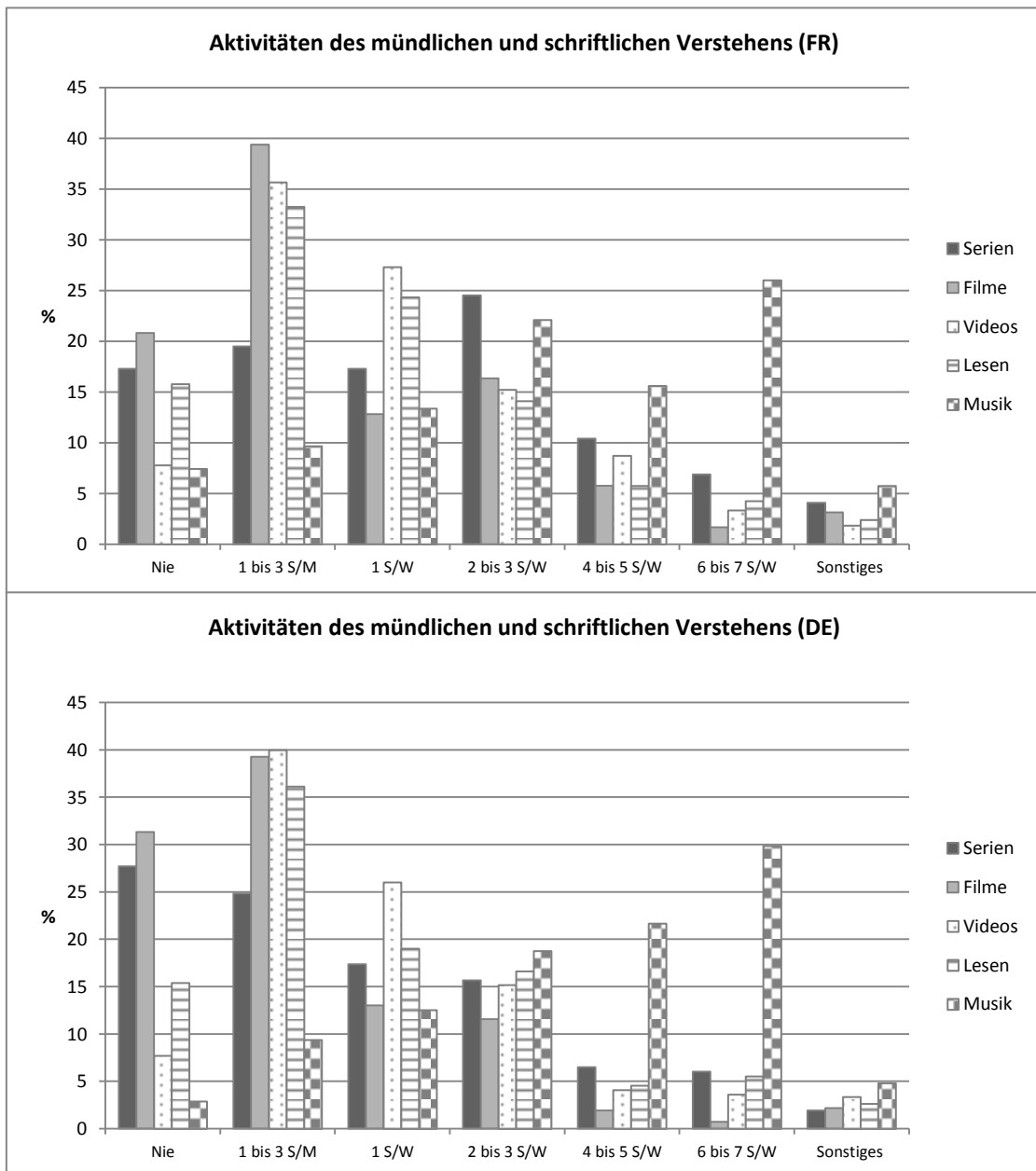


Abbildung 1: Häufigkeiten der Teilnahme an Aktivitäten des mündlichen und schriftlichen Verstehens. S/M bedeutet „Stunden pro Monat“; S/W bedeutet „Stunden pro Woche“.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen sind die beliebtesten Aktivitäten und sogar die Teilnehmerate unter deutschen und französischen Studierenden sehr ähnlich. Diese Häufigkeiten nach „selten“ und „regelmäßig“ zu kategorisieren erlaubt einen zweiten, unterschiedlichen Blick auf dieselben Daten (Abbildung 2). Diese Art der Gegenüberstellung der Daten lässt erkennen, dass die französischen Studierenden regelmäßiger als die deutschen an vier der fünf Aktivitäten teilnahmen (Schauen von Fernsehserien, von Filme und von Videos, Lesen) während die deutschen Studierenden etwas öfter als die französischen englische Musik im Internet hören (82,9 % zu 77,1%). Eine große Mehrheit der gesamten Stichprobe hört regelmäßig englischsprachige Musik im Internet. 26,0 % der französischen und 29,9 % der deutschen Befragten hören etwa eine Stunde pro Tag (6 bis 7 Stunden pro Woche); dies ist mit Abstand die verbreitetste Aktivität unter den Befragten. Was die Aktivitäten anbelangt, im Rahmen derer etwas angesehen wird, scheint es, dass sich

Studierende mehr („regelmäßig“) für Fernsehserien interessieren (FR: 59,1 %, DE: 45,5 %) und für Videos (FR: 54,6 %, DE: 48,9 %) als für Filme (FR: 36,6%, DE: 27,2%) (siehe Abbildung 2).

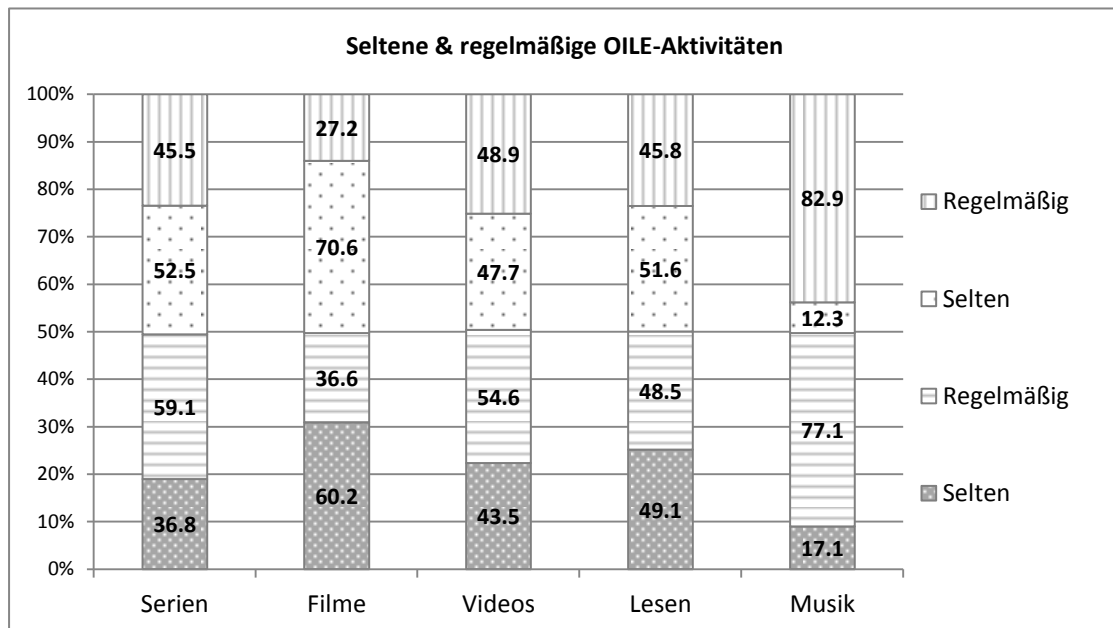


Abbildung 2: Regelmäßige und seltene OILE-Aktivitäten. Selten bedeutet „nie“ oder „1 bis 3 Stunden“ pro Monat. Regelmäßig bedeutet 1 bis 7 Stunden pro Woche (siehe Abbildung 1).

Im Gegensatz zu den Verständnisaktivitäten haben Aktivitäten der Interaktion oder der Produktion sehr geringe Beteiligungsraten unter den Befragten. Die deutschen Studierenden nehmen etwas öfter an diesen Aktivitäten teil als ihre französischen Pendanten indem sie seltener „nie“ an jenen Aktivitäten teilnehmen, sondern eher gelegentlich („1 bis 3 Stunden pro Monat“), während die französischen Befragten in ihrer Gesamtheit eher zu „nie“ neigen (siehe Abbildung 3). Was die Beteiligungsrate angeht, so weist die deutsche Gruppe eine höhere Beteiligung an praktisch allen Produktions- und Interaktionsaktivitäten auf.

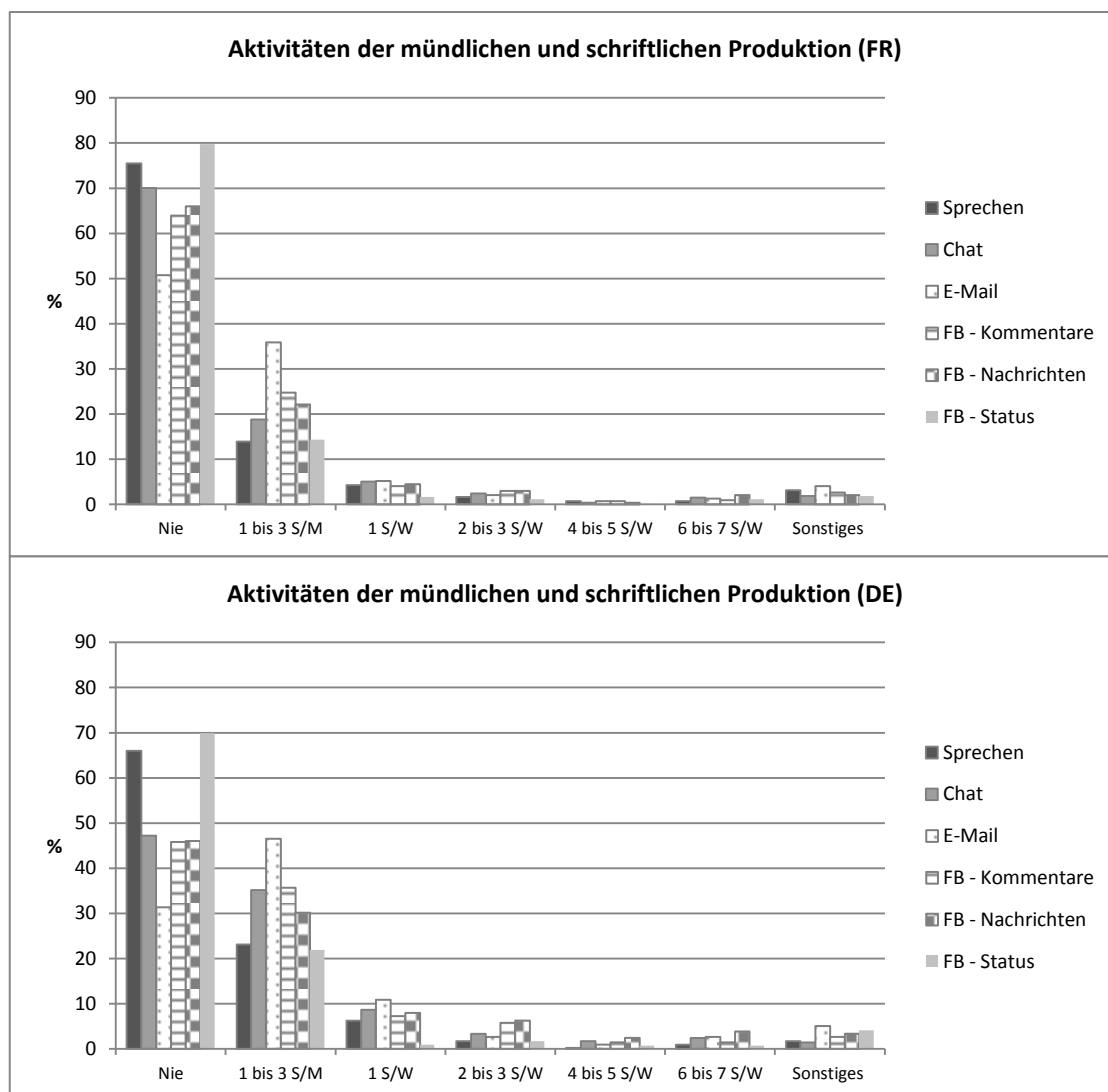


Abbildung 3: Häufigkeiten der Teilnahme an Aktivitäten der mündlichen und schriftlichen Produktion. S/M bedeutet „Stunden pro Monat“, S/W bedeutet „Stunden pro Woche“.

Die Darstellungen der Beteiligungsraten zeigen auf, dass es sich bei informelle Online-Aktivitäten um ein weit verbreitetes Phänomen handelt: Obwohl nicht allen Aktivitäten von der gesamten Stichprobe nachgegangen wird und an einigen Aktivitäten nur sporadisch teilgenommen wird, beschäftigt sich ein Großteil der gesamten Stichprobe mit OILE-Aktivitäten und mit einigen davon sogar mit großer Häufigkeit.

15.5.2. Modalitäten der Nutzung

Obwohl beide Gruppen jeweils bisher vor allem ein ähnliches OILE-Verhalten aufweisen, so unterscheiden sie sich doch stark unter dem Aspekt der Art und Weise, in der die Befragten im Internet Serien oder Filme schauen. 53,2 % der französischen Studierenden sehen englischsprachige Serien mit Untertiteln in ihrer Muttersprache, während dies gerade einmal 9,0 % der deutschen tun. Außerdem sehen 12,6 % der französischen und 53,0 % der deutschen Teilnehmer allgemein ohne Untertitel. Auf den ersten Blick scheint es demnach, als ob sich aus der französischen Gruppe wesentlich mehr Leute für die Nutzung der Untertitel in Muttersprache entscheiden. Trotzdem ist es durchaus möglich, dass dieser Eindruck ein wenig

irreführend ist, da es dafür unterschiedliche potentielle Gründe neben der persönlichen Entscheidung geben kann. Ein Grund könnte sein, dass es auf französischen Internetseiten üblicher ist, dass in die verfügbaren fremdsprachigen Videos die französischen Untertitel alternativlos eingebettet sind und so nicht ausgeblendet werden können. Während es auf deutschen Internetseiten mit Serien-, Film- oder Videoinhalten gang und gäbe ist, dass deutsche Untertitel erst gar nicht zur Verfügung stehen. Diese Information kam während der Interviews der Fallstudien ans Licht und es lag daher nahe, die anfängliche Interpretation der Antworten auf diese Fragen zu überdenken.

Zu verstehen, inwiefern die Studierenden im Rahmen der informellen Online-Aktivitäten eine aktive Rolle einnehmen, ist wichtig um die Arten des Lernens zu identifizieren, die bei dieser Art des Fremdspracherwerbs zum Tragen kommen. Aus diesem Grund wurden die Studierenden gefragt, wie häufig sie Wörter nachschlagen, während sie im Internet Serien, Filme oder Videos ansehen. Die Antworten darauf deuten eine Tendenz an, nach der die Mehrheit der Befragten entweder weniger oft als die Hälfte der Zeit Wörter nachschlägt, die nicht verstanden wurden, oder überhaupt nie (FR: 53,3 %, DE: 62,3 %). Dennoch gibt es einige Studierende, die tatsächlich häufiger als die Hälfte der Zeit die Bedeutung unbekannter Ausdrücke herausfinden (FR: 39,1 %, DE: 26,1 %). Letzteres deutet darauf hin, dass der Sprache in einigen Fällen zusätzliche Aufmerksamkeit geschenkt wird, jedoch ist nicht bekannt, ob dieser Aufwand grundsätzlich bei allen unbekanntem Wörtern betrieben wird oder nur in Fällen, in denen der Sinn z.B. einer ganzen Szene ohne den nicht verstandenen Ausdruck nicht nachvollzogen werden kann. Diese Fragestellung liefert also einen groben Hinweis auf die Häufigkeit, mit der Studierende aktiv einen gewissen Aufwand betreiben, um aktiv Verständnislücken, die während bestimmter Aktivitäten auftreten, zu schließen. Allerdings sind diesbezüglich weiterführende Daten nötig, um den tatsächlichen Umfang dieser Tatsache genauer zu verstehen.

15.5.3. Gründe und persönliche Einschätzung der Teilnahme

Dieser Abschnitt hat zum Ziel, noch detaillierter aufzuführen, aus welchen Gründen die Befragten informellen Online-Aktivitäten auf Englisch nachgehen. Verschiedene Gründe stehen den Teilnehmenden als Antwortmöglichkeiten im Fragebogen zur Verfügung. Diese basieren auf den meistgenannten Antworten auf offene Fragen in vorangegangenen OILE-Fragebögen. Nichtsdestoweniger hat jede/r Student/in die Möglichkeit, den Antwortvorschlägen zusätzlich zwei Gründe hinzuzufügen, sollten die persönlichen Antworten nicht bereits in der Liste aufgeführt sein. Außerdem ist bei dieser Frage mehr als eine Antwort möglich.

In Abbildung 4 ist zu erkennen, dass der häufigste Grund dafür, dass Serien, Filme und Videos auf Englisch angesehen werden, für beide befragten Gruppen ist: „Originalversionen sind besser“. Danach folgt als am zweithäufigsten genannter Grund, dass die Befragten ihr Englisch verbessern möchten oder ein bestehendes Sprachniveau halten möchten. Die am dritt- oder vierthäufigsten aufgeführten Gründe („Unterhaltung“ und „Wollen nicht warten, bis es auf FR / DE erscheint“) wurden jeweils von über 40 % der Befragten genannt. Drei dieser vier Gründe haben mit dem persönlichen Vergnügen zu tun. Die französischen Studierenden scheinen den Kategorien „Originalversion“ (FR: 69,7 %, DE: 54,5 %) und „Englischniveau“ (FR: 59,5%, DE: 50,1 %) mehr Wichtigkeit zuzuschreiben als die deutschen.

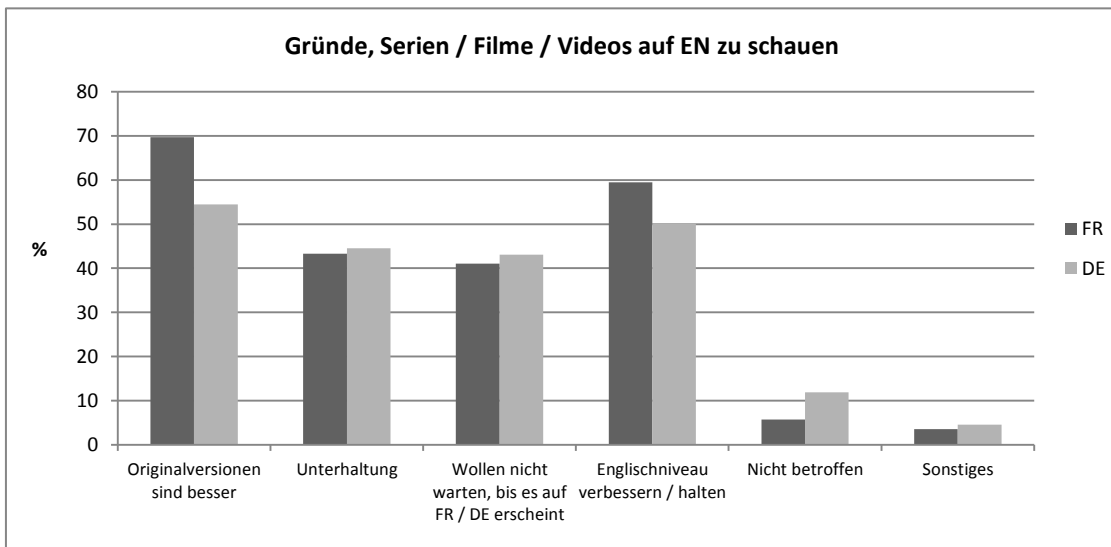


Abbildung 4: Gründe, Serien, Filme und Videos auf Englisch zu schauen. Mehrfachauswahl möglich.

In der folgenden Abbildung 5 werden die Gründe dargestellt, aus denen Studierende englische Inhalte im Internet lesen.

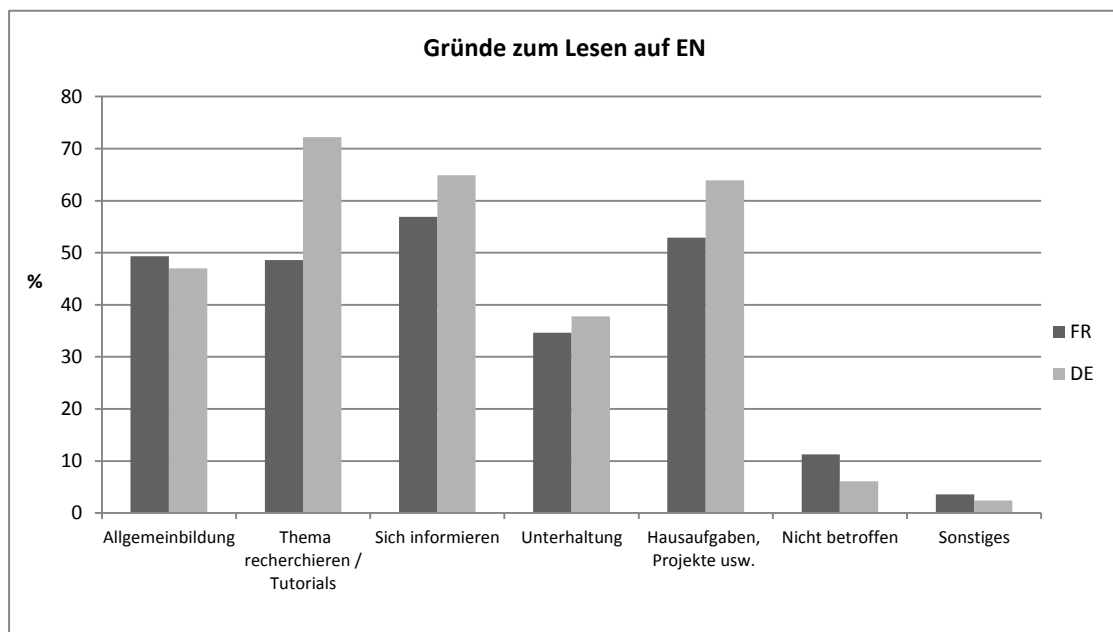


Abbildung 5: Gründe für das Lesen englischer Inhalte im Internet. Mehrfachauswahl möglich.

Für jeweils nur etwa ein Drittel beider Gruppen der Befragten scheint die Unterhaltung beim Lesen eine gewisse Rolle zu spielen. Somit unterscheidet sich auch das Lesen im OILE-Kontext von dem Schauen von Serien, Filmen oder Videos, da diese Aktivitäten hauptsächlich auf Unterhaltung basieren. Es ist zu erkennen, dass in einigen Fällen das Lesen von englischsprachigen Inhalten eine Verbindung zum formellen Lernen (z.B. Universität) hat. Die dargestellten Inhalte stehen oft in einem Kontext zu einem universitären Projekt oder Hausarbeiten, wobei das mehr bei den deutschen als bei den französischen Befragten der Fall

ist (FR: 48,6 %, DE: 72,2 % bei „Thema recherchieren / Tutorials“ und FR: 52,9 %, DE: 63,9 % bei „Antwortsuche für eine Hausarbeit oder ein Projekt“).

Schließlich werden die Studierenden nach den Gründen für das Hören englischer Musikstücke im Internet befragt. Für beide Gruppen sind die drei meistgenannten Gründe „Unterhaltung / Vergnügen“ (FR: 71,6 %, DE: 85,7 %), „Entspannung“ (FR: 60,4 %, DE: 56,2 %) und „Größere Auswahl in englischer Sprache“ (FR: 48,7 %, DE: 46,2 %).

Die Studierenden werden ebenso zu ihrem persönlichen Eindruck befragt bezüglich der subjektiven Einschätzung darüber, welchen Einfluss die Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten auf ihre Englischkenntnisse hat.

Erst einmal ist festzustellen, dass beide Gruppen grundsätzlich ähnliche Antworten liefern. Die Teilnahme in sogenannten sozialen Netzwerken oder das Spielen von Online-Videospielen hat nach der Meinung der Studierenden nicht zwangsweise einen positiven Einfluss auf ihr englisches Sprachniveau. Dabei sollte beachtet werden, dass die Teilnahmequote der Befragten an solcherlei Aktivitäten sehr niedrig ist. Im Gegensatz dazu sind die Studierenden der Meinung, dass das Schauen von Serien, Filmen und Videos und das Hören von Musik in englischer Sprache einen positiven Einfluss auf ihre Englischkenntnisse haben. Das zeigt sich am Anteil der Antworten auf die Einschätzung des Einflusses der jeweiligen Aktivität „positiv“ und „eher positiv“ (hier zusammengerechnet):

- Serien, Filme und Videos: FR: 83,6 %, DE: 80,4 %
- Lesen: FR: 83,0 %, DE: 80,6 %
- Musikhören: FR: 54,9 %, DE: 45,8 %

Die Teilnehmer scheinen sich im Allgemeinen den positiven Effekten bewusst zu sein, die ihrem Eindruck nach bestimmte informelle Online-Aktivitäten auf ihre Englischkenntnisse haben. Sowohl die Antworten auf die Fragen nach Bemühungen der Studierenden, während des Schauens von Serien, Filmen oder Videos und während des Hörens von Musik unbekannte Ausdrücke nachzuschlagen als auch die Tendenz, Ausdrücke von englischsprachigen Freund/Innen aus sozialen Netzwerken selten wiederzuverwenden, lassen vermuten, dass solche Bemühungen eher nicht vorhanden sind. In allen Fällen macht sich die Mehrheit der Studierenden weniger als die Hälfte der Zeit die Mühe, wenn nicht nie. Dies deutet darauf hin, dass die Teilnahme an OILE-Aktivitäten hauptsächlich aus Gründen der Unterhaltung, des Vergnügens und der Entspannung erfolgt, ohne bewussten Aufwand, etwas dabei zu lernen, selbst wenn die Befragten angeben, die Teilnahme habe einen positiven Einfluss ihre Englischkenntnisse.

15.5.4. Forschungsfragen und Diskussionspunkte

In diesem Abschnitt soll auf die erste Reihe von Forschungsfragen eingegangen werden, die zum Ziel hat, mehr über die Art und Weise sowie den Umfang der Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten herauszufinden.

FI_a: Welche Aktivitäten sind die häufigsten informellen Online-Aktivitäten?

Beide Gruppen geben dieselben Aktivitäten als die fünf häufigsten OILE-Aktivitäten an: das Schauen von Serien, Filmen und Videos, Lesen und Musikhören. Das Hören von Musik ist die Aktivität, der mit Abstand am häufigsten nachgegangen wird. 26 % der französischen

Befragten und 30 % der deutschen hören ungefähr eine Stunde pro Tag Musik auf Englisch. Außerdem ist das Schauen von Serien (FR: 59 %, DE: 45 %) ⁸³ und von Videos (FR: 55 %, DE: 49%) beliebter als das Sehen von Filmen (FR: 36 %, DE: 27 %).

Fl_b: Wie oft nehmen die Studierenden an den Aktivitäten teil?

Es existiert eine breite Verteilung der Zeit, die die Studierenden mit den verschiedenen Aktivitäten verbringen, wobei der Anteil jeweils mit zunehmender Stundenzahl deutlich geringer wird. Eine Ausnahme dieser Beobachtung bildet dabei die Kategorie des Musikhörens, in der die Anzahl der Angaben mit zunehmender Teilnahmhäufigkeit steigt. Es ist auch eine Tatsache, dass es, so wie es Studierende gibt, die regelmäßig OILE-Aktivitäten ausüben (1 bis 7 Stunden pro Woche), ebenso Studierende gibt, die das selten tun (1 bis 3 Stunden pro Monat) oder nie (siehe Abbildung 2). Das Ansehen von Videos und das Lesen sind zwei Aktivitäten, die für die Antwortkategorien „regelmäßig“ und „selten“ über beide Gruppen der Befragten hinweg eine sehr ähnliche Verteilung aufweisen. Was speziell die deutschen Studierenden betrifft, so gibt es auch eine solch ähnliche Verteilung für die Kategorien „regelmäßig“ und „selten“ beim Schauen von Serien, wobei bei den französischen Studierenden die Mehrheit (59 %) „regelmäßig“ Serien sieht, während etwa 37 % „selten“ angeben. Die Beteiligungsrate fällt beträchtlich, was das Schauen von Filmen betrifft: Nur etwa ein Drittel der Befragten schaut sich regelmäßig Filme an.

Die Beteiligungsraten ändern sich drastisch, was die Produktionsaktivitäten betrifft. Dies umfasst Online-Videospiele im Mehrspielermodus, soziale Netzwerke, das Schreiben elektronischer Nachrichten, Chatten und Online-Telefonie über Skype. Die Mehrheit beider befragten Gruppen übt diese Aktivitäten selten oder nie aus. Allgemein betrachtet beschäftigen sich die deutschen Studierenden ein wenig öfter damit als die französischen. Bei den deutschen gab es im Vergleich weniger Angaben zur Kategorie „nie“, dafür mehr zu „selten“ oder „regelmäßig“.

Fl_c: Mit welchen Modalitäten (z.B. Einsatz von Untertiteln beim Schauen von Serien) nehmen Studierende an den Aktivitäten teil?

Obwohl sich beide Gruppen grundsätzlich in vielen Belangen ähneln, was das OILE-Verhalten angeht, ist ein deutlicher Kontrast zu erkennen bei der Wahl der Hilfsmittel, derer sich die Studierenden während der Aktivitäten bedienen. Unter den Begriff „Modalitäten“ fällt hier vor allem der Gebrauch von Untertiteln während des Schauens von Serien, Filmen oder Videos.

Auf den ersten Blick gibt es einen auffälligen Unterschied bei der Nutzung von Modalitäten zwischen französischen und deutschen Studierenden. Obwohl 52 % der französischen Befragten angeben, Serien mit Untertiteln in ihrer Muttersprache zu sehen, so tun dies nur 9 % der deutschen. Die Angaben für Serien und Filme sind in diesem Kontext sehr ähnlich. Allerdings sehen nur 12 % der französischen Studierenden Serien ohne Untertitel, während 53 % der deutschen Serien ohne solche Hilfsmittel sehen. Abgesehen von ihrer Muttersprache wählen einige Personen auch die Originalsprache für die Untertitel der Serie, des Films oder des Videos, also Englisch. 20 % der französischen Befragten geben an, englische Untertitel zu nutzen, während das 15 % der deutschen tun. Die Antworten zu den Fragen nach den Modalitäten des Schauens fallen über alle Befragten sehr unterschiedlich aus, weiter gestreut als für alle anderen Fragen des Fragebogens. Daher bietet es sich, dieses Thema genauer zu untersuchen.

⁸³ Diese Zahlen verweisen auf die Antworten „regelmäßig“, das bedeutet zwischen 1 und 7 Stunden pro Woche.

Da sich die deutschen und französischen Studierenden selbst unterschiedlich einschätzen, muss in Betracht gezogen werden, dass die Unterschiede in der Nutzung von Modalitäten von ihrem jeweiligen Englischniveau abhängen könnte. (Das Niveau der französischen Gruppe lag in der Selbstbewertung hauptsächlich um B1 bis B2, das Niveau der deutschen Gruppe eher um B2 bis C1.) Dazu wird das Niveau B2 für das Hörverständnis genauer betrachtet: 32 % der französischen (n = 170) und 33,2% der deutschen Studierenden (n = 137) haben sich selber in dieser Kategorie eingeordnet. Eine spezifische Analyse für diese Stichprobe dient dazu, die Aufschlüsselung der Daten genauer zu betrachten (siehe Abbildung 6).

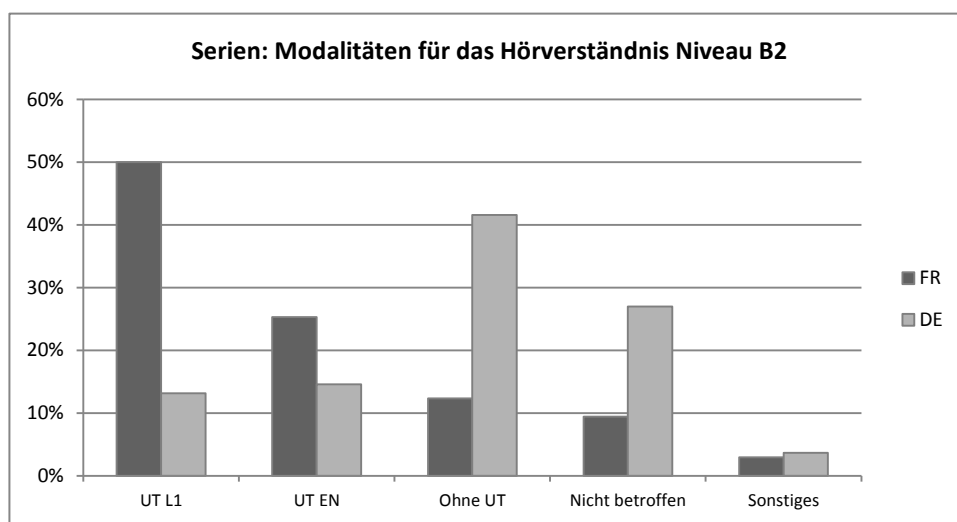


Abbildung 6: Spezifische Analyse der Nutzung von Untertiteln beim Serienschauen des Anteils der Studierenden mit der Selbsteinschätzung „Hörverständnis: B2“. (UT = Untertitel, L1 = Muttersprache)

Selbst, wenn es in dieser spezifischen Analyse 33 französische Studierende mehr waren als deutsche, so stellt sie doch die Idee infrage, die Wahl über die Nutzung von Untertiteln habe ausschließlich etwas mit dem Sprachniveau zu tun. Aus dieser Gruppe mit der Selbsteinschätzung „Hörverständnis B2“: 50 % der französischen Gruppe schauen mit französischen Untertiteln, 12 % schauen ohne Untertitel und 25 % schauen mit englischen Untertiteln. Allerdings schauen 13 % der deutschen Gruppe mit deutschen Untertiteln, 41 % ohne Untertitel und 15 % mit englischen Untertiteln. Es stellt sich also die Frage nach dem beträchtlichen Unterschied dieser zweier Gruppen für diese Betrachtung und danach, weshalb französische Studierende so viel häufiger auf das visuelle Hilfsmittel Untertitel zurückgreifen als deutsche. Für zukünftige Fragebögen auf dem Gebiet der OILE-Gewohnheiten bietet es sich an, das Warum nach der Wahl der Untertitel genauer zu untersuchen.

FI_d: Aus welchen Gründen nehmen Studierende an den Aktivitäten teil?

Mehrere Fragen des Fragebogens dienen dazu herauszufinden, warum Studierende überhaupt an informellen Online-Aktivitäten auf Englisch teilnehmen. Hier ist wichtig zu erwähnen, dass die Gründe für das Schauen von Serien, Filmen oder Videos, das Hören von Musik und das Spielen von Videospielen bei beiden Gruppen dieselben sind und sogar in der gleichen Rangfolge angegeben werden. Sie sind, sortiert nach absteigendem Anteil:

- Schauen von Serien, Filmen und Videos: Authentizität der Produktion, Verbesserung oder Halten des Englischniveaus, Unterhaltung und nicht warten zu müssen, bis die synchronisierte Fassung in der Muttersprache der Studierenden erscheint.

- Hören von Musik: Vergnügen / Unterhaltung, Entspannung, größere Auswahl von Musik auf Englisch.
- Spielen von Videospiele: Zugang zu internationalen Servern, Unterhaltung, Verfügbarkeit von vergleichsweise mehr Spielern auf englischsprachigen Servern, ein größeres Spektrum von Spielen auf englischsprachigen Servern.

Die einzige Aktivität, für die beide Gruppen eine unterschiedliche Rangfolge der Gründe angeben – während es sich trotzdem um dieselben Gründe handelt – ist das Lesen auf Englisch. Beide Gruppen von Studierenden greifen auf englische Texte im Internet zurück um sich allgemein zu bilden, Informationen zu einem bestimmten Thema zu recherchieren oder Tutorials zu lesen, um sich zu informieren, um sich zu unterhalten oder Antworten für Hausaufgaben oder Projekte zu finden. Dabei ist die Rangfolge dieser Gründe zwischen den beiden Gruppen leicht unterschiedlich. Im Gegensatz zu den anderen OILE-Aktivitäten ist das Lesen eine Tätigkeit, die eher dem Zugang zu Informationen dient und nicht der Unterhaltung oder Entspannung.

15.6. Ergebnisse der Fallstudien

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der longitudinalen Fallstudien vorgestellt. Es ist in drei Hauptabschnitte unterteilt: die jeweilige Analyse der Sprachentwicklung der beiden Teilnehmer Jérôme und Meike, gefolgt von einer Diskussion der zweiten Forschungsfrage.

Die Messungen, die für die Analysen der Sprachentwicklung vorgenommen werden, gehören zu Komplexität, Präzision, fließendem Sprechen / Schreiben und *chunks*. Es wird die Theorie dynamischer und komplexer Systeme verwendet. Daher wird nicht nur das Vorhandensein von Zusammenhängen zwischen der Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten in Betracht gezogen (systemübergreifende Änderungen), sondern ebenso von Zusammenhängen zwischen den Variablen der Entwicklung untereinander (systeminterne Änderungen).

15.6.1. Jérôme

Jérôme, während der Studie 20 bis 21 Jahre alt, ist Student an der Universität Straßburg. Er übt verschiedene informelle Online-Aktivitäten aus (siehe Abbildung 7), dazu gehören in seinem Fall vor allem das Schauen von Serien, von Filmen und von Videos, das Lesen und das Musikhören. Die Aktivitätsteilnahme variiert über die Zeit: abgesehen vom Videoschauen, wofür die Häufigkeit beinahe immer zwischen 0,5 und 2,5 Stunden pro Woche bleibt, ist keine Häufigkeitskurve über die gesamte Zeit der Studie konstant. Die Werte schwanken vor allem aus Gründen, die mit dem Verlauf des universitären Semesters zu tun haben (zum Beispiel Semesteranfang, Prüfungszeit, Ferien).

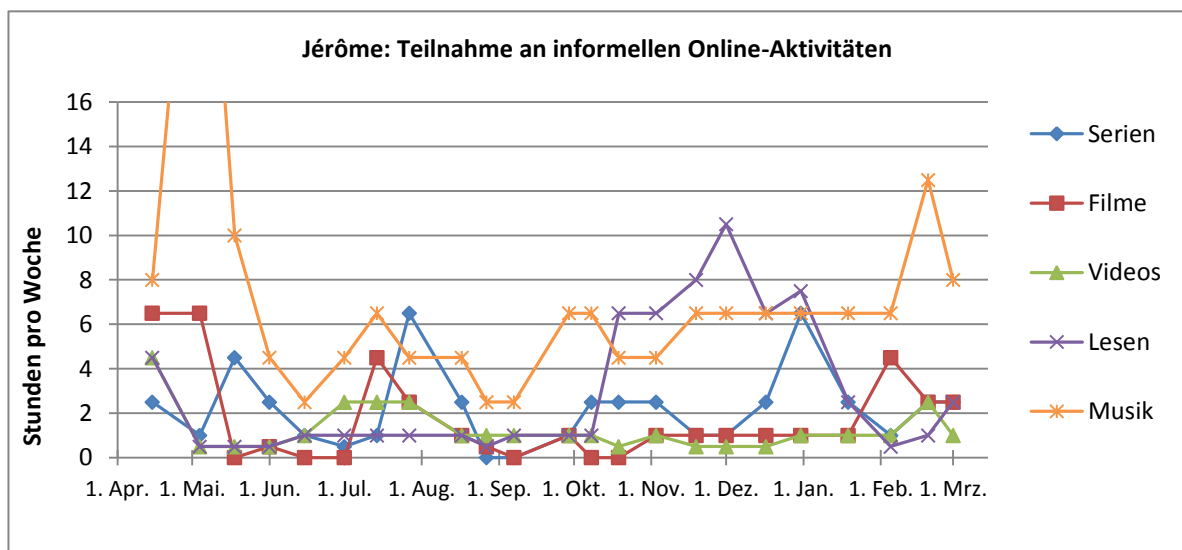


Abbildung 7: Häufigkeitsmessungen der Teilnahme an OILE-Aktivitäten, Jérôme.

Was Jérômes Verbindung zu informellen Aktivitäten betrifft, so kristallisieren sich zwei Tendenzen heraus: Aktivitäten, die der persönlichen Entspannung dienen und eher passiv ausgeübt werden und Aktivitäten, die einem bestimmten Interesse folgen und eine eher aktive Teilnahme voraussetzen. Zu der Kategorie „Entspannung / passiv“ gehören das Schauen von Serien, Filmen und Videos und das Musikhören. Das sind Dinge, die Jérôme ausschließlich zum Vergnügen macht und während derer er sich keine Mühe macht, mehr über den Inhalt zu lernen – sogar wenn ihm unbekannten Ausdrücke vorkommen. Anders ist es bei Videos oder beispielsweise wissenschaftlichen Abhandlungen, die einem bestimmten Interesse folgen. In diesem Fall ist bei Jérôme eine zusätzliche Motivation erkennbar, Näheres über das jeweilige Thema zu erfahren. Er setzt dabei Untertitel auf Englisch ein, um die ursprünglichen Ausdrücke in Videos zu verstehen und er schlägt auch ihm unbekannte Wörter nach, die in Texten auftreten.

Zunächst einmal wird Jérômes Fremdsprachentwicklung anhand der Kurvenverläufe der verschiedenen Parameter betrachtet, siehe Abbildung 8. Dieser erste Überblick zeigt, dass die Messwerte von Komplexität, Präzision, fließendem Sprechen / Schreiben und *chunks* sich nichtlinear verhalten und dass jede Kurve an unterschiedlichen Stellen ihre Maxima und Minima aufweist. In Abbildung 8 ist außerdem zu sehen, dass die Entwicklung von Jérômes schriftlichen und mündlichen sprachlichen Fähigkeiten insofern schwanken, als dass – bis auf wenige Ausnahmen – kein Messwert öfter als zweimal in Folge auftritt.

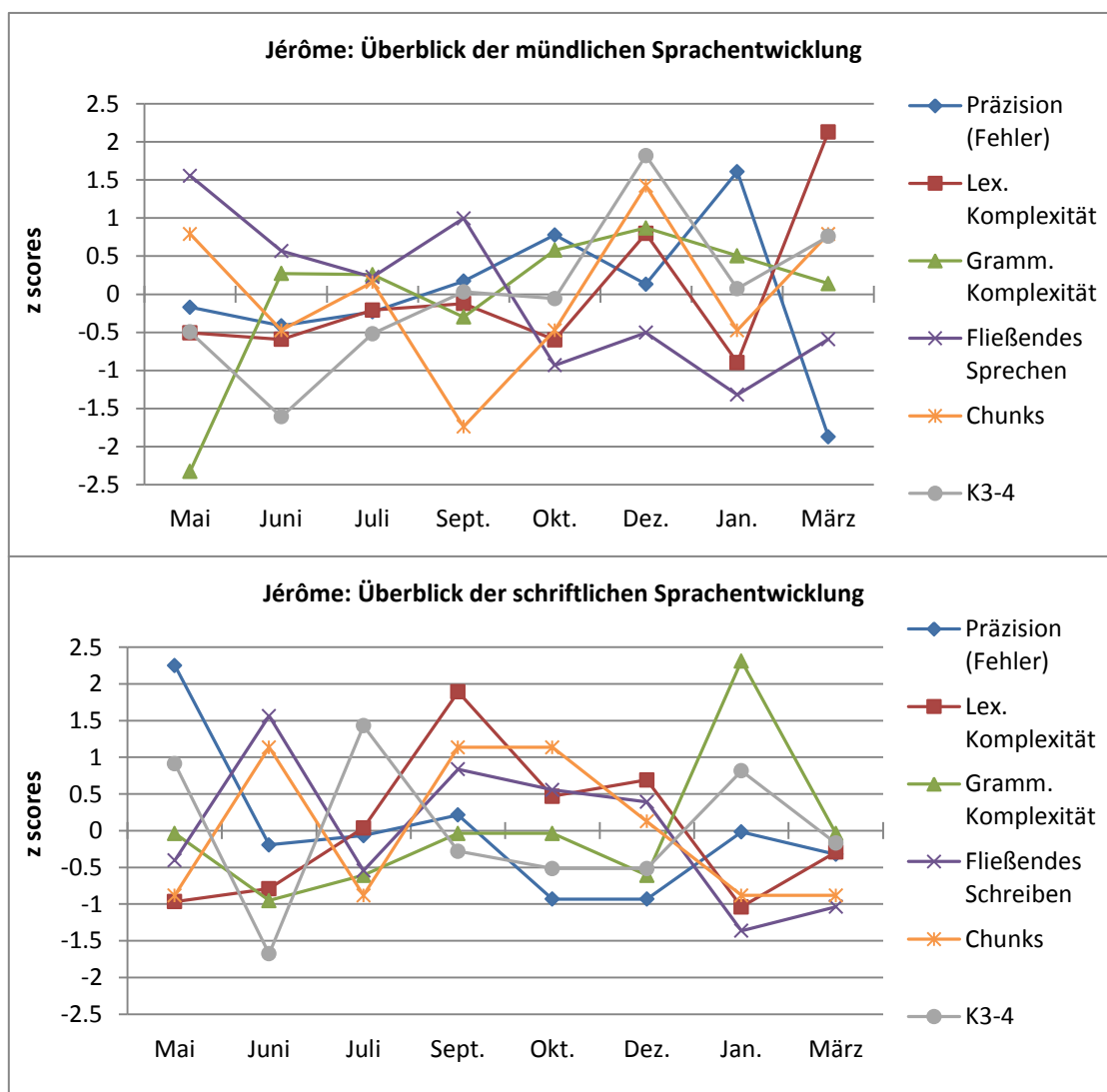


Abbildung 8: Überblick über die schriftliche und mündliche Sprachentwicklung von Jérôme. Die genauen Sprachentwicklungsmessungen sind: Präzision: Fehler pro T-unit / AS-unit; Lexikalische Vielfalt: VOCD; Grammatikalische Komplexität: Satzteile pro T-unit / AS-unit; Fließendes Schreiben: Wörter pro Text, Fließendes Sprechen: Anzahl der Pausen; Chunks: Anzahl der Chunks; K3-4: lexikalischer Umfang der Stufe K3-4.

Die Beziehungen zwischen den linguistischen Variablen und den informellen Aktivitäten weisen eine gewisse Anzahl an signifikanten Zusammenhängen auf:

Schriftliche Sprachentwicklung

- Filme und Lexikalischer Umfang K3-4⁸⁴ – steigen und fallen gemeinsam
- Filme und Falsche Nutzung des Singulars / Plurals – steigen und fallen gegensätzlich
- Videos und Lexikalischer Umfang K3-4 – steigen und fallen gemeinsam

⁸⁴ K3-4 verweist auf das Häufigkeitsniveau des Wortschatzes. Zu K1 gehören die 1000 am häufigsten gebrauchten Wörter, zu K2 die Wörter der Ränge 1001 – 2000, zu K3 2001 – 3000 usw. Daher werden Wörter am unteren Ende des Spektrums (K1, K2) als „simpler“ betrachtet als Wörter am oberen Ende des Spektrums (K5, K6), die für „gehobener“ betrachtet werden.

- Videos und Lexikalischer Umfang K5-6 – steigen und fallen gemeinsam
- Videos und Lexikalischer Umfang K-1 – steigen und fallen gegensätzlich
- Videos und Lexikalischer Umfang K7-15 – steigen und fallen gegensätzlich
- Videos und Falsche Zeitform des Verbs – steigen und fallen
- Aktivitäten zur Entspannung (Serien, Filme und Videos) und Falsche Nutzung des Singulars / Plurals – steigen und fallen gegensätzlich

Mündliche Sprachentwicklung

- Filme und Fehlendes Wort – steigen und fallen gemeinsam
- Filme und Länge von Propositionen – steigen und fallen gegensätzlich
- Videos und Propositionen pro AS-unit – steigen und fallen gegensätzlich
- Aktivitäten „bestimmten Interesses“ (Lesen, Videos, Videospiele) und Falsches Wort, basiert auf Muttersprache – steigen und fallen gegensätzlich

Wie oben beschrieben sind die Beziehungen zwischen den quantitativen Messwerten, die über die Zeit betrachtet gemeinsam oder gegensätzlich steigen und fallen, nicht die einzigen Indikatoren dafür, dass eine Entwicklung stattfindet. Tatsächlich ist durch die verschiedenen Kurvenverläufe offensichtlich, dass sich jeder Parameter individuell verhält, gekennzeichnet durch Schwankungen und nicht durch konstante Werte (siehe Abbildung 8). Außerdem existieren neben den Beziehungen zwischen den informellen Aktivitäten und den linguistischen Variablen mehrere zusätzliche signifikante Assoziationen zwischen den Variablen untereinander. Diese Aussage weist auf die Gültigkeit interner Dynamiken während der Fremdsprachentwicklung hin, vor allem wenn alle linguistischen Messwerte berücksichtigt werden, die in dieser vorliegenden Studie unbeachtet bleiben. Zu den aufschlussreichen identifizierten Beziehungen zwischen den verschiedenen Messwerten der Ergebnisse zu Jérôme gehören:

Schriftliche Sprachentwicklung

- *Chunks* (Gesamtheit) und Fließendes Sprechen – steigen und fallen gemeinsam
- Länge der T-units (Komplexität) und Länge von Propositionen (Fließendes Sprechen) – steigen und fallen gemeinsam
- Lexikalischer Umfang K1 und Lexikalischer Umfang K2 – steigen und fallen gegensätzlich
- Lexikalischer Umfang K2 und Lexikalischer Umfang K3-4 – steigen und fallen gemeinsam
- Falsches Wort und Globale Präzision (Fehler pro T-unit) – steigen und fallen gemeinsam
- Fließendes Sprechen und Falsche Nutzung des Singulars / Plurals – steigen und fallen gemeinsam

Mündliche Sprachentwicklung

- Länge von AS-units (Komplexität) und Länge von Propositionen (Komplexität) – steigen und fallen gemeinsam
- Lexikalische Vielfalt und Redewendungen (*chunks*) – steigen und fallen gemeinsam
- Lexikalischer Umfang K1 und Lexikalischer Umfang K2 – steigen und fallen gegensätzlich
- Falsche Nutzung des Singulars / Plurals und Globale Präzision (Fehler pro AS-unit) – steigen und fallen gemeinsam
- Anzahl von Pausen (Fließendes Sprechen) und Falsches Wort – steigen und fallen gemeinsam
- Partikelverben (*chunks*) und Wiederholungen (Fließendes Sprechen) – steigen und fallen gegensätzlich

Die große Anzahl signifikanter Beziehungen zwischen den linguistischen Messwerten zeigt auf, inwieweit die Fremdsprachentwicklung einen komplexen Prozess darstellt. Es handelt sich darin um Veränderungen und Verläufe, die nicht nur von externen Ressourcen (informelle Aktivitäten) beeinflusst werden, sondern ebenso von internen Dynamiken der einzelnen Variablen in Form von Messwerten, die gemeinsam oder gegensätzlich steigen und fallen.

15.6.2. Meike

Meike studiert Grundschullehramt an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und ist während der Studie 26 bzw. 27 Jahre alt. Zu ihren drei häufigsten OILE-Beschäftigungen zählen das Serienschauen, das Filmschauen und das Musikhören. Videos sieht sie nur sporadisch (siehe Abbildung 9). Obwohl die einzelnen Kurvenverläufe der Aktivitäten variieren, ist festzustellen, dass Meike, bis auf zwei Zeiträume Mitte August und Februar, regelmäßig informelle Online-Aktivitäten ausübt. In diesen zwei Zeiträumen sinkt ihre Teilnahmequote.

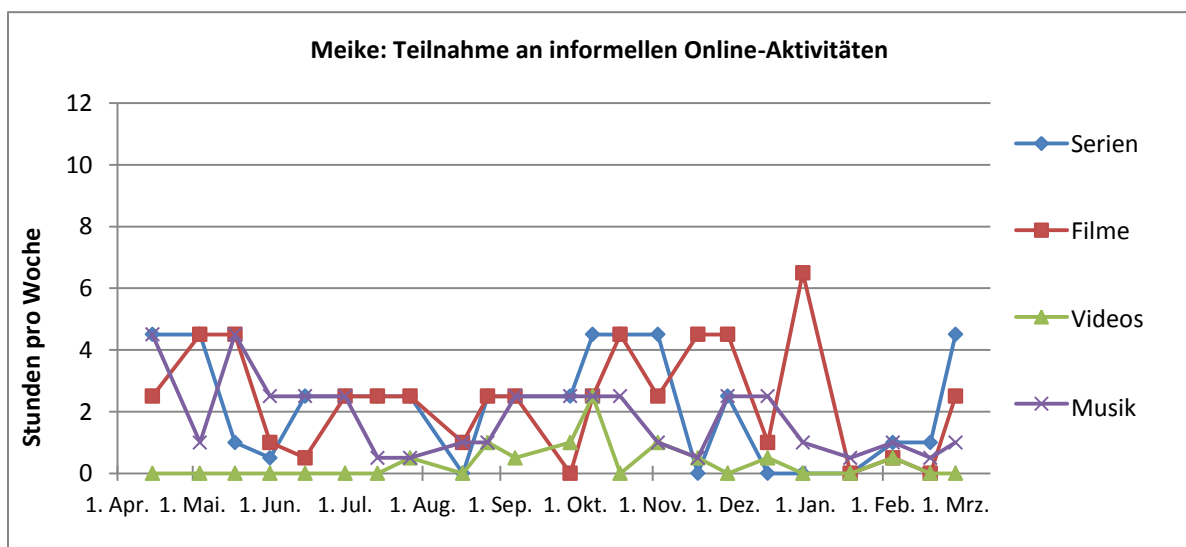


Abbildung 9: Häufigkeitsmessungen der Teilnahme an OILE-Aktivitäten, Meike.

Was ihr OILE-Verhalten angeht, so nimmt Meike aus Vergnügen und zur Entspannung an informellen Online-Aktivitäten teil und unternimmt keine besonderen Anstrengungen, den Inhalt oder bestimmte Teile der Fremdsprache zu verstehen. Ein Beispiel: Sie schaut Serien und Filme ohne Untertitel, obwohl sie sich deren Nutzen für das Verständnis bewusst ist. Ihr aktuelles Fremdsprachniveau erlaubt ihr, sich in ihrer OILE-Umgebung in befriedigender Art und Weise zu bewegen. Zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten wären für Meike zwar gerngesehen, jedoch ist sie nicht bereit, den Aufwand zu betreiben, diese zu erreichen, da sich das nachteilig auf das Vergnügen ihres Erlebnisses auswirken könnte. Zu ihren Lieblingsaktivitäten gehören das Schauen von Fernsehserien und Filmen, das Musikhören und, jedoch viel seltener, das Schauen von Videos. Obwohl es sich bei diesen Aktivitäten um einen Zeitvertreib handelt, der ihr viel Freude bereitet und zu dem sie sogar eine gewisse emotionale Bindung aufbaut (zum Beispiel zu Figuren einer Serie), wird die Regelmäßigkeit der Ausübung dieser Aktivitäten eher einfach unterbrochen von Dingen wie dem Lernen für Prüfungen, Ferien, Arbeit, gutem Wetter oder auch dem Vermeiden einer Internetseite, der Meike misstraut und deren Inhalt sie deshalb nicht abrufen möchte.

Die Fremdsprachentwicklung von Meike wird zuerst mit einem Blick auf die globalen Kurvenverläufe betrachtet (siehe Abbildung 10). Es ist erkennbar, dass die Entwicklung der verschiedenen Kurven der mündlichen und schriftlichen Systeme individuell und komplex verläuft, jedoch nicht ohne einige Gemeinsamkeiten aufzuzeigen. Die erhobenen Daten des ersten Interviews der Fallstudie mit Meike zeigen für diesen Ursprungszustand deutlich unterschiedliche Werte. Diese Werte gleichen sich im Verlauf der Monate jedoch an. Von Oktober an streuen die Werte erneut, und dies bis zum Ende der Studie. Kein Entwicklungsverlauf zeigt weisse lineare Eigenschaften auf, alle Kurven besitzen Minima und Maxima. Die Schwankungen sind sprunghaft und scheinen keiner klar definierten Tendenz zu folgen.

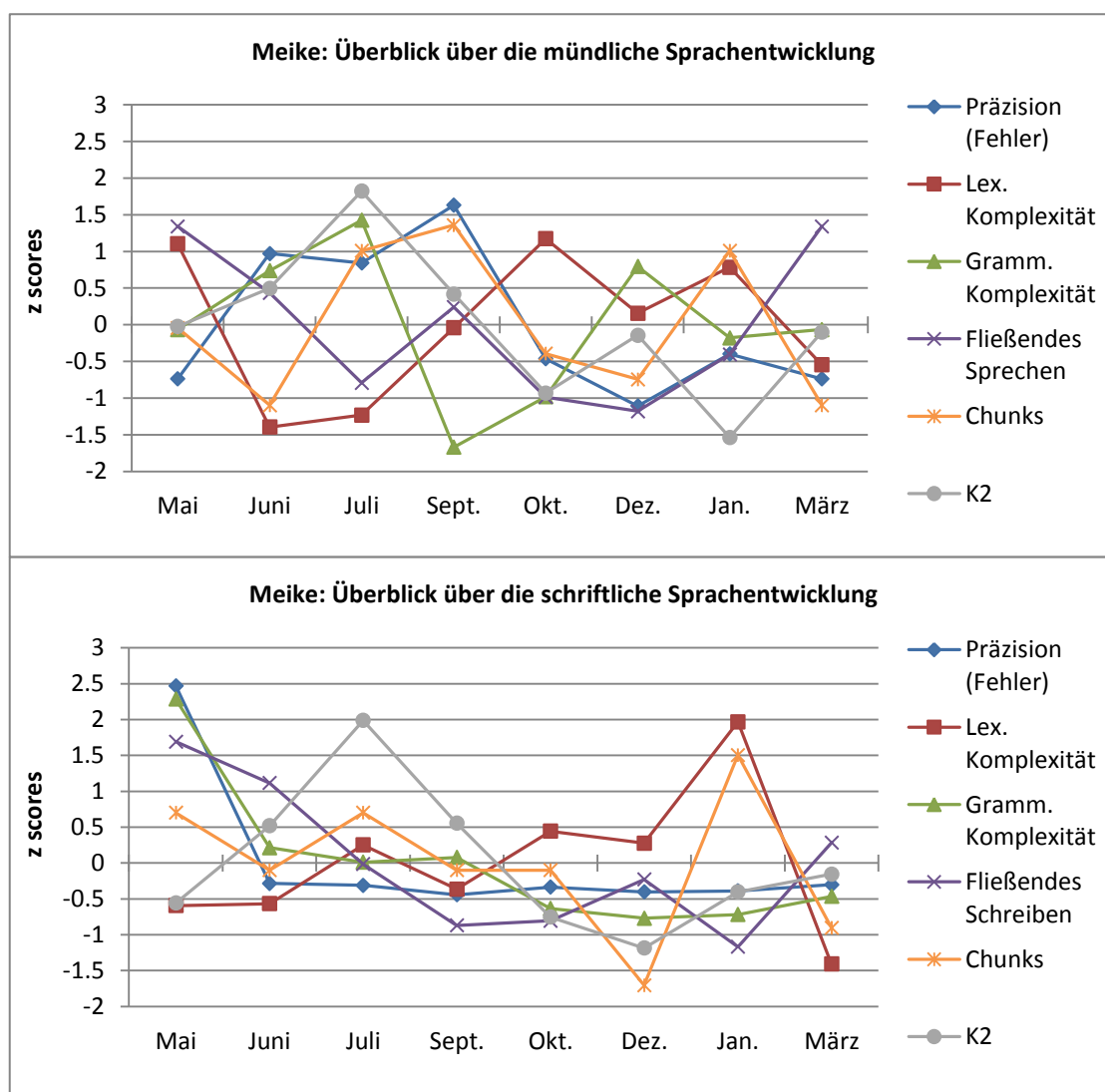


Abbildung 10: Überblick über den Verlauf der schriftlichen und mündlichen Sprachentwicklung von Meike. Die genauen Sprachentwicklungsmessungen sind: Präzision: Fehler pro T-unit / AS-unit; Lexikalische Vielfalt: VOCD; Grammatikalische Komplexität: Satzteile pro T-unit / AS-unit; Fließendes Schreiben: Wörter pro Text, Fließendes Sprechen: Anzahl der Pausen; Chunks: Anzahl der Chunks; K2: lexikalischer Umfang der Stufe K2.

Was die Beziehungen zwischen den informellen Online-Aktivitäten und die Messungen der Sprachentwicklung angeht, so sind mehrere Zusammenhänge zu erkennen, bei denen sich die Messwerte ähnlich oder gegensätzlich verhalten:

Schriftliche Entwicklung

- Musik und Falsches Wort – steigen und fallen gemeinsam
- Serien und Falsches Wort, basiert auf Muttersprache – steigen und fallen gemeinsam
- Gesamtheit der Aktivitäten und Falsche Konjugation – steigen und fallen gemeinsam

Mündliche Entwicklung

- Serien / Filme und Lexikalischer Umfang K3-4 – steigen und fallen gegensätzlich
- Serien / Filme und Fehler pro AS-unit – steigen und fallen gegensätzlich

Der allgemeine Mangel an signifikanten Zusammenhängen zwischen den informellen Aktivitäten und den Werten der Sprachentwicklungsmessungen mag auf den ersten Blick überraschend erscheinen. Es ist jedoch möglich, dass die Teilnahme an OILE-Aktivitäten einen Einfluss auf die Sprachentwicklung ausübt, der jedoch nicht in linearen Zusammenhängen erkennbar ist. Die Aktivitäten stellen für Meike größtenteils den einzigen Kontakt zur Fremdsprache dar, daher ist es wahrscheinlich, dass ein solcher Einfluss existiert, er jedoch möglicherweise zu komplex ist, um mit Korrelationen aufgezeigt zu werden. Außerdem bedeutet die Abwesenheit der Zusammenhänge ähnlichen oder gegensätzlichen Verhaltens zwischen dem Messwertverlauf der Fremdsprachentwicklung und den Aktivitäten nicht, dass sich die Fremdsprache gar nicht entwickeln würde. Wie die im Folgenden aufgelisteten Beziehungen zeigen, sind die linguistischen Variablen in Wechselwirkung miteinander. Besonders interessante Zusammenhänge zwischen den Messwerten untereinander sind zum Beispiel:

Schriftliche Entwicklung

- Lexikalische Komplexität und Grammatikalische Komplexität – steigen und fallen gegensätzlich
- Komplexität durch Subordination und Globale Komplexität – steigen und fallen gemeinsam
- Schreibfehler, Zeitformfehler, sonstige Fehler mit Globaler Präzision – steigen und fallen gemeinsam
- Lexikalische Vielfalt und Fließendes Schreiben – steigen und fallen gegensätzlich
- Lexikalischer Umfang K1 und Lexikalischer Umfang K2 – steigen und fallen gegensätzlich

Mündliche Entwicklung

- Lexikalische Vielfalt und Lexikalischer Umfang K2 – steigen und fallen gegensätzlich
- Lexikalischer Umfang K1 und Lexikalischer Umfang K2 – steigen und fallen gegensätzlich
- Grammatikalische Komplexität (durch Subordination) und Wiederholungen – steigen und fallen gemeinsam (eine größere Komplexität ist mit schlechterem Fließendem Sprechen verbunden)
- Falsches Wort, basiert auf Muttersprache, sonstige Fehler, Falsche Konjugation und Globale Präzision – steigen und fallen gemeinsam
- Umformulierungen und Falsches Wort – steigen und fallen gemeinsam

Die Verbindungen und die Wechselwirkungen zwischen Variablen – mit den oben beschriebenen Beziehungen – sind Beweis einer komplexen Fremdsprachentwicklung. Einerseits ist an Beziehungen zwischen zwei Messungen erkennbar: Ein stark negativer Zusammenhang zum Beispiel zwischen K1 und K2 deutet auf eine Konkurrenz hin, die zwischen zwei Variablen der gleichen Kategorie (Lexikalische Komplexität) existiert. Außerdem gibt es ebenso Zusammenhänge zwischen Gruppen von Variablen: Zum Beispiel spielen Schreibfehler, Falsche Zeitform und sonstige Fehler eine wichtige Rolle in Bezug auf die globale schriftliche Fehleranzahl pro Datenerhebung (siehe Aufzählung oben). Diese Beispiele zeigen, inwieweit die verschiedenen Komponenten der Sub-Systeme miteinander

verbunden sind, sich gegenseitig beeinflussen und im weiteren Sinne einen Einfluss auf das Sub-System ausüben können.

15.6.3. Diskussion

Ziel des zweiten Teils dieser Studie ist es, die Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten zu untersuchen und ihre möglichen Auswirkungen auf die langfristige Sprachentwicklung der Lernenden zu bewerten. Zur Wiederholung, die Forschungsfrage, die diese Entwicklung untersucht, lautet:

F2: Wie entwickeln sich die mündlichen und schriftlichen Systeme und Sub-Systeme der Studierenden im Verhältnis zur Teilnahmehäufigkeit an OILE-Aktivitäten?

Zur Beantwortung dieser Frage wird angenommen, dass sich die mündlichen und schriftlichen Sub-Systeme von Jérôme und Meike auf unterschiedliche Art und Weise entwickeln. Die dazugehörigen linguistischen Sub-Systeme (Komplexität, Präzision, Fließendes Sprechen / Schreiben und *chunks*) sowie die Teilnahme an den informellen Online-Aktivitäten weisen individuelle Kurvenverläufe auf. Die Interkonnektivität und die Wechselwirkungen zwischen Variablen sind weitere Beweise für dynamische Entwicklungen. Bei ihnen sind die Arten von Beziehungen zu beobachten, deren Kennwerte gemeinsam oder gegensätzlich steigen und fallen. All derartige Beziehungen tragen zur Entwicklung der Sub-Systeme bei und führen zu nichtlinearem Systemverhalten. Die unterschiedlichen Messergebnisse von Jérôme und Meike deuten an, inwieweit die Fremdsprachentwicklung als komplexes Phänomen betrachtet werden kann, das weder mit einer einzelnen Tendenz noch mit einer einzelnen Variablen beschrieben werden kann.

Was den Einfluss der informellen Online-Aktivitäten betrifft, so ist zunächst festzustellen, dass die Teilnahme von Jérôme und Meike an diesen Aktivitäten sehr unterschiedlich ausfällt, was vor allem auf den individuellen studentischen Alltag zurückzuführen ist (Vorlesungszeit, vorlesungsfreie Zeit, Prüfungsphase). Da das Phänomen OILE in der Realität und ohne das Eingreifen der Forscher/Innen untersucht werden soll, ist es nicht überraschend, dass sowohl die schriftliche als auch die mündliche Fremdsprachentwicklung beträchtliche Nichtlinearitäten aufweisen. Es ist durchaus möglich, dass durch ein vorgeschriebenes Protokoll mit Mindestteilnahmequoten etwas linearere Ergebnisse hätten erzielt werden können, was jedoch das reale OILE-Phänomen nicht korrekt widerspiegeln würde. Außerdem wird im Rahmen der dynamischen und komplexen Systeme ein bestimmter Grad der Veränderlichkeit angenommen.

Es gilt zu beachten, dass während der Analyse der Beziehungen zwischen den informellen Online-Aktivitäten und den Messwerten der Sprachentwicklung die *Häufigkeit* der Aktivitäten als Wert gemessen wird. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass eine besonders hohe Teilnahmehäufigkeit nicht zwingend zu einer besseren Sprachentwicklung beiträgt. Die Häufigkeit spielt zwar eine Rolle im verwendeten theoretischen Rahmen dieser Studie, trotzdem existieren neben ihr noch eine Reihe anderer Faktoren. Dazu gehören beispielsweise das Niveau der *Aufmerksamkeit*, die der Aktivität während der Ausübung geschenkt wird, die *Motivation*, mit der die Aktivität ausgeübt wird, die *Auffälligkeit* linguistischer Elemente oder auch die *persönliche Bedeutung* der Aktivität für die teilnehmende Person. Für eine zukünftige Studie zu OILE wäre es daher wichtig, neben der Häufigkeit noch andere Faktoren näher in Betracht zu ziehen.

15.7. Fazit

Diese Studie hatte zum Ziel, den Umfang des OILE-Phänomens zu untersuchen, ebenso wie seinen Einfluss auf die Fremdsprachentwicklung. Die Ergebnisse zeigen, dass das Ausüben solcher Aktivitäten ein weit verbreitetes Phänomen unter Studierenden der Stichprobe darstellt. Je nach Aktivität verbringen die Studierenden bis zu mehreren Stunden pro Woche damit, und dies trotz der Tatsache, dass es sich nicht um Studierende handelt, die offiziell im Rahmen eines Sprachkurses o.ä. Englisch lernen. Stattdessen sind hauptsächlich Unterhaltung und Entspannung Gründe dafür, dass Studierende Serien, Filme oder Videos schauen, Musik hören oder Videospiele spielen. Außerdem suchen sie des Öfteren Informationen, die auf Englisch leichter zu finden sind. Obwohl die Beteiligungsraten an den jeweiligen Aktivitäten teilweise beträchtlich sind, betreibt die Mehrheit der Studierenden keinen regelmäßigen Mehraufwand, um die Sprache zu erlernen.

Der zweite Teil der Studie behandelt die Fremdsprachentwicklung im Zusammenhang mit der Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten. Diese Beschäftigungen scheinen ein vielversprechendes Mittel für die Fremdsprachentwicklung darzustellen, da sie eine intrinsische Motivation voraussetzen, sehr einfach zugänglich sind, eine große Vielfalt aufweisen und dazu kann sich der / die Nutzer/In Inhalten nach dem persönlichen Geschmack widmen. Diese Aufzählung von Eigenschaften könnte glauben lassen, dass das Ausüben dieser Aktivitäten ein Erfolgsrezept für die Sprachentwicklung sei. Und dennoch zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass sich die Teilnahme an solcherlei Aktivitäten nicht direkt auf den sprachlichen Fortschritt auswirkt. Tatsächlich ist die Fremdsprachentwicklung, die in dieser Arbeit untersucht wurde, sehr dynamisch und komplex. Sie ist nicht von einer einzigen Variablen abhängig, befindet sich in ständiger Entwicklung, ist abhängig von der Muttersprache der lernenden Person, besteht aus vielen Zusammenhängen unterschiedlichster Einflüsse und ist somit schwer vorauszusehen. Da das OILE außerhalb kontrollierter Umgebungen abläuft und dazu verschiedene Beteiligungsraten hat, sind die gewonnenen Daten dieser Studie nichtlinear und unterschiedlich. Das Ziel dieser Studie ist, das Phänomen in seiner Echtheit zu untersuchen, trotz der Möglichkeit, unerwartete und unordentliche Ergebnisse zu erhalten.

Es handelt sich hier also um eine Studie, die die Art und Weise feststellen möchte, in der sich ein System – die Fremdsprache – und seine dazugehörigen Sub-Systeme über die Zeit verändern. Es wird dabei der Ansatz der *Mixed Methods* verwendet, der es erlaubt, diese Veränderungen zur gleichen Zeit quantitativ (Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen) und qualitativ (Analyse des Erlebnisses der Person, die die Fremdsprache anwendet) zu erfassen.

Das Lernen an sich ist allgegenwärtig und kann weder auf institutionelle Strukturen noch auf einzelne Lebensphasen beschränkt werden. Das informelle Englischlernen stellt einen wichtigen Weg dar, der weiter erforscht werden muss, allein schon durch seine universelle Zugänglichkeit und die hohen Teilnehmeraten. Da diese Studie an zwei Gruppen aus verschiedenen Ländern durchgeführt wird, ist klar erkennbar, dass das OILE weit verbreitet ist. Dies unterstreicht die aktuelle Relevanz des Forschungsthemas. Die Ergebnisse dieser explorativen Studie machen auf die Komplexität und die Dynamik des Fremdsprachenlernens im Kontext des informellen Lernens aufmerksam. Obwohl viele Punkte dieses Forschungsfeldes unangetastet bleiben liefert diese Studie neues Wissen über das informelle Englischlernen im Internet und damit ein besseres Verständnis dieses Phänomens.

Bibliographie

- Allwright, R. (1988). Autonomy and individualization in whole-class instruction. In A. Brookes & P. Grundy (Éd.), *Individualization and Autonomy in Language Learning* (p. 35-44). London: Modern English Publications and the British Council.
- Aubin, D., & Dahan Dalmedico, A. (2002). Writing the History of Dynamical Systems and Chaos: Longue Durée and Revolution, Disciplines and Cultures. *Historia Mathematica*, 29(3), 273-339. <https://doi.org/10.1006/hmat.2002.2351>
- Auer, P. (2015). Reflections on Hermann Paul as a Usage-Based Grammarian. In P. Auer & R. W. Murray (Éd.), *Hermann Paul's « Principles of Language History » Revisited: Translations and Reflections* (p. 177-208). Berlin / Boston: Walter de Gruyter.
- Baars, B. J. (1997). In the theatre of consciousness: Global Workspace Theory, a rigorous scientific theory of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 4(4), 292-309.
- Bak, P. (1996). *How nature works: The science of self-organized criticality*. New York: Copernicus.
- Barnier, G. (2009). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. *Le cahier du FLE*, 1-17.
- Bartning, I. (1997a). Introduction. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (9), 3-7.
- Bartning, I. (1997b). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (9), 9-50.
- Bartsch, S. (2004). *Structural and functional properties of collocations in English : A corpus study of lexical and pragmatic constraints on lexical co-occurrence*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W., Ellis, N. C., Schoenemann, T. (2009). Language Is a Complex Adaptive System: Position Paper. *Language Learning*, 59(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00533.x>
- Behrens, H. (2009). Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47(2), 383-411.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. United Kingdom: Pearson Education.
- Benson, P., & Reinders, H. (Éd.). (2011). *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Consulté à l'adresse <http://www.palgrave.com/us/book/9780230272439>
- Biber, D., Conrad, S., & Leech, G. (2002). *Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- Biber, D., & Jones, J. K. (2009). Quantitative methods in corpus linguistics. In A. Lüdeling & M. Kytö (Éd.), *Corpus Linguistics: An International Handbook* (Vol. 2, p. 1286-1304). Berlin: Walter de Gruyter.
- Bohannon, J. N., & Bonvillian, J. D. (2005). Theoretical approaches to language acquisition. In J. B. Gleason (Éd.), *The development of language* (p. 230-291). Boston: Pearson Education.

- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language acquisition. In R. Schaffer (Éd.), *Studies in mother-infant interaction* (p. 271-289). New York: Academic Press.
- Bybee, J. (2002a). Phonological evidence for exemplar storage of multiword sequences. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(02), 215–221. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002061>
- Bybee, J. (2002b). Sequentiality as the basis of constituent structure. In T. Givón & B. F. Malle (Éd.), *The evolution of language out of pre-language* (p. 109-134). Amsterdam: Benjamins.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson & N. C. Ellis (Éd.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (p. 216-236). New York; London: Routledge.
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bybee, J., & Beckner, C. (2009). Usage-based theory. In H. Narrog & B. Heine (Éd.), *Handbook of Linguistic Analysis* (p. 827-855). Oxford: Oxford University Press.
- Bybee, J. L. (2006). From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition. *Language*, 82(4), 711-733. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Cameron, L., & Larsen-Freeman, D. (2007). Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 226-240.
- Caspi, T. (2010). *A Dynamic Perspective on Second Language Development*. University of Groningen, Groningen.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop). (2016). Validation of non-formal and informal learning. Consulté 14 novembre 2015, à l'adresse <http://www.cedefop.europa.eu/fr/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning>
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop). (s. d.). Niveaux européens de langues - Grille d'auto-évaluation | Europass. Consulté 25 juillet 2015, à l'adresse <https://europass.cedefop.europa.eu/fr/resources/european-language-levels-cefr>
- Centre Inffo pour la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) - Ministère du travail. (s. d.). Le portail de la validation des acquis de l'expérience. Consulté 7 novembre 2015, à l'adresse <http://www.vae.gouv.fr/espace-ressources/webographie/>
- Chevrot, J.-P. (2012). Que reste-t-il de la distinction compétence-performance dans les théories fondées sur l'usage ? *Mémoires de la Société Linguistique de Paris*, 21, 49-68.
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner. *Language*, 35(1), 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cobb, T. (s. d.). *The Compleat Lexical Tutor*. Consulté à l'adresse <http://www.lex tutor.ca/>

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.007>
- Corbière, M., & Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes*. Montréal, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Corson, D. (1997). Critical Realism: An Emancipatory Philosophy for Applied Linguistics? *Applied Linguistics*, 18(2), 166-188. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.166>
- Coste, D. (1992). Linguistique de l'acquisition et de didactique des langues : Repères pour des trajectoires. In R. Bouchard, J. Billiez, J.-M. Colletta, V. De Nuchèze, & A. Millet (Éd.), *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues* (p. 319-328). Grenoble: LIDILEM.
- Council of the European Union. (2012). *Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning* (p. 5). Office Journal of the European Union. Consulté à l'adresse <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (1^{re} éd.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2^e éd.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., & Garrett, A. L. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. In M. M. Bergman (Éd.), *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications* (p. 66-83). London: SAGE.
- Cross, J. (2006). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance* (1 edition). San Francisco: Pfeiffer.
- de Bot, K. (2008). Introduction: Second Language Development as a Dynamic Process. *The Modern Language Journal*, 92(2), 166-178.
- de Bot, K. (2011). Epilogue. In M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (Éd.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques* (p. 123-127). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- de Bot, K., & Larsen-Freeman, D. (2011). Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. In M. Verspoor, K. D. Bot, & W. Lowie (Éd.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques* (29^e éd., p. 5-23). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- de Bot, K., Lowie, W., Thorne, S. L., & Verspoor, M. (2013). Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development. In M. del P. G. Mayo, M. J. Gutiérrez Mangado, & M. M. Adrián, *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (p. 199-220). Amsterdam: John Benjamins.
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition: An advanced resource book*. London, New York: Routledge.
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamics systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-22.
- de Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Genève, Suisse: Arbre d'Or.
- DeKeyser, R. M. (1997). Beyond explicit rule learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 195-221. <https://doi.org/null>

- DeKeyser, R. M. (2005). Implicit and Explicit Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éd.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 1-27). Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online. Consulté à l'adresse http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132817_chunk_g978140513281712
- Denzin, N. K. (1978). The logic of naturalistic inquiry. In N. K. Denzin, *Sociological methods: A sourcebook* (p. 54-73). New York: McGraw-Hill.
- Dewaele, J.-M. (2005). Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities. *The Modern Language Journal*, 89(3), 367-380.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. Consulté à l'adresse https://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education/Chapter_I
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diessel, H. (2011). Review article, « Language, usage and cognition by Joan Bybee ». *Language*, 87(4), 830-844.
- Dietrich, R. (2002). *Psycholinguistik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Dohmen, G. (2016). Das informelle Lernen. In M. Harring, M. Witte, & T. Burger (Éd.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (p. 52-60). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching*, 47(1), 80-91.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (2015). Introduction: Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre, & A. Henry (Éd.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. 1-7). Bristol: Multilingual Matters.
- Duff, P. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duff, P. (2010). Research approaches in applied linguistics. In R. B. Kaplan, *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2^e éd., p. 45-59). New York: Oxford University Press.
- Duff, P. (2012). How to carry out case study research. In A. Mackey & S. Gass (Éd.), *Research Methods in Second Language Acquisition* (p. 95-116). Chichester, West Sussex, U.K ; Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Durrant, P., & Doherty, A. (2010). Are high-frequency collocations psychologically real? Investigating the thesis of collocational priming. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 6(2), 125-155.
- Durrant, P., & Schmitt, N. (2009). To what extent do native and non-native writers make use of collocations? *IRAL*, 47, 157-177. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.007>

- Ellis, N. C. (2002a). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(02), 143–188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Ellis, N. C. (2002b). Reflections on frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(02), 297–339. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002140>
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éd.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 63-103). Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(02), 305–352. <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Ellis, N. C. (2006). Selective Attention and Transfer Phenomena in L2 Acquisition: Contingency, Cue Competition, Salience, Interference, Overshadowing, Blocking, and Perceptual Learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164-194. <https://doi.org/10.1093/applin/aml015>
- Ellis, N. C. (2008a). Implicit and Explicit Knowledge about Language. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Éd.), *Encyclopedia of Language and Education* (2^e éd., Vol. 6, p. 119-131). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_143
- Ellis, N. C. (2008b). The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 92(ii), 232-249.
- Ellis, N. C. (2008c). 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. (2008d). Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learnt-attention and the limited L2 endstate. In P. Robinson & N. C. Ellis (Éd.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (p. 372-405). New York; London: Routledge.
- Ellis, N. C. (2015a). Cognitive and social aspects of learning from usage. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Éd.), *Usage-based perspectives on second language learning* (p. 49-73). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Ellis, N. C. (2015b). Implicit AND explicit language learning. In P. Rebuschat (Éd.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (p. 3-23). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, N. C., Römer, U., & O'Donnell, M. B. (2016a). Constructions and Usage-based Approaches to Language Acquisition. *Language Learning*, 66(S1), 23-44. https://doi.org/10.1111/lang.1_12177
- Ellis, N. C., Römer, U., & O'Donnell, M. B. (Éd.). (2016b). Determinants of Construction Learning. *Language Learning*, 66(1), 45-68.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders, *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (p. 3-25). Bristol: Multilingual Matters.

- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(03), 299–323. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015047>
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: a unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375. <https://doi.org/10.1093/applin/21.3.354>
- François, J. (2008). Les Grammaires de Construction: un bâtiment ouvert aux quatre vents. *Cahier du CRISCO*, (26), 1-17.
- Fuchs, C. (2004). Pour introduire à la linguistique cognitive. In C. Fuchs, *La linguistique cognitive*. Paris: Ophrys, MSH.
- Gaddis, J. L. (2002). *The landscape of history*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2002). FREQUENCY EFFECTS AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(02), 249–260. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002097>
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition An Introductory Course*. Consulté à l'adresse <http://archive.org/details/SecondLanguageAcquisitionAnIntroductoryCourse>
- Gerard, J. (2007). *The Reading of Formulaic Sequences in a Native and Non-native Language: An Eye Movement Analysis*. University of Arizona, Arizona. Consulté à l'adresse http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/195865/1/azu_etd_2387_si_p1_m.pdf
- Gilliland, B. (2015). Listening Logs for Extensive Listening Practice. In D. Nunan & J. C. Richards (Éd.), *Language Learning Beyond the Classroom* (p. 13-22). New York: Routledge.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: Chicago University Press.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at Work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. M. (2001). Explaining the « Natural Order of L2 Morpheme Acquisition » in English: A Meta-analysis of Multiple Determinants. *Language Learning*, 51(1), 1-50. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00147>
- Gries, S. T. (2008). Corpus-Based Methods in Analyses of Second Language Acquisition Data. In P. Robinson & N. C. Ellis (Éd.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (p. 409-431). New York: Routledge.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). Thousand Oaks, California: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éd.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3^e éd., p. 191-215). Thousand Oaks, California: Sage.

- Harring, M., Witte, M., & Burger, T. (2016). Informelles Lernen - Eine Einführung. In M. Harring, M. Witte, & T. Burger (Éd.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (p. 11-24). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hashemi, M. R. (2012). Reflections on Mixing Methods in Applied Linguistics Research. *Applied Linguistics*, 1-8. <https://doi.org/10.1093/applin/ams008>
- Hashemi, M. R., & Babaii, E. (2013). Mixed methods research: Toward new research designs in applied linguistics. *The Modern Language Journal*, 97(4), 828-852.
- Hilpert, M. (2015). *A course in cognitive linguistics: Usage-based linguistics*. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=NAKqxQVpvFg>
- Hilton, H. (2008). Connaissances, procédures et production orale en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (27), 63-89.
- Hilton, H. (2009). *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues* (Habilitation à diriger des recherches). Université Lumière - Lyon II, Lyon, France.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Hatier.
- Holmes, P. (2010). A short history of dynamical systems theory: 1885-2007. In V. L. Hansen & J. Gray (Éd.), *History of Mathematics* (p. 115-138). United Kingdom: EOLSS / UNESCO.
- Howe, K. R. (1988). Against the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis or Dogmas Die Hard. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X017008010>
- Howe, M. L., & Lewis, M. D. (2005). The importance of dynamic systems approaches for understanding development. *Developmental Review*, 25(3-4), 247-251. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.09.002>
- Huberman, M. (1987). How Well Does Educational Research Really Travel? *Educational Researcher*, 16(1), 5-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X016001005>
- Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18(3), 193-223. <https://doi.org/10.1191/0267658302sr207oa>
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éd.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 349-381). London: Blackwell.
- Hulstijn, J., & de Graaf, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97-112.
- Hunt, K. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. Urbana, IL: The National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. (1966). Recent measures in syntactic development. *Elementary English*, 43, 732-739.
- Huot, D., & Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), 89-127.
- Hyland, F. (2004). Learning autonomously: contextualizing out-of-class English language learning. *Language Awareness*, 13(3), 180-202.

- Ibbotson, P. (2013). The Scope of Usage-Based Theory. *Frontiers in Psychology*, 4(255), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00255>
- ICLA. (s. d.). About Cognitive linguistics - Cognitive Linguistics. Consulté 10 février 2016, à l'adresse <http://www.cognitivelinguistics.org/en/about-cognitive-linguistics>
- Ishikawa, T. (2007). The effect of manipulating task complexity along the [+/- Here-and-Now] dimension on L2 written narrative discourse. In M. del P. García Mayo (Éd.), *Investigating tasks in formal language learning* (p. 136-156). Amsterdam: John Benjamins.
- Jiménez, L. (2003). *Attention and Implicit Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 297-319). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Johnson, D. M. (1992). *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kawauchi, C. (2005). The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency. In R. Ellis (Éd.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (p. 143-165). Amsterdam: John Benjamins. Consulté à l'adresse <https://benjamins.com/#catalog/books/llt.11.09kaw/details>
- Kemmer, S., & Barlow, M. (2000). A usage-based conception of language. In M. Barlow & S. Kemmer (Éd.), *Usage-based models of language* (p. vii-xxviii). Essen: LAUD.
- Kozar, O., & Benson, P. (2016). Language pedagogy and the changing landscapes of digital technology. *System*, 62, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.08.007>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. New York: Longman.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843.
- Kusyk, M. (2012). *L'acquisition incidente de l'anglais à travers le visionnement de séries américaines : une analyse quantitative*. Mémoire de master, Université de Strasbourg, Strasbourg, France.
- Kusyk, M., & Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: language uptake from online television viewing in English. *ASp, la revue du GERAS*, 62, 45-65.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1*. Stanford University Press.

- Langacker, R. (2008). Cognitive grammar as a basis for language instruction. In P. Robinson & N. C. Ellis (Éd.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (p. 66-88). New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (1978). An ESL index of development. *TESOL quarterly*, 12, 439–448.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619. <https://doi.org/10.1093/applin/aml029>
- Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting Expectations: The Study of Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 579-589. <https://doi.org/10.1093/applin/amp043>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten 'lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: what is on offer. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre, & A. Henry (Éd.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. 11-19). Bristol: Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008a). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008b). Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective. *The Modern Language Journal*, 92(2), 200-213.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York; London: Routledge.
- Laufer, B. (1994). The lexical profile of second language writing: does it change over time? *RELC Journal*, 25, 21-33.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.307>
- Legallois, D., & François, J. (2006). Introduction: Autour des Grammaires de Constructions et de Patterns. *Cahier du CRISCO*, (21), 1-3.
- Legallois, D., & François, J. (2011). La Linguistique fondée sur l'usage : parcours critique. *Travaux de linguistique*, 1(62), 7-33.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: De Boeck Supérieur.
- Lewis, M. D. (2000). Emotional self-organization in three time scales. In M. D. Lewis & I. Granic (Éd.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (p. 37-69). Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned 4th edition - Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1996). Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, E. Li, W. Or, & H. Pierson (Éd.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (p. 203-218). Hong Kong: Hong Kong University Press.

- Loewen, S., Erlam, R., & Ellis, R. (2009). The incidental acquisition of third person -s as implicit and explicit knowledge. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Éd.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (p. 262-280). Bristol: Multilingual Matters.
- Lowie, W., Caspi, T., van Geert, P., & Steenbeek, H. (2011). Modeling development and change. In M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (Éd.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques* (p. 99-121). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Lu, X. (2012). The Relationship of Lexical Richness to the Quality of ESL Learners' Oral Narratives. *The Modern Language Journal*, 96(2), 190-208.
https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01232_1.x
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3^e éd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Consulté à l'adresse <http://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf>
- MacWhinney, B. (2006). Emergentism—Use Often and With Care. *Applied Linguistics*, 27(4), 729-740. <https://doi.org/10.1093/applin/aml035>
- Malvern, D., & Richards, B. (2002). Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing*, 19(1), 85-104.
- Mandelbrot, B. (1982). *The Fractal Geometry of Nature*. W.H. Freeman and Compant: San Francisco.
- Marshall, E., & Samuels, P. (2016). Checking normality for parametric tests. Statstutor Community Project. Consulté à l'adresse <http://statstutor.ac.uk/search/?q=parametric>
- Martinot, C. (2005). Présentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (23), 3-7.
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Présentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (21), 3-7.
- Meara, P. (2005). Lexical Frequency Profiles: A Monte Carlo Analysis. *Applied Linguistics*, 26(1), 32-47. <https://doi.org/10.1093/applin/amh037>
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 189-208). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Murre, J. M. J. (2005). Models of monolingual and bilingual language acquisition. In J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (Éd.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (p. 154-169). Oxford: Oxford University Press.
- Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555-578.
<https://doi.org/10.1093/applin/amp044>
- Nowak, A., Vallacher, R. R., & Zochowski, M. (2005). The emergence of personality: Dynamic foundations of individual variation. *Developmental Review*, 25(3-4), 351-385.
- Nunan, D., & Richards, J. C. (Éd.). (2015). *Language Learning Beyond the Classroom*. New York: Routledge.

- Oh, S. (2006). *Investigating the Relationship between Fluency Measures and Second Language Writing Placement Test Decisions* (Unpublished Master's Scholarly Paper). University of Hawai'i, Hawai'i, USA.
- Ortega, L. (2005). For What and for Whom Is Our Research? The Ethical as Transformative Lens in Instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89(3), 427-443.
- Ortega, L. (2015). Usage-based SLA: A Research Habitus Whose Time Has Come. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Éd.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning* (p. 353-373). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Ortega, L., & Byrnes, H. (2008). *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*. New York: Routledge.
- Paul, H. (1886). *Prinzipien der Sprachgeschichte* (2^e éd.). Halle: Max Niemeyer.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pica, T. (1983). Adult Acquisition of English as a Second Language Under Different Conditions of Exposure. *Language Learning*, 33(4), 465-497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00945.x>
- Polat, B., & Kim, Y. (2013). Dynamics of Complexity and Accuracy: A Longitudinal Case Study of Advanced Untutored Development. *Applied Linguistics*, 1-25. <https://doi.org/10.1093/applin/amt013>
- Polio, C. G. (1997). Measures of Linguistic Accuracy in Second Language Writing Research. *Language Learning*, 47(1), 101-143. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.31997003>
- Poteaux, N. (2015). Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères : Le cas de l'Université de Strasbourg. *Cahiers de l'ILOB*, 7, 3-13.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London, New York: Longman.
- Read, J., & Nation, I. S. P. (2004). Measurement of formulaic sequences. In N. Schmitt (Éd.), *Formulaic Sequences* (p. 23-35). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Reber, A. S. (2003). Implicit learning. In L. Nadel (Éd.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (p. 486-91). London: Nature Publishing.
- Richards, B., & Malvern, D. (2007). Validity and threats to the validity of vocabulary measurement. In H. Daller, J. Milton, & J. Treffers-Daller (Éd.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2015). The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>
- Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *VIEWS*, 12(2), 24-39.
- Robinson, P., & Ellis, N. C. (Éd.). (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York; London: Routledge.

- Rohmann, H., & Aguado, K. (2009). Der Spracherwerb: Das Erlernen von Sprache. In H. Müller (Éd.), *Arbeitsbuch Linguistik* (p. 263-285). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmidt, R. (1984). The strengths and limits of acquisition: A case study of an untutored language learner. *Language, Learning, and Communication*, 3, 1-16.
- Schmidt, R. (1993a). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>
- Schmidt, R. (1993b). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Éd.), *Interlanguage pragmatics* (p. 21-42). Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructiong consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Éd.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (p. 1-63). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Éd.), *Cognition and Second Language Instruction* (p. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, I. Walker (Éd.), *Proceedings of CLaSIC 2010* (p. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schmitt, N., & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: An introduction. In N. Schmitt (Éd.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing, and use* (p. 1-22). Philadelphia: John Benjamins.
- Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, (160), 13-27.
- Schumann, J. H. (2015). Foreword. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre, & A. Henry (Éd.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. xv-xix). Bristol: Multilingual Matters.
- Shapira, R. (1978). The non-learning of English: Case study of an adult. In E. Hatch (Éd.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings* (p. 246-255). Rowley, MA: Newbury House.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Éd.), *The Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Skehan, P. (1998). Task-Based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268–286. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003585>
- Skehan, P. (2001). Tasks and language performance. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Éd.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Smiskova-Gustafsson, H. (2013). *Chunks in L2 Development: A Usage-Based Perspective*. University of Groningen, Groningen, Pays-Bas.
- Smith, L. (2005). Cognition as a dynamic system: Principles from embodiment. *Developmental Review*, 25, 278-298.
- Socketk, G. (2011). 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*, 60, 5-20.
- Socketk, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Socketk, G. & Kusyk, M. (2013). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne, nouvelle donne pour l'enseignement / apprentissage de l'anglais en Europe. *Les cahiers de l'APLIUT*, 32(1), 75-91.
- Socketk, 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. Eskildsen (éds.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton. 153-177.
- Spoelman, M., & Verspoor, M. (2010). Dynamic Patterns in Development of Accuracy and Complexity: A Longitudinal Case Study in the Acquisition of Finnish. *Applied Linguistics*, 31(4), 532-553. <https://doi.org/10.1093/applin/amq001>
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éd.), *Handbook of qualitative research* (2^e éd., p. 435-454). Thousand Oaks, California: Sage.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: The effects of collaboration. In M. del P. G. Mayo (Éd.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning* (p. 157-177). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Stubbs, M. (1995). Collocations and semantic profiles: On the cause of the trouble with quantitative studies. *Functions of Language*, 2(1), 23-55.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters: Out-of-School English and its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary*. Karlstad University, Karlstad, Suède.
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in Teaching and Learning - From Theory and Research to Practice*. London: Palgrave Macmillan. Consulté à l'adresse <http://www.palgrave.com/de/book/9781137460479>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Tavakoli, P., & Foster, P. (2008). Task Design and Second Language Performance: The Effect of Narrative Type on Learner Output. *Language Learning*, 58(2), 439-473. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00446.x>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 3-50). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Terrell, T. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *Modern Language Journal*, 75, 52-63.
- Thelen, E., & Smith, L. (1994). *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Thelen, E., & Smith, L. (2006). Dynamic Systems Theories. In R. M. Lerner (Éd.), *Handbook of Child Psychology* (p. 258-312). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp, la revue du GERAS*, 58, 125-144.
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2015a). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, (Vol. XXXIV N° 1), 147-165. <https://doi.org/10.4000/apliut.5055>
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2015b). University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE). *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 7-21.
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11(1-2), 61-82.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. In *The Cambridge Handbook of Child Language* (p. 69-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tough, A. (2002). The Iceberg of Informal Adult Learning. *NALL Working Papers*, 49, 1-8.
- Trévisiol, P., & Rast, R. (2006). Présentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), 1-5.
- van Dijk, M., Verspoor, M., & Lowie, W. (2011). Variability and DST. In M. Verspoor, K. D. Bot, & W. Lowie (Éd.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques* (29^e éd., p. 55-84). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- van Geert, P. (1991). A dynamic systems model of cognitive and language growth. *Psychological Review*, 98(1), 3-53.
- van Geert, P. (2008). The Dynamic Systems Approach in the Study of L1 and L2 Acquisition: An Introduction. *The Modern Language Journal*, 92(2), 179-199.
- van Geert, P. (2009). Systèmes dynamiques et modélisation dans l'étude de l'acquisition du langage : tendances, transitions et fluctuations. In M. Kail, M. Fayol, & M. Hickman (Éd.), *Apprentissage des langues*. Paris: CNRS Éditions.
- van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). Explaining after by before: Basic aspects of a dynamic systems approach to the study of development. *Development as Self-organization: New Approaches to the Psychology and Neurobiology of Development*, 25(3-4), 408-442. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.10.003>
- VanPatten, B. (1990). Attending to Form and Content in the Input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(03), 287-301. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009177>
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993a). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(02), 225-243. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011979>

- Vanpatten, B., & Cadierno, T. (1993b). Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01944.x>
- VanPatten, B., & Sanz, C. (1995). From input to output: Processing instruction and communicative tasks. In F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Mileham, & R. R. Weber (Éd.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy* (p. 169-185). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2008). Early theories in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Éd.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (p. 17-35). New York; London: Routledge.
- Vercellotti, M. L. (2015). The Development of Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Performance: A Longitudinal Study. *Applied Linguistics*, 1-23.
<https://doi.org/doi: 10.1093/applin/amv002>
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 5-36.
- Véronique, D. (2000). Vers une redéfinition de la notion de progression : La contribution de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères. In D. Coste & D. Véronique (Éd.), *La notion de progression* (p. 145-154). Lyon: ENS éditions.
- Véronique, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (23), 9-41.
- Véronique, 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).
<https://doi.org/10.4000/rdlc.1385>
- Verspoor, M. (2017, avril). *Thinking, Doing and Learning in L2 Development: A dynamic usage based perspective*. Conférence, Ludwig-Maxilians-Universität, Munich.
- Verspoor, M., & Behrens, H. (2011). Dynamic Systems Theory and a usage-based approach to Second Language Development. In M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (Éd.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques* (p. 25-38). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Verspoor, M., Bot, K. D., & Lowie, W. (Éd.). (2011). *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques* (29^e éd.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Verspoor, M., Lowie, W., & Dijk, M. van. (2008). Variability in Second Language Development from a Dynamic Systems Perspective. *The Modern Language Journal*, 92(2), 214-231.
- Verspoor, M., Schmid, M. S., & Xu, X. (2012). A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 239-263.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.007>
- Verspoor, M., & van Dijk, M. (2011). Visualizing interactions between variables. In M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (Éd.), *A Dynamic Approach to Second Language Development* (p. 85-98). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Wagner, J. (2015). Designing for Language Learning in the Wild: Creating Social Infrastructure for Second Language Learning. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Éd.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning* (p. 75-101). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Webb, S., Newton, J., & Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 63(1), 91-120.
- Wendel, J. (1997). *Planning and second language production*. Temple University Japan.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : Résultats, politiques et pratiques* (p. 102). OCDE. Consulté à l'adresse <http://www.cicic.ca/docs/occd/rnfil.fr.pdf>
- White, L. (2007). Linguistic theory, universal grammar, and second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Éd.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (p. 37-55). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Williams, J. (2009). Implicit learning in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Éd.), *The New Handbook of Second Language Acquisition* (p. 319-353). Bingley, UK: Emerald Publishing Group.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: CUP.
- Xiao, R. (2007). *Making statistic claims*. Seminar, Corpus Linguistics présenté à Corpus Linguistics, Lancaster University, UK. Consulté à l'adresse <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/ZJU/xpresentations/session%205.ppt>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research* (2e éd.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2006). Mixed Methods Research: Are the Methods Genuinely Integrated or Merely Parallel? *Research in the Schools*, 13(1), 41-47.

Table des matières du volume 1

Remerciements	3
Table des abréviations	5
Sommaire	7
1. Introduction	11
1.1. Contexte	12
1.2. Objectifs et questions de recherche.....	13
1.3. Plan de notre travail	15
2. Recherche en acquisition des langues secondes.....	17
2.1. Recherche en acquisition des langues secondes : paysage interdisciplinaire.....	17
2.1.1. Précisions terminologiques.....	18
2.2. Perspective linguistique nativiste.....	21
2.3. Perspectives linguistiques non nativistes	23
2.4. Positionnement épistémologique non nativiste.....	26
3. L'acquisition langagière fondée sur l'usage.....	29
3.1. Description générale de la linguistique fondée sur l'usage.....	29
3.2. Traces du passé	30
3.3. Principes fondamentaux	32
3.3.1. Mécanismes cognitifs généraux.....	32
3.3.2. Fréquence, enracinement et exemplaires	34
3.3.3. Constructions et schémas.....	35
3.3.4. Synchronie, diachronie et contexte.....	36
3.3.5. La nature complexe et dynamique de la langue.....	37
3.4. Apprentissage L2 fondé sur l'usage.....	37
4. Le développement langagier comme processus dynamique et complexe.....	41
4.1. Historique.....	41
4.2. Eléments clés des systèmes dynamiques	42
4.2.1. Systèmes émergeants	43
4.2.2. In/stabilité et états attracteurs	43
4.2.3. Rapports entre variables	45
4.2.4. Résumé des éléments clés.....	48
4.3. Systèmes dynamiques et développement de la L2.....	49
4.3.1. Eléments clés appliqués au développement de la L2.....	49
4.3.2. Eléments clés de l'approche dynamique et complexe appliqués à l'AIAL	52
4.4. Méthodologie et systèmes dynamiques et complexes.....	54
4.4.1. Avantages et défis d'un nouveau paradigme	55
4.4.2. Points essentiels méthodologiques pour les recherches dynamiques et complexes	59
4.4.3. Méthodologies proposées	59

5. Apprentissages et connaissances : une vue d'ensemble	63
5.1. Précisions terminologiques	63
5.2. Apprentissage explicite et implicite	66
5.3. Acquisition incidente	68
5.4. Connaissances explicites et implicites	70
5.5. Une question d'interface : la spécificité des compétences	71
6. Apprentissage informel : un regard de près	75
6.1. Historique et statut officiel.....	75
6.2. Enjeux autour de l'apprentissage informel	80
6.3. Apprentissage informel médiatisé des langues	82
6.3.1. Extramural English.....	83
6.3.2. Out-of-class language learning et la notion d'autonomie.....	85
6.3.3. Apprentissage informel de l'anglais en ligne	91
7. Orientation paradigmatique.....	95
7.1. Les méthodes mixtes : historique et définition	95
7.2. Paradigmes de recherche et méthodes mixtes en linguistique appliquée.....	97
7.3. Paramètres paradigmatiques de notre recherche	99
8. Cadre méthodologique de la recherche	101
8.1. Questions de recherche	101
8.2. Démarche quantitative : le questionnaire.....	103
8.3. Démarche quantitative / qualitative : les études de cas.....	103
8.3.1. Influence éventuelle des rencontres multiples sur les performances	106
8.4. Outils d'analyse	107
8.4.1. Mesures de développement linguistique : complexité, précision, aisance à communiquer, chunks	107
8.4.2. Analyse qualitative : états attracteurs et trajectoires de développement.....	120
8.4.3. Analyse quantitative : corrélation entre variables.....	121
9. Déroulement de l'étude.....	125
9.1. Questionnaire	125
9.1.1. Création du questionnaire	125
9.1.2. Constitution de l'échantillon.....	125
9.1.3. Dissémination du questionnaire.....	126
9.2. Études de cas.....	127
9.2.1. Sélection des cas : adaptation de l'échantillon questionnaire	127
9.2.2. Critères de sélection des cas	129
9.2.3. Déroulement des études de cas	132
10. Résultats du questionnaire	135
10.1. Echantillon global : données biographiques	135
10.2. Fréquence des activités	140
10.3. Séries, films, vidéos	145

10.4.	Musique.....	155
10.5.	Réseaux sociaux.....	156
10.6.	Raisons pour participer aux activités informelles.....	158
10.7.	Effets perçus des activités informelles en anglais en ligne.....	163
10.8.	Divers.....	165
10.9.	Discussion et réponse aux questions de recherche.....	170
11.	Résultats étude de cas : Jérôme.....	175
11.1.	Pratiques informelles en anglais en ligne.....	175
11.1.1.	Séries.....	176
11.1.2.	Films.....	177
11.1.3.	Vidéos.....	178
11.1.4.	Lire.....	178
11.1.5.	Musique.....	180
11.1.6.	Jeux vidéo (multijoueur et solo).....	180
11.1.7.	Commentaires et messages sur Facebook.....	181
11.1.8.	Changement des sous-titres.....	182
11.1.9.	Auto-évaluations du niveau en anglais.....	185
11.1.10.	Divers.....	186
11.1.11.	Résumé des pratiques informelles de Jérôme.....	189
11.2.	Développement en complexité, <i>chunks</i> , précision et aisance à communiquer à l'écrit.....	190
11.2.1.	Développement écrit global : vue d'ensemble.....	190
11.2.2.	Rapports entre les activités informelles et mesures de développement écrit.....	192
11.2.3.	Complexité écrite.....	195
11.2.4.	Chunks à l'écrit.....	199
11.2.5.	Précision écrite.....	201
11.2.6.	Aisance à communiquer à l'écrit.....	209
11.3.	Développement en complexité, <i>chunks</i> , précision et aisance à communiquer à l'oral.....	210
11.3.1.	Développement oral global : vue d'ensemble.....	210
11.3.2.	Rapports entre les activités informelles et mesures de développement oral.....	211
11.3.3.	Complexité orale.....	214
11.3.4.	Chunks à l'oral.....	218
11.3.5.	Précision orale.....	219
11.3.6.	Aisance à communiquer à l'oral.....	224
11.4.	Discussion.....	227
12.	Résultats des études de cas : Meike.....	235
12.1.	Pratiques informelles en anglais en ligne.....	235
12.1.1.	Séries.....	236
12.1.2.	Films.....	238
12.1.3.	Vidéos.....	239
12.1.4.	Musique.....	239
12.1.5.	Changements des sous-titres.....	239
12.1.6.	Auto-évaluations du niveau en anglais.....	242
12.1.7.	Divers.....	245
12.1.8.	Résumé des pratiques informelles de Meike.....	247
12.2.	Développement en complexité, <i>chunks</i> , précision et aisance à communiquer à l'écrit.....	248
12.2.1.	Développement écrit global : vue d'ensemble.....	248
12.2.2.	Rapports entre les activités informelles et les mesures de développement écrit.....	250
12.2.3.	Complexité écrite.....	251

12.2.4.	Chunks à l'écrit	254
12.2.5.	Précision écrite	255
12.2.6.	Aisance à communiquer à l'écrit.....	260
12.3.	Développement en complexité, <i>chunks</i> , précision et aisance à communiquer à l'oral	262
12.3.1.	Développement oral global : vue d'ensemble	263
12.3.2.	Rapports entre les activités informelles et les mesures de développement oral	264
12.3.3.	Complexité orale	266
12.3.4.	Chunks à l'oral	270
12.3.5.	Précision orale	270
12.3.6.	Aisance à communiquer à l'oral.....	275
12.4.	Discussion	278
13.	Perspectives et nouvelles pistes	285
13.1.	L'influence des activités informelles sur le développement L2.....	285
13.1.1.	Questions de causalité	285
13.1.2.	Rôle de la fréquence	287
13.2.	Complexité, précision, aisance à communiquer et <i>chunks</i> : retour sur les mesures de développement	288
13.3.	Nouvelles pistes	290
13.3.1.	Explorer des profils d'utilisateur	290
13.3.2.	AIAL et la sphère formelle.....	292
14.	Bilan de la recherche empirique	295
14.1.	Apports et limites de cette recherche	295
14.1.1.	Apports	295
14.1.2.	Limites.....	297
14.2.	En guise de conclusion.....	298
15.	Zusammenfassung auf Deutsch.....	301
15.1.	Einleitung	301
15.2.	Zielsetzungen und Forschungsfragen.....	301
15.3.	Theoretischer Rahmen	302
15.4.	Methodik und Untersuchungsdesign.....	304
15.5.	Ergebnisse des Fragebogens	307
15.5.1.	Häufigkeit der Teilnahme an OILE-Aktivitäten.....	307
15.5.2.	Modalitäten der Nutzung.....	310
15.5.3.	Gründe und persönliche Einschätzung der Teilnahme	311
15.5.4.	Forschungsfragen und Diskussionspunkte	313
15.6.	Ergebnisse der Fallstudien	316
15.6.1.	Jérôme	316
15.6.2.	Meike.....	320
15.6.3.	Diskussion	324
15.7.	Fazit.....	325
Bibliographie.....		327
Table des matières du volume 1		343
Table des matières du volume 2		349

Index des auteurs.....	351
Index des notions	355
Table des figures.....	357
Table des tableaux.....	361
Annexe 1 : Questionnaire en français.....	363
Annexe 2 : Questionnaire en allemand.....	371
Annexe 3 : Questions posées lors des entretiens	379
Annexe 4 : Consignes pour l'activité écrite (version étudiante).....	381
Annexe 5 : Questionnaire en français renseigné toutes les deux semaines	383
Annexe 6 : Questionnaire en allemand renseigné toutes les deux semaines	385

Table des matières du volume 2

Etude de cas : Jérôme

Annexe A	Conventions de transcription	p.7
Annexe B	Transcriptions des entretiens oraux	p.9
	Entretien 1 Mai 2015	p.9
	Entretien 2 Juin 2015	p.37
	Entretien 3 Juillet 2015	p.61
	Entretien 4 Septembre 2015	p.85
	Entretien 5 Octobre 2015	p.113
	Entretien 6 Décembre 2015	p.137
	Entretien 7 Janvier 2016	p.159
	Entretien 8 Mars 2016	p.175
Annexe C	Productions écrites	p.195

Etude de cas : Meike

Annexe D	Conventions de transcription	p. 201
Annexe E	Transcriptions des entretiens oraux	p. 203
	Entretien 1 Mai 2015	p. 203
	Entretien 2 Juin 2015	p. 229
	Entretien 3 Juillet 2015	p. 255
	Entretien 4 Septembre 2015	p. 273
	Entretien 5 Octobre 2015	p. 289
	Entretien 6 Décembre 2015	p. 305
	Entretien 7 Janvier 2016	p. 325
	Entretien 8 Mars 2016	p. 337
Annexe F	Productions écrites	p. 353

Index des auteurs

A

Allwright 87
Aubin 42
Auer 31, 32

B

Baars 64, 66
Babai 98
Bak 43
Barkhuizen 108, 109, 110, 115, 119, 304
Barlow 34, 35, 37
Barnier 25
Bartsch 118
Beckner 30, 33, 34, 37
Behrens 18, 33, 37
Benson 82, 85, 86, 87, 88, 91, 93
Biber 117
Bohannon 22
Bonvillian 22
Brewer 97
Brown 127
Bruner 25
Burger 75, 76
Bybee 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 131, 287, 302
Bygate 106
Byrnes 60, 105

C

Cadierno 72
Cameron 43, 44, 47, 49, 51, 53, 55, 56, 59, 60, 105
Carter 116, 191
Caspi 51, 115, 121, 123, 252
Chevrot 29
Chomsky 21, 22, 23, 30, 33
Cobb 114
Cole 88, 89, 91, 93, 288, 296
Corson 97
Creswell 98, 99
Cross 77, 81

D

Dahan Dalmedico 42
de Bot 22, 37, 42, 43, 48, 49, 51, 54, 55, 57, 58, 59, 60,
105, 287, 303
de Graaf 70
de Saussure 31, 32
DeCarrico 116
DeKeyser 38, 71, 72
Denzin 96
Dewaele 98
Dewey 75
Dickinson 86
Diessel 30, 35
Dietrich 104

Dohman 76
Dohmen 76
Dörnyei 18, 22, 23, 37, 49, 50, 51, 55, 57, 58, 60, 66, 68,
93, 98, 103, 126, 127, 286, 291, 292
Duff 97, 98, 99, 103, 104, 105, 128
Durrant 117, 118

E

Ellis, N. 24, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 50, 66, 67, 68, 70, 71,
90, 131, 286, 302
Ellis, R. 66, 69, 70, 71, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 119,
304

F

Foster 109, 112, 119, 120
François 31, 35

G

Gaddis 55
Garrett 98
Gass 19, 21, 22, 106, 131, 304
Gerard 118
Gilliland 88
Goldberg 35, 36, 302
Goldschneider 38
Gries 116
Guba 95, 96, 99

H

Harring 75, 76
Hashemi 98, 105
Hilpert 32, 33, 34, 35
Hilton 21
Holec 86
Holmes 41
Howe 43, 52, 96
Huberman 299
Hulstijn 18, 69, 70, 71, 304
Hunt 119
Hunter 97
Huot 65
Hyland 82

I

Ibbotson 33
Ishikawa 112

J

Johnson 97, 99, 102, 103
Jones 117

K

Kawauchi 112
 Kemmer 34, 35, 37
 Kim 90, 112, 114
 Krashen 20, 21, 63, 70, 71, 72, 90
 Kuhl 67
 Kusyk 13, 92, 99, 103, 301

L

Lakoff 35
 Langacker 30, 34, 39, 116
 Larsen-Freeman 43, 44, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 58,
 59, 60, 105, 107, 112, 303
 Larson-Hall 121, 286
 Laufer 114
 Legallois 31, 35
 Lessard-Hébert 103
 Lewis 43, 44, 52
 Lightbown 90
 Lincoln 95, 96, 99
 Little 86
 Loewen 69
 Lowie 37, 42, 59, 60, 93, 105, 123, 303
 Lu 113, 114

M

Mackey 131
 MacWhinney 23, 113, 306
 Malvern 114
 Marshall 121
 Meara 114
 Morse 97
 Murre 34

N

Nation 114, 117
 Nattinger 116
 Norris 112, 113, 196, 289
 Nowak 42, 44, 52
 Nunan 88, 91

O

O'Donnell 30
 Oh 112
 Onwuegbuzie 97, 99, 102
 Ortega 38, 39, 60, 98, 105, 112, 113, 196, 289

P

Paradis 71
 Paul 31, 32
 Phillipson 97
 Piaget 25
 Pica 38
 Plano Clark 98, 99
 Polat 90, 112, 114
 Polio 119
 Poteaux 85

Q

Quirk 120

R

Read 117
 Reber 68
 Reinders 88
 Richards 87, 88, 91, 93, 114
 Rieder 69, 304
 Robinson 24, 30, 37
 Römer 30

S

Samuels 121
 Sanz 72
 Schmidt 64, 65, 66, 68, 69, 90, 131
 Schmitt 116, 117, 118, 191, 302
 Schugurensky 80, 81, 93, 94
 Schumann 60
 Schurgurensky 77
 Selinker 19, 21, 22
 Shapira 90
 Sheppard 106
 Sinclair 33, 116, 304
 Skehan 108, 109, 289, 304
 Skinner 21, 33
 Smiskova-Gustafsson 116, 117, 290, 304
 Smith 42, 53, 292
 Sockett 12, 13, 14, 77, 82, 85, 91, 92, 93, 99, 126, 292,
 293, 301
 Spada 90
 Spoelman 51
 Stake 104, 128
 Steenbeek 42, 55, 58
 Storch 112
 Sundqvist 83, 84, 85, 91
 Sylvén 84

T

Tashakkori 96, 97
 Tavakoli 112
 Teddlie 96, 97
 Terrell 38
 Thelen 42, 53, 292
 Thorne, 303
 Toffoli 12, 13, 14, 77, 91, 92, 99, 126, 292, 293, 301
 Tomasello 23, 30, 33, 35, 36, 37, 67, 131, 302
 Tough 81
 Turner 97

U

Ullman 71

V

Vallacher 42, 44
 van Dijk 46, 60, 105, 120, 229
 van Geert 42, 46, 48, 49, 50, 53, 55, 58, 59, 120, 303
 van Lier 60, 105

Vanderplank 88, 89, 91, 93, 288, 296
VanPatten 20, 72, 108
Vercellotti 112
Véronique 19, 20, 292
Verspoor 18, 37, 42, 46, 51, 59, 60, 93, 105, 114, 116,
117, 120, 121, 298, 303, 304
Vygotski 25

W

Wagner 60
Webb 117
Wendel 110
Werquin 81
White 22
Wigglesworth 112
Williams 20, 69

Witte 75, 76
Wolfe-Quintero 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 196,
201, 255, 289, 304
Wray 116, 304

X

Xiao 118

Y

Yin 100, 103, 104

Z

Zochowski 42, 44

Index des notions

A

analogie 32, 33, 36, 37, 39
attention 21, 33, 39, 52, 54, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 109, 131, 148, 155, 193, 205, 228
attracteur 44, 45, 48, 50, 52, 53, 56, 57, 60, 102, 206, 248, 278, 286
auto organisation 43, 48, 51, 52, 59
autonomie 85, 86, 87

B

béhaviorisme 21, 35

C

catégorisation 24, 27, 32, 33, 35, 37
causalité 55, 265, 285, 287, 294
cause à effet 14, 42, 48, 57, 58, 59, 104
chunking 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40
conditions initiales 43, 48, 51, 52
conscience 63, 64, 73
constructions 24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 63, 68, 115, 116, 191, 203
constructiviste 17, 24, 25, 27, 39
contexte 24, 29, 30, 35, 37, 39, 40, 45, 51, 55, 56, 59, 70, 75, 90, 233, 285, 287

D

didactique des langues étrangères 188, 292

E

émergence 30, 39, 43, 48, 51, 52, 59, 61, 287, 291
émergentisme 24, 292
enracinement 32, 34, 35
environnement 45, 48, 52, 286
état attracteur 42, 43, 44, 45, 48, 50, 52, 61, 72, 101, 102, 190, 203, 204, 206, 218, 221, 248, 256, 258, 274, 286, 287
exemplaires 24, 30, 31, 34, 40
explicite 11, 13, 20, 38, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 80, 81, 87, 93, 167, 241, 245, 291

F

faculté de langage 21, 24, 30, 33
forme 20, 24, 29, 30, 35, 38, 50, 108, 109, 110, 115, 148, 201, 205, 210, 269, 277, 289, 291
fossilisation 38, 50, 90
fréquence 30, 32, 34, 35, 36, 38, 51, 63, 67, 83, 89, 93, 125, 131, 140, 193, 228, 248, 283, 285, 286, 287, 288, 294, 295, 297

G

grammaire universelle 21, 22, 23, 26, 30, 33
grammaticalisation 36

I

imbrication 47, 56, 232, 233, 263
implicite 13, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 80, 167, 291
incident 13, 61, 63, 65, 68, 69, 70, 73, 85, 88, 155, 291
instabilité 14, 41, 43, 44, 48, 50, 53, 59, 61, 63, 102, 204, 205, 206, 227, 232, 233, 250, 285
intention 20, 24, 25, 64, 66, 69, 80, 82, 85, 87, 88, 91, 93, 94
interconnectivité 42, 45, 48, 49, 52, 56, 57, 58, 61, 232, 260, 267, 278, 282
itérative 51, 52, 287

L

linguistique fondée sur l'usage 24, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 67, 92, 94, 115, 206, 286, 287, 292

M

mécanismes cognitifs généraux 24, 27, 32, 34
mémoire de travail 50, 54, 108, 109

N

nativiste 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 32
non linéarité 42, 48, 50, 52, 53, 57, 58, 121, 190, 227, 232, 260, 278, 283, 297, 299
non nativiste 17, 18, 25, 26, 27, 29, 37, 40, 68

P

prise de conscience 63, 64, 73, 81, 157
prise en compte 63, 64, 73

R

RAL cf. recherche en acquisition des langues secondes
rapports (entre variables) 46, 51, 52, 54, 59, 61, 101, 102, 120, 121, 123, 191, 193, 198, 206, 208, 227, 250, 260, 265, 278, 283, 285, 287, 296, 299
recherche en acquisition des langues secondes 17, 18, 20, 21, 26, 49, 63, 65, 69, 70, 98, 105, 107, 188, 285, 286, 292
ressources 37, 48, 50, 52, 54, 59, 61, 63, 286, 287

S

saillance 38, 40, 193, 228, 260
schéma 23, 24, 27, 29, 31, 33, 35, 40, 43, 51
sens 20, 21, 24, 29, 30, 35, 39, 40, 69, 70, 90, 108, 109, 115, 116, 193, 200, 201, 205, 210, 228, 269, 277, 288, 289
Skill Learning Theory 72
socioconstructiviste 25, 26, 27, 29, 39, 163, 292
stabilité 14, 41, 43, 44, 48, 59, 61, 63, 102, 190, 197, 202, 206, 220, 227, 232, 233, 278, 284, 285, 297

T

théorie des systèmes dynamiques et complexes 24, 26,
27, 37, 41, 42, 44, 48, 61, 92, 102, 105, 121, 131, 166,
206, 222, 252, 285, 292
trajectoires de développement 45, 48, 50, 52, 54, 58,
105, 120, 123, 190, 199, 271, 275, 281, 283, 291, 297

V

variabilité 14, 49, 53, 55, 56, 59, 61, 105, 131, 202, 204,
205, 208, 209, 211, 232, 260, 287, 297, 299

Table des figures

Figure 1 : Image de Ros, Baars, Lanius & Vuilleumier (2014, p. 7).	45
Figure 2a et b : Un espace d'état en 2D(a) et en 3D(b) (Spivey, 2007, p. 17-18).....	45
Figure 3 : Les types de rapports entre variables : a) de soutien ; b) de concurrence ; c) de condition, d) asymétrique.....	46
Figure 4 : La motivation au fil du temps, examinée sous trois échelles de temps différentes.	47
Figure 5 : Exemple de l'imbrication des systèmes dynamiques et complexes.	57
Figure 6 : Schéma des différentes définitions de 'conscience' et ses notions constitutives. ...	65
Figure 7 : Changements entre 2010 et 2014 des stratégies et des politiques régionales et/ou nationales à l'égard de la validation des apprentissages non formels et informels.....	79
Figure 8 : Exemple d'un nuage de points des variables <i>longueur des T-units</i> et <i>nombre d'heures moyen des visionnements des films</i> d'un participant.	122
Figure 9 : Exemple d'un histogramme de la variable <i>nombre d'erreurs d'orthographe</i> d'un participant.....	122
Figure 10 : Les domaines d'étude des participants français et allemands.	136
Figure 11 : Les diplômes en cours des échantillons français et allemand.....	137
Figure 12 : Âge des participants du questionnaire.	138
Figure 13 : Auto-évaluations de niveau d'anglais des participants au questionnaire.	139
Figure 14 : Moyenne des auto-évaluations de niveau des participants français et allemands.	140
Figure 15 : Fréquence des activités de compréhension (FR & DE).....	141
Figure 16 : Juxtaposition des fréquences des activités AIAL rares et régulières des étudiants français et allemands.	142
Figure 17 : Fréquence des jeux vidéo multijoueur et solo (FR & DE).	143
Figure 18 : Activités d'interaction et de production (FR & DE).	144
Figure 19 : Histoire des visionnements des séries, films et vidéos en anglais en ligne.	146
Figure 20 : Analyse croisée du début des visionnements en anglais en ligne et âge.	147
Figure 21 : Modalités des séries et des films en ligne en anglais.....	148
Figure 22 : Fréquence avec laquelle les cohortes française et allemande cherchent le sens des mots inconnus écoutés lors des visionnements des séries, films ou vidéos en anglais en ligne.	149
Figure 23 : Mode de visionnement des séries et des films en anglais en ligne.....	149
Figure 24 : Evolution des sous-titres pour les séries et films en ligne en anglais.....	150
Figure 25 : Triangulation entre nombre d'années de visionnements des séries / films / vidéos en anglais en ligne et l'évolution des modalités de sous-titrage.	152
Figure 26 : Analyse croisée des fréquences des visionnements des séries en anglais en ligne et des évolutions des sous-titres.	153
Figure 27 : Fréquence approximative avec laquelle les étudiants cherchent le sens des mots inconnus lorsqu'ils écoutent de la musique en anglais.....	155
Figure 28 : Modalités avec lesquelles les étudiants français et allemands écoutent le plus souvent de la musique en anglais en ligne.	156
Figure 29 : La fréquence avec laquelle les ami/es des participants écrivent sur les réseaux sociaux en ligne en anglais.....	157
Figure 30 : La fréquence avec laquelle les participants réutilisent des expressions en anglais écrites par leurs ami/es sur les réseaux sociaux.	157
Figure 31 : Raisons pour regarder en ligne en anglais (le choix de plusieurs réponses était possible).	158
Figure 32 : Les raisons pour lesquelles les participants écoutent de la musique en anglais en ligne.	160

Figure 33 : Les raisons pour lire en anglais en ligne.....	161
Figure 34 : Les raisons pour jouer aux jeux vidéo en anglais en ligne.	162
Figure 35 : L'impact perçu des activités AIAL sur le niveau d'anglais des participants..	164
Figure 36 : Les différentes expériences et activités auxquelles le niveau actuel d'anglais des participants est attribué.....	165
Figure 37 : Niveau de similarité, selon les participants, entre l'anglais en ligne et l'anglais en cours.	167
Figure 38 : Taux avec lesquels les étudiants essaient de se souvenir du contenu neuf lors de leur participation aux activités AIAL.....	168
Figure 39 : Analyse croisée entre niveau d'écoute et modalité de visionnement des séries. .	171
Figure 40 : Illustration des taux similaires et différents à l'égard des pratiques et des opinions des étudiants français et allemands..	174
Figure 41 : Vue d'ensemble de la fréquence des activités AIAL de Jérôme	176
Figure 42 : Jérôme : Taux de visionnements des séries en anglais et changements des sous-titres.	182
Figure 44 : Jérôme : Taux de visionnements des vidéos en anglais et changements des sous-titres.	183
Figure 43 : Jérôme : Taux de visionnements des films en anglais et changements des sous-titres.	183
Figure 45 : Auto-évaluations du niveau en anglais de Jérôme, de mai 2015 à mars 2016. ...	186
Figure 46 : Une vue d'ensemble des mesures globales de développement L2 en production écrite de Jérôme.....	191
Figure 47 : Jérôme, vue d'ensemble des fréquences des activités informelles.	192
Figure 48 : Jérôme : rapport de condition éventuel entre la fréquence des lectures et deux mesures de développement écrites.	193
Figure 49 : Développement de complexité grammaticale et lexicale écrite de Jérôme entre mai 2015 et mars 2016.	196
Figure 50 : Le développement de la sophistication lexicale écrite de Jérôme en termes des fréquences des mots.	198
Figure 51 : La production des <i>chunks</i> dans les productions écrites de Jérôme.....	199
Figure 52 : Aperçu à la précision globale des textes écrits de Jérôme sur deux échelles différentes.....	202
Figure 53 : Les types d'erreurs en production écrite de Jérôme.	204
Figure 54 : Mesure globale (combinaison de <i>mot incorrect basé sur la L1</i> et <i>mauvais choix de mot</i>) des choix lexiques de Jérôme en production écrite.....	205
Figure 55 : Les résultats des deux mesures d'aisance à communiquer à l'écrit de Jérôme. ..	209
Figure 56 : Vue d'ensemble des mesures globales de développement L2 en production orale de Jérôme.....	211
Figure 57 : Jérôme, vue d'ensemble des fréquences des activités informelles.	212
Figure 58 : Jérôme : rapport de condition éventuel entre lectures et des variables orales.	212
Figure 59 : Développement de complexité grammaticale et lexicale orale de Jérôme entre mai 2015 et mars 2016.	215
Figure 60 : Le développement de la sophistication lexicale orale de Jérôme en termes des fréquences des mots.	217
Figure 61 : La production des <i>chunks</i> dans les productions orales de Jérôme.....	218
Figure 62 : Aperçu à la précision globale des productions orales de Jérôme.	220
Figure 63 : Les types d'erreurs en production orale de Jérôme.	221
Figure 64 : Mesures d'aisance à communiquer à l'oral de Jérôme.	225
Figure 65 : Courbes de tendance polynomiales du développement global écrit (I) et oral(II) de Jérôme..	230

Figure 66 : Vue d'ensemble de la fréquence des activités informelles en anglais en ligne de Meike.....	236
Figure 67 : Meike : taux de visionnements des films en anglais en ligne (en haut) ; choix de type de sous-titres des films (en bas).	240
Figure 68 : Meike : taux de visionnements des séries en anglais en ligne (en haut) ; choix de type de sous-titres des séries (en bas).....	240
Figure 69 : Auto-évaluations du niveau en anglais de Meike, de mai 2015 à mars 2016.....	243
Figure 70 : Une vue d'ensemble des mesures globales de développement L2 en production écrite de Meike.	249
Figure 71 : Fréquences des activités informelles de Meike.	250
Figure 72 : Meike, développement écrit : rapport d'asymétrie éventuel entre une activité informelle et une mesure linguistique.	251
Figure 73 : Développement de complexité grammaticale et lexicale écrite de Meike entre mai 2015 et mars 2016.	252
Figure 74 : Le développement de la sophistication lexicale écrite de Meike en termes des fréquences des mots.	254
Figure 75 : La production des <i>chunks</i> dans les productions écrites de Meike.	255
Figure 76 : Aperçu à la précision globale des textes écrits de Meike sur deux échelles différentes.....	256
Figure 77 : Les types d'erreurs en production écrite de Meike.	257
Figure 78 : Les résultats des deux mesures d'aisance à communiquer à l'écrit de Meike.....	261
Figure 79 : Vue d'ensemble des mesures globales de développement L2 en production orale de Meike.....	263
Figure 80 : La complexité L2 à plusieurs niveaux.	264
Figure 81 : Meike, taux de participation aux activités informelles.....	264
Figure 82 : Meike, oral : rapports éventuels de condition / d'asymétrie entre les activités AIAL et des mesures d'aisance à communiquer.	265
Figure 83 : Meike, oral : rapport entre les activités AIAL et la précision.	266
Figure 84 : Développement de complexité grammaticale et lexicale orale de Meike.	267
Figure 85 : Le développement de la sophistication lexicale orale de Meike en termes des fréquences des mots.	269
Figure 86 : La production des <i>chunks</i> dans les productions orales de Meike.	270
Figure 87 : Aperçu à la précision globale des productions orales de Meike.....	271
Figure 88 : Les erreurs de production orale de Meike.	273
Figure 89 : Mesures d'aisance à communiquer à l'oral de Meike.	276
Figure 90 : Courbes de tendance polynomiales du développement global écrit (I) et oral(II) de Meike.....	280

Table des tableaux

Tableau 1 : Présence ou absence de l'intentionnalité et de conscience dans les différents types d'apprentissage informel.	80
Tableau 2 : Nombre d'heures par semaine consacrées aux activités d' <i>extramural English</i>	83
Tableau 3 : Taux de participation aux activités informelles par les apprenants FASIL (autonomes) et CTL (formels).....	89
Tableau 4 : Mesures linguistiques retenues pour les analyses des productions écrites et orales des études de cas.	111
Tableau 5 : Différences de participation aux activités de production et d'interaction des étudiants français et allemands.....	144
Tableau 6 : Agrégation des changements globaux des modalités des sous-titres.	151
Tableau 7 : Séries télévisées préférées des participants.	154
Tableau 8 : Des réponses ouvertes fournies comme raisons pour regarder des séries / films / vidéos en anglais en ligne.....	159
Tableau 9 : Des réponses ouvertes fournies comme raisons pour écouter de la musique en anglais en ligne.	160
Tableau 10 : Des réponses ouvertes fournies comme raisons pour lire en anglais en ligne. .	162
Tableau 11 : Des réponses ouvertes fournies comme raisons pour jouer aux jeux vidéo en anglais en ligne.	163
Tableau 12 : Agrégation des catégories 'beaucoup' et 'énormément' de la figure 36.....	166
Tableau 13 : Jérôme, développement écrit. Corrélations inter-mesures entre les activités et les mesures de développement.....	193
Tableau 14 : Jérôme, développement écrit. Corrélations inter-mesures entre la complexité et les autres mesures.	196
Tableau 15 : Jérôme, développement écrit. Comparaison entre moyennes de longueur des T-units et de propositions par T-unit.....	197
Tableau 16 : Jérôme, développement écrit. Corrélations inter-mesures et intra-mesures, sophistication lexicale.	198
Tableau 17 : Jérôme, développement écrit. Corrélations inter-mesures entre <i>chunks</i> et les autres mesures.	200
Tableau 18 : Jérôme, précision écrite. Corrélations intra-mesures (a) et inter-mesures (b)...	208
Tableau 19 : Jérôme, développement écrit. Corrélations inter-mesures entre aisance à communiquer et les autres mesures.....	210
Tableau 20 : Jérôme, développement oral. Corrélations inter-mesures entre les activités informelles et les mesures de développement.	213
Tableau 21 : Jérôme, développement oral. Corrélations inter-mesures entre la complexité grammaticale et lexicale et les autres mesures.	216
Tableau 22 : Jérôme, développement oral. Corrélations inter-mesures et intra-mesures, sophistication lexicale.	217
Tableau 23 : Jérôme, développement oral. Corrélations inter-mesures entre <i>chunks</i> et les autres mesures de développement.	219
Tableau 24 : Jérôme, précision orale. Corrélations intra-mesures et inter-mesures.....	224
Tableau 25 : Valeurs individuelles des mesures d'aisance à communiquer à l'oral de Jérôme.	225
Tableau 26 : Jérôme, développement oral. Corrélations inter-mesures entre l'aisance à communiquer et les autres mesures.....	226
Tableau 27 : Jérôme : tendances de progression, de régression et de développement en 'u' selon une analyse des courbes de tendance polynomiales.	231

Tableau 28 : Meike, développement écrit. Corrélations inter-mesures, et intra-mesures complexité grammaticale et lexicale.	253
Tableau 29 : Meike, développement écrit. Corrélations intra-mesures, Sophistication lexicale.	254
Tableau 30 : Meike, précision écrite. Corrélations : Intra-mesures et inter-mesures.....	259
Tableau 31 : Meike, développement écrit. Corrélations inter-mesure et intra-mesure, aisance à communiquer.....	261
Tableau 32 : Meike, développement oral. Corrélations intra- et inter-mesures, complexité grammaticale et lexicale.....	268
Tableau 33 : Meike, développement oral. Corrélations inter-mesures et intra-mesures, sophistication lexicale.	269
Tableau 34 : Meike, précision orale. Corrélations : Intra-mesures et inter-mesures.....	275
Tableau 35 : Valeurs individuelles (par entretien) des mesures d'aisance à communiquer à l'oral de Meike.	276
Tableau 36 : Meike, développement oral. Corrélations inter-mesures, aisance à communiquer.	277
Tableau 37 : Meike : tendances claires de progression, de régression et de développement en 'u' selon une analyse des courbes de tendance polynomiales.....	282

Annexe 1 : Questionnaire en français



Le questionnaire était renseigné en ligne à l'adresse suivante :

<https://www.soscisurvey.de/informal2015/>

Il s'agit ainsi ici d'une version papier du questionnaire original dont l'optique et le formatage ne paraissent pas exactement de la même manière que la version numérique.

Questionnaire sur les habitudes de participation aux activités de loisir en anglais en ligne

Bonjour,

Ci-dessous figurent des questions sur ce que vous faites dans votre temps libre en anglais sur Internet. Il n'y a pas de réponse « correcte » ou « fausse » - ce qui est intéressant, c'est votre opinion et votre expérience personnelle. Vos réponses resteront anonymes. Merci d'avance de votre participation !

1. Nom, Prénom (obligatoire) :

2. Institution / Université :

3. Diplôme en cours de préparation :

- Licence
- Licence Professionnelle
- Master
- DUT
- Diplôme d'école d'ingénieur
- Doctorat
- Autre :

4. Domaine d'étude :

- Architecture
- Biologie
- Chimie
- Droit
- Enseignement
- Génie électronique
- Génie mécanique
- Géographie
- Histoire
- Informatique
- Lettres
- Management
- Mathématiques
- Médecine

- Pharmacie
- Philosophie
- Physique
- Sciences de l'environnement
- Sciences économiques
- Sciences politiques
- Sciences sociales
- Autre :

5. Si vous avez choisi «Enseignement» ci-dessus, veuillez noter votre matière principale :

6. Sexe :

- Femme
- Homme

7. Age :

- 18 – 19 ans
- 20 – 21 ans
- 22 – 23 ans
- 24 – 25 ans
- 26 – 27 ans
- Autre :

Les activités et leur fréquence

8. Je regarde des séries en anglais via téléchargement ou streaming :

- jamais
- 1 à 3 heures par mois
- environ une heure par semaine

- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

9. Je regarde des films en anglais via téléchargement ou streaming :

- jamais
- 1 à 3 heures par mois
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

10. Je regarde des vidéos (Youtube, etc.) en anglais sur Internet :

- jamais
- 1 à 3 heures par mois
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

11. Je lis en anglais sur Internet :

- jamais
- 1 à 3 heures par mois
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

12. Exemple des choses que je lis :

13. J'écoute de la musique en anglais via téléchargement ou streaming :

- jamais
- 1 à 3 heures par mois
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine

- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

14. Je joue aux jeux vidéo multi-joueurs en anglais en ligne. Pour communiquer avec les autres, j'ECRIS en anglais :

- jamais
- 1 à 3 heures par mois
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

15. Exemples des jeux vidéo multi-joueurs :

16. Je joue aux jeux vidéo multi-joueurs en anglais en ligne. Pour communiquer avec les autres, je PARLE en anglais :

- jamais
- 1 à 3 heures par mois
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

17. Exemples des jeux vidéo multi-joueurs :

18. Je joue aux jeux vidéo (NON multi-joueurs) en anglais en ligne :

- jamais
- 1 à 3 heures par mois
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

19. Exemples des jeux vidéo NON multi-joueurs :

20. Les modalités suivantes des jeux NON-multi-joueurs sont en anglais (plusieurs réponses possibles) :

- la piste audio
- le texte
- Autre :

21. Je parle en anglais en ligne (Skype, etc.) :

- jamais
- 1 à 3 heures par mois
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

22. Je « chatte » (messagerie instantanée) en anglais en ligne :

- jamais
- 1 à 3 heures par mois
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

23. J'écris des commentaires (sur mon mur ou le mur des autres) en anglais sur Facebook, Twitter ou autre réseau social :

- jamais
- 1 à 3 fois par mois
- environ une fois par semaine
- 2 à 3 fois par semaine
- 4 à 5 fois par semaine
- 6 à 7 fois par semaine
- Autre :

24. J'écris des messages personnels en anglais sur les réseaux sociaux : Facebook, Twitter, etc. :

- jamais
- 1 à 3 fois par mois
- environ une fois par semaine
- 2 à 3 fois par semaine
- 4 à 5 fois par semaine

- 6 à 7 fois par semaine
- Autre :

25. J'utilise de l'anglais quand je mets à jour mon statut sur les réseaux sociaux : Facebook, Twitter, etc. :

- jamais
- 1 à 3 fois par mois
- environ une fois par semaine
- 2 à 3 fois par semaine
- 4 à 5 fois par semaine
- 6 à 7 fois par semaine
- Autre :

26. J'écris des mails en anglais :

- jamais
- 1 à 3 fois par mois
- environ une fois par semaine
- 2 à 3 fois par semaine
- 4 à 5 fois par semaine
- 6 à 7 fois par semaine
- Autre :

Visionner des séries / films

27. Je regarde des séries / films / vidéos en anglais sur Internet depuis environ :

- 1 an
- 2 à 3 ans
- 4 à 5 ans
- 6 à 7 ans
- 8 à 9 ans
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

28. Le plus souvent, je regarde des SERIES en anglais en ligne :

- avec sous-titres en français
- sans sous-titres
- avec sous-titres en anglais
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

29. Le plus souvent, je regarde des FILMS en anglais en ligne :

- avec sous-titres en français
- sans sous-titres
- avec sous-titres en anglais
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

30. Si je ne comprends pas quelque chose dans une série ou vidéo / dans un film en anglais, je cherche le sens du mot / de l'expression sur Internet :

- oui, je le fais dans la majorité des cas
- oui...je le fais environ la moitié du temps
- pas souvent, je le fais moins que la moitié du temps
- non, je ne le fais pas
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

31. Le plus souvent, je regarde des SERIES en anglais sur Internet via :

- streaming
- téléchargement
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

32. Le plus souvent, je regarde des FILMS en anglais sur Internet via :

- streaming
- téléchargement
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

33. Le type de sous-titrage que je choisis a changé depuis que j'ai commencé à regarder des SERIES en anglais en ligne :

- au début j'ai regardé avec sous-titres en français et maintenant je regarde avec sous-titres en anglais
- au début j'ai regardé avec sous-titres en anglais et maintenant je regarde sans sous-titres
- au début j'ai regardé avec sous-titres en français et maintenant je regarde sans sous-titres
- je n'ai pas constaté de changement en termes de mode de visionnement
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

34. Le type de sous-titrage que je choisis a changé depuis que j'ai commencé à regarder des FILMS en anglais en ligne :

- au début j'ai regardé avec sous-titres en français et maintenant je regarde avec sous-titres en anglais
- au début j'ai regardé avec sous-titres en anglais et maintenant je regarde sans sous-titres
- au début j'ai regardé avec sous-titres en français et maintenant je regarde sans sous-titres
- je n'ai pas constaté de changement en termes de mode de visionnement
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

35. En général je trouve que regarder des séries / films / vidéos en anglais en ligne a un impact sur mon niveau d'anglais :

- oui ! un impact positif
- oui... un impact plutôt positif
- pas vraiment d'impact
- pas du tout d'impact
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

36. Les raisons pour lesquelles je regarde des séries / films / vidéos en anglais en ligne (plusieurs réponses possibles) :

- les versions authentiques sont meilleures
- le divertissement
- je ne veux pas attendre la sortie en version française
- améliorer ou maintenir mon niveau en anglais
- cette question ne me concerne pas
- Autre :
- Autre :

Ecouter de la musique

37. Lorsque j'écoute de la musique en anglais en ligne je trouve que :

- c'est important de comprendre les paroles
- aimer la mélodie et le rythme est plus important que comprendre les paroles
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

38. Je crois qu'écouter de la musique en anglais en ligne a un impact sur mon niveau d'anglais :

- oui ! un impact positif
- oui... un impact plutôt positif
- pas vraiment d'impact
- pas du tout d'impact
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

39. Lorsque j'écoute de la musique en anglais en ligne, si je ne comprends pas quelque chose je cherche le sens du mot / de l'expression sur Internet :

- oui, je le fais dans la majorité des cas
- oui...je le fais environ la moitié du temps
- pas souvent, je le fais moins que la moitié du temps
- non, je ne le fais pas
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

40. Le plus souvent, j'écoute de la musique en anglais sur Internet via :

- streaming
- téléchargement
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

41. Les raisons pour lesquelles j'écoute de la musique en anglais en ligne (plusieurs réponses possibles) :

- le divertissement
- il y a plus de choix de musique en anglais
- la détente
- cette question ne me concerne pas
- Autre :
- Autre :

Facebook / réseaux sociaux

42. Mes amis de Facebook (ou autres réseaux sociaux) écrivent des messages ou commentaires en anglais :

- souvent
- parfois
- rarement
- jamais

- cette question ne me concerne pas

43. Je « copie » des expressions en anglais qu'utilisent mes amis de Facebook (ou autres réseaux sociaux) quand j'écris moi-même sur Facebook (ou autres réseaux sociaux) :

- souvent
- parfois
- rarement
- jamais
- cette question ne me concerne pas

44. J'ai l'impression qu'utiliser Facebook (ou autres réseaux sociaux) a un impact sur mon anglais :

- oui ! un impact positif
- oui... un impact plutôt positif
- pas vraiment d'impact
- pas du tout d'impact
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

Divers

45. Après avoir fait quelque chose en anglais en ligne dans mon temps libre, j'essaie de me souvenir des nouveaux mots et expressions rencontrés :

- oui, je le fais dans la majorité des cas
- oui...je le fais environ la moitié du temps
- pas souvent, je le fais moins que la moitié du temps
- non, je ne le fais pas
- cette question ne me concerne pas
- Autre :

46. A mon avis, mon niveau actuel en anglais peut être attribué aux :

	pas du tout	un peu	beaucoup	énormément
Cours d'anglais (école, université)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activités en ligne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voyages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amis, la famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Autre chose qui a eu un impact important sur votre niveau d'anglais? Si oui, veuillez le noter ci-dessous :

48. Je constate une similarité entre l'anglais des sites que je fréquente en ligne et l'anglais dans mes cours d'anglais :

- pas du tout
 un peu
 beaucoup
 énormément

49. Ma langue maternelle est le :

- français
 allemand
 Autre :

50. Les trois séries en anglais sur Internet que je visionne le plus souvent sont :

51. Les raisons pour lesquelles je joue aux jeux vidéo en anglais en ligne (plusieurs réponses possibles) :

- les serveurs sont internationaux
 il y a plus de monde sur les serveurs anglophones
 le divertissement
 les jeux les plus intéressants sont en anglais
 cette question ne me concerne pas
 Autre :
 Autre :

52. Je crois que jouer aux jeux vidéo en anglais en ligne a un impact sur mon niveau d'anglais :

- oui ! un impact positif
 oui... un impact plutôt positif
 pas vraiment d'impact
 pas du tout d'impact
 cette question ne me concerne pas
 Autre :

53. Les raisons pour lesquelles je lis en anglais en ligne (plusieurs réponses possibles) :

- ma culture générale
 la documentation / les tutoriels
 m'informer

- le divertissement
 recherche d'une réponse pour un devoir, un projet...
 cette question ne me concerne pas
 Autre :
 Autre :

54. Je crois que lire en anglais en ligne a un impact sur mon niveau d'anglais :

- oui ! un impact positif
 oui... un impact plutôt positif
 pas vraiment d'impact
 pas du tout d'impact
 cette question ne me concerne pas
 Autre :

55. Etes-vous actuellement inscrit-e dans un cours d'anglais ?

- oui
 non

56. Si oui, le niveau officiel de votre cours est le suivant :

- A2
 B1
 B2
 C1
 Autre :

57. Si oui, est-il obligatoire pour votre cursus ?

- oui
 non

58. A votre avis, votre niveau d'anglais est (merci de cocher une case par compétence : écouter, lire, etc.) :

- A1 = Utilisateur élémentaire
 A2 = Utilisateur élémentaire avancé
 B1 = Utilisateur indépendant
 B2 = Utilisateur indépendant avancé
 C1 = Utilisateur expérimenté / autonome
 C2 = Utilisateur expérimenté / maîtrise

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre part à une conversation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'exprimer oralement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

en continu

Ecrire



59. Merci de confirmer votre adresse mail :

60. Si vous souhaitez être informé(e) des résultats de cette étude, que vous y participiez ou non, merci de laisser votre adresse mail ci-dessous :

61. Autre chose que vous aimeriez dire au sujet de ce que vous faites en ligne en anglais ?

Last Page

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !
Pour rappel, vos réponses resteront anonymes et ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques. En cas de questions complémentaires, veuillez contacter [meryl.kusyk\(at\)unistra.fr](mailto:meryl.kusyk(at)unistra.fr)
Vos réponses sont enregistrées, vous pouvez fermer la fenêtre.

Annexe 2 : Questionnaire en allemand

Le questionnaire était renseigné en ligne à l'adresse suivante :
<https://www.soscisurvey.de/informal2015/>



Il s'agit ainsi ici d'une version papier du questionnaire original dont l'optique et le formatage ne paraissent pas exactement de la même manière que la version numérique.

Fragebogen über die Teilnahmegewohnheiten an Internetaktivitäten auf Englisch in der Freizeit

Guten Tag,

unten finden Sie verschiedene Fragen über das, was Sie in Ihrer Freizeit im Internet auf Englisch tun. Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten – was interessant ist, sind Ihre Meinung und Ihre persönliche Erfahrung. Ihre Antworten bleiben in jedem Fall anonym. Vielen Dank im Voraus für Ihre Teilnahme!

1. Name, Vorname (obligatorisch):

2. Institution / Universität:

3. Angestrebter Abschluss:

- Bachelor
- Master
- Diplom
- 1. Staatsexamen
- Magister
- Promotion
- Sonstiges:

4. Studienrichtung:

- Architektur
- Biologie
- Chemie
- Elektrotechnik
- Geographie
- Geschichte
- Informatik
- Jura
- Lehramt
- Literaturwissenschaft
- Management
- Maschinenbau
- Mathematik

- Medizin
- Pharmazie
- Philosophie
- Physik
- Politikwissenschaft
- Sozialwissenschaften
- Umweltnaturwissenschaften
- Wirtschaftswissenschaften
- Sonstiges:

5. Für LehramtsstudentInnen: bitte geben Sie Ihre Hauptfächer an:

6. Geschlecht:

- Weiblich
- Männlich

7. Alter:

- 18 – 19 Jahre
- 20 – 21 Jahre
- 22 – 23 Jahre
- 24 – 25 Jahre
- 26 – 27 Jahre
- Sonstiges:

Die Aktivitäten und ihre Häufigkeit

8. Serien schaue ich im Internet auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Stunden pro Monat

- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges:

9. Filme schaue ich im Internet auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Stunden pro Monat
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges:

10. Videos (YouTube, usw.) schaue ich im Internet auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Stunden pro Monat
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges:

11. Ich lese im Internet auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Stunden pro Monat
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges:

12. Beispiele, was ich lese:

13. Musik höre ich im Internet auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Stunden pro Monat
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche

- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges:

14. Mehrspieler-Computerspiele spiele ich im Internet auf Englisch. Um zu kommunizieren, SCHREIBE ich auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Stunden pro Monat
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges:

15. Beispiele der Mehrspieler-Computerspiele:

16. Mehrspieler-Computerspiele spiele ich im Internet auf Englisch. Um zu kommunizieren, SPRECHE ich auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Stunden pro Monat
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges:

17. Beispiele der Mehrspieler-Computerspiele:

18. Einzelspieler-Computerspiele spiele ich im Internet auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Stunden pro Monat
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges:

19. Beispiele der Einzelspieler-Computerspiele:

20. Die folgenden Bestandteile des Spiels (Einzelspieler-Computerspiele) sind auf Englisch (Mehrfachauswahl möglich):

- Audio
- der geschriebene Text
- Sonstiges:

21. Im Internet spreche ich auf Englisch (Skype, usw.):

- nie
- 1 bis 3 Stunden pro Monat
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges:

22. Im Internet chatte ich (Instant Messaging) auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Stunden pro Monat
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges:

23. Kommentare auf Englisch (auf meine Wand oder auf die Wand von anderen) schreibe ich auf Facebook, Twitter oder anderen sozialen Netzwerken:

- nie
- 1 bis 3 Mal pro Monat
- ungefähr ein Mal pro Woche
- 2 bis 3 Mal pro Woche
- 4 bis 5 Mal pro Woche
- 6 bis 7 Mal pro Woche
- Sonstiges:

24. Nachrichten auf Facebook, Twitter oder anderen sozialen Netzwerken schreibe ich auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Mal pro Monat
- ungefähr ein Mal pro Woche

- 2 bis 3 Mal pro Woche
- 4 bis 5 Mal pro Woche
- 6 bis 7 Mal pro Woche
- Sonstiges:

25. Wenn ich meinen Status auf sozialen Netzwerken (Facebook, Twitter, usw) aktualisiere, schreibe ich auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Mal pro Monat
- ungefähr ein Mal pro Woche
- 2 bis 3 Mal pro Woche
- 4 bis 5 Mal pro Woche
- 6 bis 7 Mal pro Woche
- Sonstiges:

26. Ich schreibe E-Mails auf Englisch:

- nie
- 1 bis 3 Mal pro Monat
- ungefähr ein Mal pro Woche
- 2 bis 3 Mal pro Woche
- 4 bis 5 Mal pro Woche
- 6 bis 7 Mal pro Woche
- Sonstiges:

Serien / Filme schauen

27. Serien / Filme / Videos schaue ich im Internet auf Englisch seit ungefähr:

- 1 Jahr
- 2 – 3 Jahren
- 4 – 5 Jahren
- 6 – 7 Jahren
- 8 – 9 Jahren
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

28. Serien im Internet schaue ich meistens auf Englisch:

- mit deutschen Untertiteln
- ohne Untertitel
- mit englischen Untertiteln
- diese Frage betrifft mich nicht

Sonstiges:

29. Filme im Internet schaue ich meistens auf Englisch:

- mit deutschen Untertiteln
- ohne Untertitel
- mit englischen Untertiteln
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

30. Wenn ich etwas in einer Serie oder einem Film / Video auf Englisch nicht verstehe, dann suche ich das Wort / den Ausdruck im Internet:

- ja, in den meisten Fällen
- ja, ungefähr in der Hälfte der Fälle
- nicht oft, weniger als in der Hälfte der Fälle
- nein, das mache ich nicht
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

31. Serien schaue ich im Internet meistens auf Englisch durch:

- Streaming
- Herunterladen
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

32. Filme schaue ich im Internet meistens auf Englisch durch:

- Streaming
- Herunterladen
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

33. Die Sprache der Untertitel, die ich nutze, hat sich geändert seitdem ich SERIEN auf Englisch im Internet schaue:

- am Anfang habe ich mit deutschen Untertiteln geschaut und jetzt schaue ich mit englischen Untertiteln
- am Anfang habe ich mit englischen Untertiteln geschaut und jetzt schaue ich ohne Untertitel
- am Anfang habe ich mit deutschen Untertiteln geschaut und jetzt schaue ich ohne Untertitel
- keine Änderung der Untertitel
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

34. Die Sprache der Untertitel, die ich nutze, hat sich geändert seitdem ich FILME auf Englisch im Internet schaue:

- am Anfang habe ich mit deutschen Untertiteln geschaut und jetzt schaue ich mit englischen Untertiteln
- am Anfang habe ich mit englischen Untertiteln geschaut und jetzt schaue ich ohne Untertitel
- am Anfang habe ich mit deutschen Untertiteln geschaut und jetzt schaue ich ohne Untertitel
- keine Änderung der Untertitel
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

35. Generell finde ich, dass das Schauen der Serien / Filme / Videos auf Englisch im Internet einen Einfluss auf mein Englischniveau hat:

- ja! einen positiven Einfluss
- ja, einen geringen positiven Einfluss
- nicht wirklich einen Einfluss
- überhaupt keinen Einfluss
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

36. Ich sehe Serien / Filme / Videos auf Englisch im Internet (Mehrfachauswahl möglich):

- da ich Originalversionen besser finde
- zur Unterhaltung
- da ich nicht warten will, bis die Folgen auf Deutsch erscheinen
- da ich mein Englischniveau verbessern / halten will
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:
- Sonstiges:

Musik hören

37. Wenn ich Musik auf Englisch im Internet höre, finde ich, dass:

- es wichtig ist, dass man den Text versteht
- die Melodie und das Tempo wichtiger sind als der Text
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

38. Generell finde ich, dass Musik hören auf Englisch im Internet einen Einfluss auf mein Englischniveau hat:

- ja! einen positiven Einfluss

- ja, einen geringen positiven Einfluss
- nicht wirklich einen Einfluss
- überhaupt keinen Einfluss
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

39. Wenn ich Musik auf Englisch im Internet höre und etwas nicht verstehe, dann suche ich das Wort / den Ausdruck im Internet:

- ja, in den meisten Fällen
- ja, ungefähr in der Hälfte der Fälle
- nicht oft, weniger als in der Hälfte der Fälle
- nein, das mache ich nicht
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

40. Meistens höre ich Musik im Internet auf Englisch durch:

- Streaming
- Herunterladen
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

41. Ich höre Musik auf Englisch im Internet (Mehrfachauswahl möglich):

- zur Unterhaltung
- da es auf Englisch eine deutlich größere Auswahl an Musik gibt
- um mich zu entspannen
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:
- Sonstiges:

Facebook / Soziale Netzwerke

42. Meine Freunde auf Facebook (oder anderen sozialen Netzwerken) schreiben Nachrichten oder Kommentare auf Englisch:

- oft
- manchmal
- selten
- nie
- diese Frage betrifft mich nicht

43. Ich nutze englische Ausdrücke auf Facebook (oder anderen sozialen Netzwerken), die ich bei

meinen Freunden auf Facebook (oder anderen sozialen Netzwerken) gelesen habe:

- oft
- manchmal
- selten
- nie
- diese Frage betrifft mich nicht

44. Ich habe das Gefühl, dass die Nutzung von Facebook (oder anderen sozialen Netzwerken) einen Einfluss auf mein Englischniveau hat:

- ja! einen positiven Einfluss
- ja, einen geringen positiven Einfluss
- nicht wirklich einen Einfluss
- überhaupt keinen Einfluss
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

Sonstiges

45. Nachdem ich etwas auf Englisch im Internet in meiner Freizeit gemacht habe, versuche ich mich an die für mich neuen Wörter oder Ausdrücke zu erinnern:

- ja, in den meisten Fällen
- ja, ungefähr in der Hälfte der Fälle
- nicht oft, weniger als in der Hälfte der Fälle
- nein, das mache ich nicht
- diese Frage betrifft mich nicht
- Sonstiges:

46. Ich denke, dass mein aktuelles Englischniveau zurückzuführen ist auf:

gar nicht ein bisschen viel sehr viel

Englischkurse (Schule, Universität)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onlineaktivitäten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reisen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freunde / Familie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Hatte noch etwas anderes einen großen Einfluss auf Ihr Englischniveau? Wenn ja, was?

48. Ich bemerke Ähnlichkeiten zwischen dem Englisch, dem ich im Internet begegne und dem Englisch aus meinen Englischkursen:

- gar nicht
 ein bisschen
 viel
 sehr viel

49. Meine Muttersprache ist:

- Deutsch
 Französisch
 Sonstiges:

50. Die drei Serien auf Englisch, die ich meistens im Internet schaue, sind:

51. Ich spiele Computerspiele auf Englisch im Internet (Mehrfachauswahl möglich):

- da die Server international sind
 da mehr Spieler auf dem englischsprachigen Server sind
 zur Unterhaltung
 da die interessantesten Spiele auf Englisch sind
 diese Frage betrifft mich nicht
 Sonstiges:
 Sonstiges:

52. Generell finde ich, dass Computerspiele auf Englisch im Internet einen Einfluss auf mein Englischniveau haben:

- ja! einen positiven Einfluss
 ja, einen geringen positiven Einfluss
 nicht wirklich einen Einfluss
 überhaupt keinen Einfluss
 diese Frage betrifft mich nicht
 Sonstiges:

53. Ich lese auf Englisch im Internet (Mehrfachauswahl möglich):

- für meine Allgemeinbildung
 um Informationen zu einem bestimmten Thema zu finden / Tutorials
 um mich zu informieren
 zur Unterhaltung
 um für Hausaufgaben, Projekte usw. eine Antwort zu finden
 diese Frage betrifft mich nicht

- Sonstiges:
 Sonstiges:

54. Generell finde ich, dass das Lesen auf Englisch im Internet einen Einfluss auf mein Englischniveau hat:

- ja! einen positiven Einfluss
 ja, einen geringen positiven Einfluss
 nicht wirklich einen Einfluss
 überhaupt keinen Einfluss
 diese Frage betrifft mich nicht
 Sonstiges:

55. Nehmen Sie aktuell an einem Englischkurs an Ihrer Universität / Institution teil?

- ja
 nein

56. Wenn ja, das offizielle Niveau dieses Kurses ist:

- A2
 B1
 B2
 C1
 Sonstiges:

57. Wenn ja, ist dieser Kurs obligatorisch für Ihr Studium?

- ja
 nein

58. Ihrer Meinung nach ist Ihr Englischniveau (bitte kreuzen Sie ein Feld pro Zeile an: Hören, Lesen, etc.):

A1 = Elementare Sprachverwendung
 A2 = Fortgeschrittene elementare Sprachverwendung
 B1 = Selbstständige Sprachverwendung
 B2 = Fortgeschrittene selbstständige Sprachverwendung
 C1 = Kompetente Sprachverwendung
 C2 = Hochkompetente Sprachverwendung

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Hören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An Gesprächen teilnehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zusammenhängendes Sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59. Bitte bestätigen Sie Ihre E-Mail-Adresse:

60. Wenn Sie die Ergebnisse dieser Studie erfahren möchten (ob Sie daran teilnehmen oder nicht) dann hinterlassen Sie bitte hier Ihre E-Mail-Adresse.

61. Weitere Informationen im Zusammenhang mit Ihren Aktivitäten auf Englisch im Internet, die Sie gerne mitteilen möchten?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken. Zur Erinnerung: Ihre Antworten bleiben auf jedem Fall anonym und werden nur für wissenschaftliche Zwecke genutzt. Bei weiteren Fragen wenden Sie sich bitte an [kusykmeryl\(at\)ph-karlsruhe.de](mailto:kusykmeryl(at)ph-karlsruhe.de)

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen

Annexe 3 : Questions posées lors des entretiens

Case study Interview: general outline of questions

Reminder: DO NOT INTERRUPT / OVERLAP!

1. Can you please say your name and the date?

Go through the most recent questionnaire + the ones they filled out online since the last interview, address any frequency changes, extreme cases, etc. Ask questions about new series or other online interests.

2. How have you been in the last couple of weeks?
 - a. How has school / work been?
3. What is a typical day for you at this time?

SERIES / FILMS / VIDEOS

4. IF THEY WATCHED WITH SUBTITLES: which ones and why?
5. Can you tell me some of your favorite things you've watched since the last time we met?
 - a. Can you tell me more about _____? What it is about?
 - b. Why do you like it?
 - c. Can you describe a typical episode?
 - d. Additional questions: Why do you like this series? Which characters do you like or find interesting (or storylines), and why? Do you feel attached to or invested in any characters? What does watching this series bring you?

6. What do you do when you don't understand something in an episode or in a film / video? (Since the last time we met, about what percentage have you looked up unknown words and expressions?)

MUSIC

7. In your questionnaires you mentioned that you've listened to _____ lately.
 - a. Are the lyrics sometimes difficult to understand? What do you do in this case?

SOCIAL NETWORKS

8. DEPENDING ON QUESTIONNAIRE ANSWERS: Can talk about what you posted / read recently?

UNPOPULAR ACTIVITIES: SPEAKING / EMAILS / VIDEO GAMES

(Depending on answers to questionnaire)

9. You mentioned in your questionnaire that you (spoke / wrote emails / chatted / played video games in English). Can you tell me a bit more about that? (was it for school, to communicate with friends / family, are you a fan of that game...?)

CEFR grid (levels are not shown, just the descriptions)

10. Take a look at the grid in front of you and tell what you think you can currently do in English. If you are between different boxes, underline the things you can do in each box. (For each response: and why do you think that? Could you give me some examples?)

ACTIVE ROLE IN PARTICIPATION

11. Since our last interview, are there any things online in English that you've specifically tried to learn (while participating in your leisure activities)? (if yes, please describe)

MISC.

12. How much of your current "social life" (things you do for fun / leisure) happens online?
 - b. Any how much of this happens in English?

13. Is there anything you've been doing in English outside of the Internet?

14. First interview: Please talk a bit about your "personal history" of interactions with / in English. When did you start, in what context (inside / outside of school), what were your classes like, how did you like it, etc. Think about your evolution from the beginning until now.

Additional questions

15. Tell me about a strong interest / hobby / passion / goal you have currently.
16. Tell me about a favorite film, book or series.
16. Have you been using any other foreign languages recently (or in the past couple of months) for fun, social use, or even work or school use?
17. Any other activities you do in English (eg podcasts)?

Annexe 4 : Consignes pour l'activité écrite (version étudiante)

Consignes en français

Nom:
Prénom:
Date:

Bonjour! Ci-dessous vous allez rédiger (**en anglais**) un peu (environ 15 min.) sur une série que vous aimez. Vous avez le choix parmi deux activités:

1. Vous écrivez plusieurs scènes d'une série préférée. Ici, vous "rejouez" des scènes que vous avez déjà vues, avec dialogues entre les personnages, etc.
2. Vous écrivez une « fan fiction » d'une série préférée. Ici, vous "créez" de nouvelles scènes en utilisant vos connaissances de la série et votre imagination.

Merci de ne pas utiliser l'Internet pendant votre rédaction, ni de dictionnaire.

Ceci n'est pas un test, ne soyez pas stressé/e! ☺ Il ne s'agit pas de produire un texte "parfait", donc ne vous inquiétez pas des fautes éventuelles, votre texte ne sera pas "noté".

Nom de la série:
Activité que vous avez choisie (mettez une coche à côté de votre activité):
scènes _____
fan fiction _____

Consignes en allemand

Name:
Vorname:
Datum:

Guten Tag,
schreiben Sie unten bitte einen kurzen Text auf Englisch über eine Serie, die Sie gerne schauen. Das soll nur etwa 15 Minuten dauern und Sie haben dabei die Wahl zwischen zwei Varianten:

1. Sie schreiben über mehrere Szenen einer Serie, die Ihnen gefällt. Dabei erzählen Sie Szenen nach, die Sie schon gesehen haben, mit Dialogen zwischen den Figuren, usw.
2. Sie schreiben so genannte Fan Fiction über eine Serie, die Ihnen gefällt. Hier werden Sie sich neue Szenen der Serie ausdenken und inklusive der Dialoge selber ausarbeiten.

Bitte nutzen Sie weder Internet noch Wörterbuch während Sie schreiben. Dies ist kein bewerteter Test, also bitte nur kein Stress ☺. Es geht hierbei nicht um einen perfekten Text, der produziert werden muss.

Machen Sie sich daher bitte keine Sorgen um Rechtschreibfehler – die sind nicht Teil der Studie und werden daher nicht berücksichtigt.

Name der Serie: _____
Aktivität: ○ Szenennacherzählung
 ○ Fan Fiction

Annexe 5 : Questionnaire en français renseigné toutes les deux semaines

Toutes les questions ci-dessous concernent ce que vous avez fait au cours des deux dernières semaines

1. J'ai regardé des séries en anglais via téléchargement ou streaming :

- jamais
- moins d'une heure par semaine
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

Exemples des séries que j'ai regardées:

2. J'ai regardé des films en anglais via téléchargement ou streaming :

- jamais
- moins d'une heure par semaine
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

Exemples des films que j'ai regardés:

3. J'ai regardé des vidéos (Youtube, etc.) en anglais sur Internet :

- jamais
- moins d'une heure par semaine
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

Exemples des vidéos que j'ai regardées:

4. J'ai lu en anglais sur Internet :

- jamais
- moins d'une heure par semaine
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

Exemples des choses que j'ai lues :

5. J'ai écouté de la musique en anglais via téléchargement ou streaming :

- jamais
- moins d'une heure par semaine
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

Exemples des choses que j'ai écoutées (artistes, chansons, etc.) :

6. J'ai joué aux jeux vidéo multi-joueurs en anglais en ligne. Pour communiquer avec les autres, j'ai écrit en anglais :

- jamais
- moins d'une heure par semaine
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

Exemples des jeux vidéo multi-joueurs :

7. J'ai joué aux jeux vidéo multi-joueurs en anglais en ligne. Pour communiquer avec les autres, j'ai parlé en anglais :

- jamais
- moins d'une heure par semaine
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

Exemples des jeux vidéo multi-joueurs :

8. J'ai joué aux jeux vidéo (NON multi-joueurs) en anglais en ligne :

- jamais
- moins d'une heure par semaine
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

Exemples des jeux vidéo NON multi-joueurs :

9. Les modalités suivantes des jeux NON-multi-joueurs étaient en anglais (plusieurs réponses possibles) :

- la piste audio
- le texte
- Autre :

10. J'ai parlé en anglais en ligne (Skype, etc.) :

- jamais
- moins d'une heure par semaine
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

11. J'ai « chatté » (messagerie instantanée) en anglais en ligne :

- jamais
- moins d'une heure par semaine
- environ une heure par semaine
- 2 à 3 heures par semaine
- 4 à 5 heures par semaine
- 6 à 7 heures par semaine
- Autre :

12. J'ai écrit des commentaires (sur mon mur ou le mur des autres) en anglais sur Facebook, Twitter ou autre réseau social :

- jamais
- moins d'une fois par semaine
- environ une fois par semaine
- 2 à 3 fois par semaine
- 4 à 5 fois par semaine
- 6 à 7 fois par semaine
- Autre :

13. J'ai écrit des messages personnels en anglais sur les réseaux sociaux : Facebook, Twitter, etc. :

- jamais
- moins d'une fois par semaine
- environ une fois par semaine
- 2 à 3 fois par semaine
- 4 à 5 fois par semaine
- 6 à 7 fois par semaine
- Autre :

14. J'ai utilisé de l'anglais quand j'ai mis à jour mon statut sur les réseaux sociaux : Facebook, Twitter, etc. :

- jamais
- moins d'une fois par semaine
- environ une fois par semaine
- 2 à 3 fois par semaine
- 4 à 5 fois par semaine
- 6 à 7 fois par semaine
- Autre :

15. J'ai écrit des mails en anglais :

- jamais
- moins d'une fois par semaine
- environ une fois par semaine
- 2 à 3 fois par semaine
- 4 à 5 fois par semaine
- 6 à 7 fois par semaine
- Autre :

16. J'ai regardé des séries avec sous-titres:

- non
- oui, avec sous-titres en français
- oui, avec sous-titres en anglais

17. J'ai regardé des films avec sous-titres:

- non
- oui, avec sous-titres en français
- oui, avec sous-titres en anglais

18. J'ai regardé des vidéos avec sous-titres:

- non
- oui, avec sous-titres en français
- oui, avec sous-titres en anglais

D'autres remarques ?

Annexe 6 : Questionnaire en allemand renseigné toutes les deux semaines

In den letzten zwei Wochen...

1. ...habe ich Serien im Internet auf Englisch geschaut:

- nie
- weniger als eine Stunde pro Woche
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges _____

Beispiele, was ich geschaut habe:

2. ...habe ich Filme im Internet auf Englisch geschaut:

- nie
- weniger als eine Stunde pro Woche
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges _____

Beispiele, was ich geschaut habe:

3. ...habe ich Videos (YouTube, usw.) im Internet auf Englisch geschaut:

- nie
- weniger als eine Stunde pro Woche
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges _____

Beispiele, was ich geschaut habe:

4. ...habe ich im Internet auf Englisch gelesen:

- nie
- weniger als eine Stunde pro Woche
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche

- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges _____

Beispiele, was ich gelesen habe:

5. ...habe ich Musik im Internet auf Englisch gehört:

- nie
- weniger als eine Stunde pro Woche
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges _____

Beispiele, was ich gehört habe:

6. ...habe ich Mehrspieler-Computerspiele im Internet auf Englisch gespielt. Um zu kommunizieren, SCHREIBE ich auf Englisch:

- nie
- weniger als eine Stunde pro Woche
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges _____

Beispiele der Mehrspieler-Computerspiele:

7. ...habe ich Mehrspieler-Computerspiele im Internet auf Englisch gespielt. Um zu kommunizieren, SPRECHE ich auf Englisch:

- nie
- weniger als eine Stunde pro Woche
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges _____

Beispiele der Mehrspieler-Computerspiele:

In den letzten zwei Wochen...

8. ...habe ich Einzelspieler-Computerspiele im Internet auf Englisch gespielt:

- nie
- weniger als eine Stunde pro Woche
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges _____

Beispiele der Einzelspieler-Computerspiele:

Die folgenden Bestandteile des Spiels (Einzelspieler-Computerspiele) sind auf Englisch (Mehrfachauswahl möglich):

- Audio
- der geschriebene Text
- Sonstiges: _____

9. ...habe ich im Internet auf Englisch (Skype, usw.) gesprochen:

- nie
- weniger als eine Stunde pro Woche
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges _____

10. ...habe ich im Internet auf Englisch gechattet (Instant Messaging):

- nie
- weniger als eine Stunde pro Woche
- ungefähr eine Stunde pro Woche
- 2 bis 3 Stunden pro Woche
- 4 bis 5 Stunden pro Woche
- 6 bis 7 Stunden pro Woche
- Sonstiges _____

11. ...habe ich Kommentare auf Englisch (auf meine Seite oder auf die Seite von anderen) auf Facebook, Twitter oder anderen sozialen Netzwerken geschrieben:

- nie
- weniger als ein Mal pro Woche
- ungefähr ein Mal pro Woche
- 2 bis 3 Mal pro Woche
- 4 bis 5 Mal pro Woche
- 6 bis 7 Mal pro Woche

Sonstiges _____

12. ...habe ich Nachrichten auf Facebook, Twitter oder anderen sozialen Netzwerken auf Englisch geschrieben:

- nie
- weniger als ein Mal pro Woche
- ungefähr ein Mal pro Woche
- 2 bis 3 Mal pro Woche
- 4 bis 5 Mal pro Woche
- 6 bis 7 Mal pro Woche
- Sonstiges _____

13. ...habe ich meinen Status auf sozialen Netzwerken (Facebook, Twitter, usw.) auf Englisch geschrieben:

- nie
- weniger als ein Mal pro Woche
- ungefähr ein Mal pro Woche
- 2 bis 3 Mal pro Woche
- 4 bis 5 Mal pro Woche
- 6 bis 7 Mal pro Woche
- Sonstiges _____

14. ...habe ich E-Mails auf Englisch geschrieben:

- nie
- weniger als ein Mal pro Woche
- ungefähr ein Mal pro Woche
- 2 bis 3 Mal pro Woche
- 4 bis 5 Mal pro Woche
- 6 bis 7 Mal pro Woche
- Sonstiges _____

15. ...habe ich Serien im Internet auf Englisch:

- mit deutschen Untertiteln geschaut
- mit englischen Untertiteln geschaut
- ohne Untertitel geschaut

16. ...habe ich Filme im Internet auf Englisch:

- mit deutschen Untertiteln geschaut
- mit englischen Untertiteln geschaut
- ohne Untertitel geschaut

17. ...habe ich Videos im Internet auf Englisch:

- mit deutschen Untertiteln geschaut
- mit englischen Untertiteln geschaut
- ohne Untertitel geschaut

Andere Kommentare?

Hiermit versichere ich, Meryl Kusyk, an Eides statt, dass die Dissertation „Die Dynamik der Entwicklung von Englisch als Fremdsprache durch die Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten: eine explorative Studie an deutschen und französischen Studierenden“ selbstständig angefertigt wurde, wörtliche wie inhaltliche Entlehnungen kenntlich gemacht sind und außer den in der Dissertation genannten keine weiteren Hilfsmittel Verwendung fanden.

Zudem versichere ich, dass die Dissertation weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand eines Promotionsverfahrens an einer anderen Hochschule war.

Ich versichere, dass der Text der Dissertation weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand einer anderen akademischen Prüfung oder Abschlussarbeit war.

Ich versichere, dass die abgegebene elektronische Version der Dissertation den auf Papier gedruckten Exemplaren entspricht.

Karlsruhe, den 31. Juli 2017

Meryl Kusyk

Meryl KUSYK

Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne : une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands

Les recherches sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) étudient la manière dont des locuteurs non natifs de l'anglais participent aux activités de loisir sur Internet en langue étrangère et les implications que ces interactions peuvent avoir pour le développement de la langue étrangère. Cette thèse a pour objectif d'examiner l'envergure de ces pratiques et d'analyser le développement langagier des apprenants en termes de complexité, précision, aisance à communiquer et *chunks*.

953 étudiants français et allemands ont renseigné un questionnaire d'environ 60 questions sur leurs pratiques informelles en ligne en anglais. Les résultats montrent des habitudes similaires entre les deux cohortes, une préférence pour les activités de compréhension plutôt que de production, des taux bas d'apprentissage explicite et des raisons de participer liées au contenu des activités plutôt qu'à la langue. Ensuite deux études de cas ont été réalisées sur 10 mois. Des données orales et écrites ont été analysées. Les résultats indiquent que chaque apprenant possède son propre profil AIAL et que les trajectoires de développement sont individuelles et non linéaires.

Mots-clés : apprentissage informel de l'anglais en ligne, développement langagier, systèmes dynamiques, linguistique fondée sur l'usage

Preliminary research regarding the online informal learning of English has shown that L2 development can result from participation in informal activities online. The goal of this dissertation is to examine the range of these online practices and to analyse university students' long-term L2 development through their participation in such activities.

953 French and German university students responded to a questionnaire containing approximately 60 questions regarding their online informal activities in English. Results from this survey show many similar practices between the two cohorts, a preference for comprehension over production and interaction activities, low rates of active (explicit) learning and content-associated rather than language-associated reasons for participating. Case studies were subsequently carried out. Oral and written data were collected over 10 months and analysed for complexity, accuracy and fluency measures as well as the use of language chunks. Results show that each language user interacts with the activities in his/her own unique style and that the different L2 measures evolve non-linearly and in relation to one another.

Keywords: online informal learning of English, language development, dynamic and complex systems, usage-based language learning

Vorausgehende Recherchen auf dem Gebiet des informellen Erwerbs der englischen Sprache im Internet zeigen auf, dass Fremdsprachentwicklungen aus der Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten resultieren können. Diese Arbeit hat zum Ziel, das Ausmaß solcher Praktiken zu untersuchen und die langfristige Sprachentwicklung deutscher und französischer Studierender durch die Teilnahme an informellen Online-Aktivitäten zu analysieren.

953 deutsche und französische Studierende beantworteten über 60 Fragen nach ihren informellen Online-Gewohnheiten auf Englisch. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Gruppen vielen ähnlichen informellen Aktivitäten nachgehen, dass es eine Präferenz für Verständnis- statt Produktion- oder Interaktionsaktivitäten gibt, dass sich eher wenige bemühen, den Inhalt aktiv oder explizit zu lernen und dass die Hauptgründe der Teilnahme sich auf den Inhalt statt auf die Sprache beziehen. Anschließend wurden Fallstudien realisiert. Mündliche und schriftliche Daten wurden über 10 Monate erhoben und darauf folgend auf ihre Komplexität, ihre Präzision, ihren Rede- und Schriftfluss und die Nutzung von *Chunks* analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass jede/r Fremdsprachenanwender/In ein eigenes informelles Lernprofil besitzt und dass die Messwerte der Fremdsprachentwicklung über die Zeit nichtlinear verlaufen und untereinander wechselwirken.

Schlüsselwörter: informeller Erwerb der englischen Sprache im Internet, Sprachenentwicklung, gebrauchsbasierter Spracherwerb, dynamische und komplexe Systeme